



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSELENE ELIAS DE OLIVEIRA**

**A PROFISSIONALIDADE DO BACHAREL DOCENTE DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO-*Campus Paracatu***

Brasília-DF  
2015

JOSELENE ELIAS DE OLIVEIRA

**A PROFISSIONALIDADE DO BACHAREL DOCENTE DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO-*Campus Paracatu***

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para conclusão do curso de Mestrado em Educação na Área de Formação de Professores, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília-DF  
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48p Oliveira, Joselene Elias  
A Profissionalidade do Bacharel Docente da  
Educação Profissional e Tecnológica no Instituto  
Federal / Joselene Elias Oliveira; orientador Kátia  
Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. --  
Brasília, 2015.  
239 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Bacharel  
- Formação. 3. Profissionalidade docente. I. Curado  
Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia Augusta, orient.  
II. Título.

JOSELENE ELIAS DE OLIVEIRA

**A PROFISSIONALIDADE DO BACHAREL DOCENTE DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO-*Campus Paracatu***

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Data de aprovação: 17 de junho de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Orientadora – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Examinadora interna – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nancy Nonato de Lima Alves  
Examinadora externa – UFG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Antônia Ribeiro  
Examinadora suplente – IFTM

Brasília-DF  
2015

## DEDICATÓRIA

*À memória de minha mãe, falecida em dezembro de 2012, que considerava o estudo a mola mestra no desenvolvimento de uma pessoa e sempre foi a minha grande incentivadora na busca por novos desafios.*

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, inteligência suprema do universo, causa primária de todas as coisas. Agradeço pela sua infinita proteção, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A minha irmã, Josele, pela confiança, dedicação e torcida por tudo que me proponho a fazer, minha grande amiga e companheira. Você é especial querida irmã. Obrigada por tudo!

Ao meu filho Guilherme, pelo incentivo, carinho e compreensão, você com certeza é minha grande motivação! Te amo meu filho!

Agradeço, em especial, a minha orientadora à Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva, por ter me acompanhado, estabelecendo uma relação harmoniosa, respeitando o nosso tempo, por ter acreditado em mim como pesquisadora, pela sua competência, segurança e sabedoria na condução das orientações, pela paciência com minhas naturais limitações, enfim, recorro ao que disse Che-Guevara “seja duro, mas sem perder a ternura”, assim foi a profa. Kátia, exigente, mas com doçura, com respeito. “Te admiro”. Muito obrigada por tudo!

Às professoras que participaram do exame de qualificação: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz; Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves; Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro, pelas contribuições e orientações relevantes para a organização final do trabalho dissertativo.

As minhas irmãs, Cleonice e Maiza, pelo carinho, apoio e torcida. Vocês são maravilhosas!

A minha tia Terezinha, que sempre esteve do meu lado me apoiando e torcendo por mim. Obrigada por cuidar de nós!

A todos os meus familiares, que torcem e se alegram com nossas conquistas.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da UnB, pelas marcas indeléveis que em mim deixaram.

A todos os amigos, colegas de mestrado e do Grupo de Pesquisa de Formação Docente (GEPFAPE), pelos bate papo, pelas reflexões, discussões no grupo e pelas aprendizagens. Foram momentos enriquecedores!

À amiga e colega de mestrado Adriana Vargas, pelo apoio nas horas certas.

Ao IFTM, lugar onde me alimento para me fazer educadora.

Aos meus colegas de trabalho, do administrativo e professores do IFTM-*campus* Paracatu, especialmente os que colaboraram para a realização dessa pesquisa.

*"Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades, e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade."*

(Rui Barbosa)

*"Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino".*

(Leonardo da Vinci)

## RESUMO

Este trabalho resulta de uma investigação acerca da profissionalidade docente entendida como um conjunto de atuações, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem saberes específicos do ser professor. Tais saberes se constroem, no decorrer da trajetória pessoal e profissional, no exercício da docência e, por meio de conhecimentos teóricos da profissão que fundamentam a pesquisa e a prática reflexiva, bem como de elementos que também resultam da sua relação com os alunos, com seus pares e com a instituição escolar, numa dinâmica de intensa articulação com a profissionalização e com a produção material da vida. Neste contexto, esta pesquisa teve como objetivo central investigar o processo de constituição da profissionalidade dos bacharéis docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Ao refletir sobre a profissionalidade do bacharel docente, nos apoiamos nos estudos de Sacristán (1999), Courtois, (1996), Contreras (2002), Dubar (2005), Morgado (2005), Roldão (2005, 2007), e Cruz (2012), entre outros estudiosos na linha de formação docente. Para análise do contexto da educação profissional no Brasil, nos apoiamos em Cunha (2000), Peterossi (1994) e Kuenzer (1997). Constituído de investigação bibliográfica e documental, o trabalho segue o percurso da investigação quanti-qualitativa na perspectiva do materialismo histórico dialético. Para apreensão da realidade concreta que se refere o objeto da pesquisa, foi realizada a coleta por meio de: questionário e entrevista. Assim, dividimos os processos e coleta de dados em três momentos distintos: O primeiro, centrado na caracterização do quadro docente por meio dos registros da instituição, identificando os docentes bacharéis e os licenciados. O segundo momento, por meio de questionário de perguntas objetivas e abertas, abarcou e analisou sobre o perfil pessoal, acadêmico, formativo e profissional, aspectos considerados importantes para iniciarmos o trabalho de conhecimento do bacharel docente do IFTM-*campus* Paracatu. No terceiro e último momento da investigação, utilizamos a entrevista narrativa para identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor do bacharel docente da Educação Profissional. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo temática, tendo como referencial Franco (2005), Minayo (2010) e Bardin (2004). Os resultados da pesquisa permitem afirmar que grande parte dos bacharéis docentes não possui formação pedagógica, no entanto, demonstram uma preocupação com sua formação e atuação em sala de aula e reconhecem a necessidade de formação permanente. O problema maior enfrentado é a concepção de formação materializada por meio da legislação e da própria instituição pesquisada, pela qual, para ser docente, é preciso apenas o domínio dos saberes específicos de sua área de formação. Porém, a profissão docente exige mais do que isso, são necessários saberes pedagógicos, aos quais os bacharéis docentes só terão acesso mediante a formação permanente. Acreditamos que seja necessário proporcionar a esses profissionais momentos de reflexão sobre as transformações ocorridas a cada dia no mundo, sobre as teorias pedagógicas e, especialmente, sobre sua atuação como docente. Portanto é possível perceber que eles necessitam de espaço para troca de experiências, bem como possibilidades de se capacitarem pedagogicamente. Deste modo, a presente pesquisa, por sua proposta e relevância, pretende contribuir com novas reflexões e novas discussões, ampliando os conhecimentos produzidos sobre a profissionalidade do bacharel docente na Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Profissionalidade Docente, Bacharel Docente, Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

This work results from an investigation into the teaching profession understood as a set of actions, knowledge, skills, attitudes and values that are specific knowledge of being a teacher. Such knowledge are constructed in the course of personal and professional life, in the teaching profession and, through theoretical knowledge of the profession that underlie research and reflective practice as well as elements that also result from their relationship with the students, with peers and the school institution, a dynamic of intense articulation with professional and material production of life. In this context, this research was mainly aimed to investigate the process of formation of professionalism of teachers graduates working in Professional Education and Technology. To reflect on the professionalism of the teaching bachelor, we rely on studies of Sacristan (1999), Courtois (1996), Contreras (2002), Dubar (2005), Morgado (2005), Roland (2005, 2007) and Cruz (2012), among other scholars in the teacher training online. For vocational education context of the analysis in Brazil, we rely on Cunha (2000), Peterossi (1994) and Kuenzer (1997). Consisting of bibliographical and documentary research, the work follows the path of quantitative and qualitative research in the dialectical historical materialism perspective. To grasp the concrete reality referred to the research object, the collection was carried out through: questionnaire and interview. So, we divided the processes and data collection in three distinct stages: The first, focused on the characterization of the teaching staff by means of the institution's records, identifying the alumni teachers and graduates. The second time through a questionnaire of objective and open-ended questions, embraced and analyzed on the personal profile, academic training and professional aspects considered important to begin the working knowledge of teaching bachelor's IFTM-campus Paracatu. In the third and final stage of the investigation, we used the narrative interview to identify some educational concepts that shape being teacher teaching Bachelor of Vocational Education. The data were submitted to thematic content analysis, with the benchmark Franco (2005), Minayo (2010) and Bardin (2004). The survey results allow us to affirm that most teachers bachelors not have pedagogical training, however, demonstrate a concern for their training and performance in the classroom and recognize the need for ongoing formation. The biggest problem is the design of training materialized through legislation and own research institution, in which, to be teachers, you need only the domain of specific knowledge of their area of training. However, the teaching profession requires more than that, are needed pedagogical knowledge, which teachers bachelors only have access through continuing education. We believe it is necessary to provide these professionals moments of reflection about the transformations that take place each day in the world, on the pedagogical theories, and especially about his role as a teacher. So you can see that they need space to share experiences and opportunities to empower pedagogically. Thus, this research, by its proposal and relevance, intends to contribute to new thinking and new discussions, expanding the knowledge produced about the professionalism of teachers graduated in Professional Education and Technology.

Keywords: Professionalism Lecturer, Lecturer BA, Professional and Technological Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd –	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD-	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet-MG -	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cefet -	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CP -	Conselho Pleno
DE -	Dedicação Exclusiva
EBTT -	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ENDIPE –	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EP-	Educação Profissional
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM -	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
E-Tec -	Escola Técnica Aberta do Brasil
FE -	Faculdade de Educação
GT -	Grupo de Trabalho
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia
IES -	Instituições de Ensino Superior
IF -	Instituto Federal
Ifes -	Instituições Federais de Ensino superior

IFTM -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
ISO -	Organização Internacional para Padronização
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PAC -	Plano de Aceleração do Crescimento
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB -	Produto Interno Bruto
PPP -	Projeto Político Pedagógico
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 ao Emprego
RCN -	Referenciais Curriculares Nacionais
Setec -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TEM -	Ministério do Trabalho e Emprego
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB -	Universidade de Brasília
UNEDs -	Unidades Descentralizadas de Ensino Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR -	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Alunos matriculados em 2014.
- Gráfico 2 - Assistência estudantil do IFTM-*Campus* Paracatu.
- Gráfico 3 - Distribuição de docentes do IFTM-*Campus* Paracatu – 2014, por área de formação – 2014.
- Gráfico 4 - Representação de frequência dos professores bacharéis do Ensino Profissional do IFTM – *Campus* Paracatu referente ao curso de formação.
- Gráfico 5 - Representação de frequência referente à questão de qual a sua profissão.
- Gráfico 6 - Representação de frequência referente se já cursou ou cursa algum programa de pós-graduação.
- Gráfico 7 - Representação de frequência referente à expectativa do docente ao entrar no IF.
- Gráfico 8 - Representação de frequência referente às vantagens do trabalho como docente.
- Gráfico 9 - Representação de frequência referente aos aspectos negativos do trabalho docente no IF.
- Gráfico 10 - Distribuição de frequência referente a fatores que interfere na profissionalidade.
- Gráfico 11 - Representação de frequência referente à questão; o que é Ser Professor.
- Gráfico 12 - Representação de frequência referente à questão de como considera a sua Formação Didática.
- Gráfico 13 - Representação de frequência referente à realização de curso de formação pedagógica.
- Gráfico 14 - Representação de frequência referente aos elementos que se apoiam para o exercício da docência.
- Gráfico 15 - Representação de frequência referente ao nível ou modalidade de ensino o atua no IFTM-*campus* Paracatu.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Categorias constitutivas da profissionalidade docente.

Figura 2 - Quantitativo de docentes do IFTM e participantes da pesquisa.

## LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 - Relação da temática com o problema, objetivos e metodologia da pesquisa.
- QUADRO 2 - Representativo de teses relacionadas ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de dez anos (2003 a 2013).
- QUADRO 3 - Representativo de dissertações relacionadas ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de dez anos (2003 a 2013).
- QUADRO 4 - Representativo de artigos relacionados ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de dez anos (2003 a 2013).
- QUADRO 5 - Representativo da figura 1 dos Eixos Tecnológicos- PDI – *Campus Paracatu*.
- QUADRO 6 - Representativo da figura 2 dos Eixos Tecnológicos - PDI – *Campus Paracatu*.
- QUADRO 7 - Quantitativo de vagas ofertadas e matrículas efetuadas no primeiro semestre de 2014.
- QUADRO 8 - Quantitativo de vagas ofertadas e matrículas efetuada no segundo semestre de 2014.
- QUADRO 9 - Quantitativo do total de matrículas efetuadas no ano de 2014.
- QUADRO 10 - Distribuição de benefício estudantil no ano de 2014 no IFTM *Campus Paracatu*.
- QUADRO 11 - Formação dos docentes IFTM-*Campus Paracatu* – Tipo de graduação.
- QUADRO 12 - Formação dos docentes IFTM-*Campus Paracatu* em 2014 – Distribuídos por Nível de Formação e área de atuação.
- QUADRO 13 - Categorias e subcategorias: o processo para a descoberta da profissionalidade dos docentes bacharéis do IFTM- *Campus Paracatu*.
- QUADRO 14 - Distribuição de categorias com respectiva quantidade de respostas quanto às causas que levaram os bacharéis à escolha do magistério.
- QUADRO 15 - Categorias reveladas dentro da questão, saberes necessários a docência.
- QUADRO 16 - Representação dos saberes docentes na visão de Saviani (1996).

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Distribuição de frequência dos professores bacharéis do Ensino Profissional do IFTM – *Campus* Paracatu referente ao Sexo.
- Tabela 2 - Divisão de profissionais da Educação por etapa de ensino
- Tabela 3 - Distribuição de frequência dos professores bacharéis do Ensino Profissional do IFTM – *Campus* Paracatu referente à idade.
- Tabela 4 - Distribuição de frequência dos professores bacharéis do Ensino Profissional do IFTM – *Campus* Paracatu referente a tempo que reside na cidade de Paracatu.
- Tabela 5 - Distribuição de frequência dos professores bacharéis do Ensino Profissional do IFTM – *Campus* Paracatu referente ao regime atual de trabalho.
- Tabela 6 - Distribuição de frequência dos professores bacharéis do Ensino Profissional do IFTM – *Campus* Paracatu referente ao tempo de atuação no magistério.
- Tabela 7 - Distribuição de frequência referente ao tempo de atuação no magistério, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
- Tabela 8 - Distribuição de frequência referente ao tempo que trabalha como docente no IFTM-*Campus* Paracatu.
- Tabela 9 - Distribuição de frequência referente grau de satisfação para com o seu trabalho docente.
- Tabela 10 - Representação de frequência referente ao nível de reconhecimento social da profissão docente.
- Tabela 11 - Distribuição de frequência referente a questão: ser professor é construído na prática da escola muito mais que no banco da universidade.
- Tabela 12 - Distribuição de frequência referente ao apoio ao trabalho docente.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I O QUE DIZEM AS PESQUISAS: APROXIMAÇÃO E DELINEAMENTO DO OBJETO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 COMPREENSÕES DO OBJETO DE ESTUDO A PARTIR DAS PESQUISAS ANALISADAS... 43</b>	
<b>CAPITULO II TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O CASO DO IFTM-CAMPUS PARACATU.....</b>	<b>46</b>
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO .....	46
2.2 PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL - DO PERÍODO COLONIAL À REPÚBLICA. ....	51
2.3 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: A EDUCAÇÃO DOS “DESVALIDOS”.....	53
2.4 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO. ....	59
2.5 REFORMA DO ESTADO E ESTAGNAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. ....	61
2.6 O DECRETO Nº 5.154/2004 E SUAS CONTRIBUIÇÕES .....	63
2.7 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – IFS.....	65
2.7.1 Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.....	67
2.8 COMPREENSÕES DO PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	68
2.9 APRESENTANDO O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIANGULO MINEIRO - O IFTM- <i>CAMPUS</i> PARACATU .....	69
2.9.1 Os alunos do IFTM- <i>campus</i> Paracatu .....	75
2.9.2 Corpo docente do IFTM- <i>campus</i> Paracatu.....	79
<b>CAPÍTULO III FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: E ALGUNS ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DO BACHAREL DOCENTE.....</b>	<b>83</b>
3.1 UM OLHAR SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	84
3.1.1 Formação de professores após a reforma educacional e os projetos atualmente em disputa. ....	89
3.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EM BUSCA DE CONCEITOS .....	97
3.2.1 Analisando os conceitos .....	105
<b>CAPÍTULO IV PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: REVELANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>108</b>
4. 1 O MÉTODO.....	109
4. 2 DELINEANDO A PESQUISA .....	112

4.3 A COLETA DOS DADOS.....	114
4.4 INSTRUMENTOS .....	115
4.5 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA .....	119
4.6 ANÁLISE.....	121
<b>CAPITULO V O PROFESSOR BACHAREL DO IFTM-CAMPUS PARACATU: CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE. ....</b>	<b>123</b>
5.1 O PROFESSOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA- <i>CAMPUS</i> PARACATU.....	124
5.1.1 O PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO .....	125
5.1.2 Caracterização.....	129
5.1.3 Experiência Profissional /Docente no IF.....	133
5.2 SER PROFESSOR: UMA CONSTRUÇÃO .....	137
5.2.1 Formação básica.....	139
5.2.2 Identidade profissional .....	142
5.2.3 Escolha da docência .....	145
5.2.4 Concepção de docência .....	159
5.2.5 O bacharel e a relação com a formação pedagógica .....	166
5.2.6 Saberes da docência .....	172
5.2.7 A experiência como formação da docência: Preponderância do saber da prática .	181
5.2.8 Conhecimento pedagógico .....	190
5.2.9 A relação com o conteúdo específico.....	193
5.2.10 Processos formativos continuados .....	195
5.3 ORGANIZAÇÃO DO PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS .....	200
5.3.1 Organização da prática pedagógica: Planejamento.....	200
5.3.2 Processos de reflexão promovidos pelo <i>feedback</i> dos alunos.....	202
5.3.3 Desafios apontados.....	204
5.3.4 Desafios frente à falta de motivação e desinteresse dos alunos pelo curso e por determinados conteúdos.....	204
5.3.5 Desafios de natureza didático-pedagógica como métodos e estratégias de ensino e aprendizagem e planejamento das aulas. ....	206
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA.....</b>	<b>239</b>

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha carreira na educação, tive minha primeira experiência como supervisora pedagógica, atuando nessa função por dez anos, sendo, cinco anos em uma escola pública na zona rural. Nesse período, tive a oportunidade de acompanhar docentes em todas as etapas da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Foi a partir desse momento que despertou em mim um olhar sobre o atuar docente. Desse modo, a motivação para essa pesquisa originou-se das inquietações que, ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, venho vivenciando em relação ao processo de constituir-se docente. Tais inquietações se intensificaram quando ingressei como docente efetiva na Rede Federal de Ensino, especificamente no IFTM – *campus* Paracatu, no ano de 2010. Nesse mesmo ano, após tomar posse como professora, fui convidada a ocupar o cargo de direção de ensino<sup>1</sup> deixando-me mais próxima das atividades pedagógicas com os outros docentes. Nesse momento, tive a oportunidade de conhecer de perto a realidade na educação profissionalizante oferecida pelos Institutos Federais.

Quanto aos docentes, no mesmo ano de 2010, tomaram posse no IFTM-*campus* Paracatu, 18 professores, formando o primeiro quadro de professores efetivos desse *campus*. Assim, iniciaram-se as atividades de ensino no *campus* Paracatu com as ofertas dos cursos de Informática e Eletrônica com ênfase em automação, na modalidade integrada e concomitante o que exigiu a contratação de uma parte dos professores com curso superior em licenciatura e outra parte com o bacharelado.

Nesse período, observava-se que vários docentes bacharéis não possuíam nenhuma formação pedagógica e nem experiência de ensino, já que esses critérios não eram exigidos no edital de seleção. Alguns desses servidores estavam iniciando a carreira como professores, tendo, naquele momento, sua primeira experiência como docente; outros vinham de outras instituições de ensino, públicas ou particulares; outros, ainda, vinham de empresas privadas geralmente ligadas à área de formação.

O *campus* Paracatu foi oficialmente inaugurado no dia 1º de fevereiro de 2010. Apesar de ter sido inaugurado em 2010, a instituição iniciou as suas atividades no ano de 2008, oferecendo os cursos técnicos de nível médio em Informática e em Eletrônica, na forma de concomitância interna, quando ainda era Unidade Educacional Descentralizada do CEFET

---

<sup>1</sup> Função responsável pelos assuntos relacionados à parte pedagógica e ao acompanhamento das atividades docentes.

Uberaba – UNED. O início de suas atividades como unidade de ensino foi em parceria com a prefeitura da cidade de Paracatu, que assumiu na época os custos de um espaço para o funcionamento das atividades escolares, e a contratação de professores para atuaram na parte do ensino técnico. Houve também uma parceria com a Secretaria Estadual de Ensino – SEE – que contribuiu na contratação dos docentes que atuaram nas disciplinas propedêuticas. Assim, no ano de 2008 e 2009, os professores não eram servidores efetivos da rede federal, mas contratados pela secretaria municipal de educação – SME – de Paracatu e pela secretaria regional de educação – SER/MG.

No ano de 2010, já elevado à condição de *campus* Paracatu e em suas próprias instalações, a instituição passou a oferecer os cursos técnicos de nível médio em eletrônica e em informática, nas modalidades integradas ao ensino médio (diurno) e concomitância externa (noturno). Logo depois, foi criado o curso técnico em Comércio, nas duas modalidades, e o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Portanto, foi no ano de 2010 que o IFTM – *campus* Paracatu passa a ter o seu primeiro quadro de professores efetivos. Neste mesmo ano, como diretora de ensino, tivemos o desafio de estabelecer uma rotina pedagógica para a instituição que estava iniciando suas atividades escolares em instalações próprias e com corpo docente efetivo.

No convívio diário com as dificuldades associadas ao fazer educativo e os processos de ensino-aprendizagem, foram indagados alguns aspectos relacionados aos docentes, dentre eles: como os docentes percebiam o aluno e discutiam questões pedagógicas? Como se orientavam para tomadas de decisões em situações de ensino-aprendizagem? Como era a relação professor-aluno? Como os docentes preparavam e utilizavam os materiais didáticos? Como eram as formas de avaliação? Como a sala era organizada? Como eram a rotina e os conteúdos? Ainda destacamos a grande rotatividade que se tem de professores desde a inauguração do *campus* até o momento atual, dificultando muitas vezes o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo.

Diante da realidade observada, este estudo se propõe a investigar a profissionalidade dos bacharéis docentes (graduados, mas sem curso de licenciatura) atuantes no IFTM – *campus* Paracatu, pois, como abordado por Tardif (2012), a questão do trabalho docente nos diz que: “Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF 2012, p.16-17). Assim, acreditamos que a falta de uma formação específica para o magistério impossibilita uma visão real das questões que permeiam o dia a dia da instituição escolar, passando despercebido por esses docentes o debate e o aprofundamento do entendimento que norteiam

as questões ligadas ao ensino-aprendizagem. A esse respeito Tardif (2012) afirma que “As relações com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. (TARDIF 2012, p. 17)

Esse contexto vivido por mim – um ambiente onde na educação técnica e tecnológica os docentes, em sua maioria, são bacharéis – me despertou o interesse de compreender como se constitui a profissionalidade desse docente que, inicialmente, não escolheu a carreira docente como profissão, mas que se encontra no meio de um processo formativo, dentro de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, especificamente o do Triângulo Mineiro, que tem em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI –, exposto como missão, a oferta de educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática, (PDI 2014). Dessa forma, acredito que, ao tencionar um projeto que promova o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e democrática, se pressupõe que esse desafio se inicie dentro da própria Instituição e que, para o cumprimento de sua missão, é necessário que se tenha um preparo para lidar com um projeto político pedagógico que exigirá o assumir-se docente.

Compreendemos que a aprendizagem ocorre em várias etapas do desenvolvimento profissional docente. A esse respeito, Huberman (2000) afirma que existem algumas fases que os professores podem passar ao longo de suas carreiras. Segundo esse autor, a primeira fase seria a de entrada na carreira, um período de descobertas e sobrevivências. Passar-se-ia, então, para uma fase de estabilização, de consolidação de um repertório teórico e metodológico.

Essa fase, por sua vez, poderia levar a dois caminhos: a busca de diversificação e ou ao questionamento. Estaríamos tratando aqui de um professor que está no meio de sua carreira profissional e, nessa fase, então, o professor poderia optar por diversificar suas ações, quando parece querer melhorá-la, ou quando passa a questionar-se sobre sua profissão. Após, chegar-se-ia a um período de serenidade e quase distanciamento afetivo da docência, ou a um conservantismo, quase resistência. Por fim, já ao final de sua trajetória profissional, o professor entraria em uma fase de desinvestimento em sua carreira, podendo ser esse um processo sereno ou amargo para o professor (HUBERMAM, 2000, p. 38).

Desse modo, como ressalta o autor, essas são fases possíveis de serem vivenciadas pelos professores, mas, não serão experienciadas da mesma forma para todos eles. A experiência de vida e da profissão de cada um torna-se a passagem e a intensidade dessas fases algo singular aos sujeitos.

Assim, entendemos que é no exercício do trabalho que alguns conhecimentos são apreendidos e acionados para desenvolver um *habitus*<sup>2</sup> profissional no cotidiano escolar, como apresenta Bourdieu (1993 *apud* SETTON, 2002, p. 62). Nesse movimento, vão se constituindo modos próprios de ser, estar, pensar e agir na profissão, num processo que envolve aspectos coletivos e subjetivos e que pode ser compreendido pelo conceito de profissionalidade, de acordo com os descritores apresentados por Roldão (2005), que são eles: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

Tendo em vista que as especificidades do trabalho realizado pelos professores impossibilita compreendê-lo sob a perspectiva das demais profissões, Cunha (2009) sobre a ação docente apresenta:

A docência é uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho (CUNHA, 2009, p.83).

Segundo Cunha (2006), o professor é alguém que elabora significados sobre as realidades nas quais opera, implicando em processos de observação, interpretação e construção de significados sobre a prática pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos.

Desse modo, diante das leituras realizadas, entendemos que a profissionalidade pode ser compreendida como um processo que decorre do ato de ensinar e consiste na apropriação e reconfiguração de acordo com a vivência de cada professor, de elementos que resultam da sua relação com os alunos, com seus pares e com a instituição escolar, numa dinâmica de intensa articulação, com a contínua formação e com a produção material da vida social.

Sobre a formação de professores, sabemos que as licenciaturas não constituem a única forma de admissão na carreira docente, principalmente em se tratando da Educação

---

<sup>2</sup> O conceito de *habitus* em Bourdieu se define, segundo Setton (2002), como: [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65, *apud* SETTON, 2002, p. 62).

Profissional e Tecnológica. Assim, a carreira docente na Rede Federal engloba egressos de licenciaturas e egressos dos diferentes tipos de cursos que realizam complementações pedagógicas.

No entanto, a necessidade de docentes para a Educação Profissional faz surgir um novo tipo de professor, que não é formado por um curso de licenciatura e nem por programas especiais de formação pedagógica. É o caso do bacharel que se torna professor somente a partir do momento que ingressa como profissional em uma instituição educativa. É o que se chama aqui de bacharel docente. Nesse contexto, é o professor bacharel da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) o sujeito desta pesquisa e, para a compreensão da temática proposta, nos apoiaremos nos eixos teóricos a partir de Sacristán (1999), Contreras (2002), Morgado (2005), Roldão (2007), Cruz (2012), Courtois, (1996), e Dubar (2005).

Por meio do levantamento realizado sobre o perfil dos docentes do IFTM – *campus* Paracatu, constatamos que os bacharéis docentes, em sua maioria, não possuem formação para o magistério e, parte desses docentes, também não possuem nenhum tipo de formação pedagógica.

Como docente da instituição, em conversas informais com colegas, percebi uma grande preocupação dos bacharéis docentes com o conteúdo ministrado, porém, ao se depararem em situações-problema que permeiam o cotidiano escolar, como questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, evasão, indisciplina, muitos atribuem a responsabilidade apenas aos alunos, dizendo que eles não possuem nenhuma base escolar adquirida anteriormente, que não querem nada com os estudos ou que são desinteressados. Muitos até sugerem um processo seletivo mais aprimorado ou concorrido para que selecionem alunos mais capacitados ou verdadeiramente interessados a estarem na instituição.

Muitas vezes, ouvimos o discurso de que é necessário reprovar os alunos que não querem aprender, pois é o nome do instituto que está em jogo. Muitos desses docentes também atribuem as dificuldades dos alunos apenas ao querer ou não querer obter uma formação básica e profissional, e podemos também ouvir alguns dos docentes reconhecerem que é necessária uma busca maior sobre o processo de ensinar e aprender, sendo muitos dos discursos norteados por “achismos” e interpretações próprias do contexto vivido.

Por essas inquietações, que esta pesquisa se propôs a investigar o bacharel docente tendo como questão central: como se constitui a profissionalidade do bacharel docente? A partir desse problema de pesquisa, decorrem algumas questões que embasaram o trajeto da investigação: para o bacharel docente, o que é ser professor? Como se deu a escolha pela

profissão docente? Quais elementos de apoio o professor bacharel mobiliza para desenvolver e exercer a docência? Para esses profissionais, há alguma especificidade do ser docente?

Desse modo, este estudo tem como objetivo geral analisar a constituição da profissionalidade do bacharel docente atuante no Ensino Profissional<sup>3</sup> e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *campus* Paracatu. E, na busca por respostas que possam atender às expectativas na compreensão do objeto, temos como objetivos específicos: revelar a concepção de ser docente do bacharel; identificar as multideterminações no processo de escolha da profissão docente; investigar em quais elementos os bacharéis se apoiam para exercer a prática docente; apontar os descritores da especificidade do ser docente na perspectiva do bacharel; e analisar, a partir da literatura do campo de formação de professores, a construção da profissionalidade.

A partir dessas considerações, organizamos este trabalho sobre a profissionalidade dos bacharéis docentes no Ensino Profissional e Tecnológico com a seguinte estrutura: no capítulo I, apresentamos o estado do conhecimento de estudos que abordam a temática da profissionalidade e dos eixos de análise que foram utilizados nesta pesquisa para delineamento do objeto de estudo. No capítulo II, expomos a trajetória da educação profissional no Brasil e o caso do IFTM. Também apresentamos nesse capítulo o *locus* desta pesquisa, que é o IFTM – *campus* Paracatu. No capítulo III, apresentamos a formação de professores para a educação profissional e alguns aspectos da profissionalidade do bacharel docente. No capítulo IV, apresentamos o trajeto metodológico da pesquisa, ou seja, revelamos os caminhos da investigação. Por fim, o capítulo V, apresentamos o professor bacharel do IFTM – *campus* Paracatu. Nesse capítulo consta a análise dos dados e reflexões sobre os elementos que constituem a profissionalidade do bacharel docente. Deste modo, encontramos nos resultados desta pesquisa respostas que trazem a compreensão da constituição da profissionalidade do bacharel docente do *campus* Paracatu.

As análises dos resultados revelam que os bachareis se apoiam em suas experiências profissionais, pessoais e também no conteúdo específico como norteador do fazer pedagógico. Os bachareis docentes não consideram que seja essencial a formação pedagógica para o exercício do magistério, mas consideram que seja importante para o aprimoramento da prática educativa. Os dados revelam que os bachareis docentes se preocupam com a formação continuada, porém a prioridade é que esta seja na área específica de atuação.

---

<sup>3</sup> A Educação Profissional está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão e têm organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior. (INEP/Semtec/MEC).

Para a compreensão das questões apresentadas, expomos a seguir, por meio de um quadro de coerência, o tema, a questão central da pesquisa, bem como as questões que nos propusemos a responder através desta investigação.

### QUADRO DE COERÊNCIA

Quadro 1 - *Relação da temática com o problema, objetivos e metodologia da pesquisa.*

QUADRO DE COERÊNCIA		
TEMA		OBJETO
Profissionalidade do Bacharel Docente no Ensino Profissional e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – <i>campus</i> Paracatu.		Profissionalidade do bacharel docente
PROBLEMÁTICA	PROBLEMA	OBJETIVO GERAL
Como se constitui a profissionalidade do bacharel docente no ensino técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – <i>campus</i> Paracatu?	Como o bacharel docente se constitui professor?	Analisar a constituição da profissionalidade do Bacharel docente atuante no ensino técnico profissionalizante de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro- <i>campus</i> Paracatu.

QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
Para o bacharel docente, o que é ser professor?	Revelar a concepção de ser docente do bacharel.	Questionário e Entrevista
Como se deu a escolha pela profissão?	Identificar as multideterminações no processo de escolha da profissão docente.	Questionário
Quais elementos de apoio que o professor bacharel utiliza para construir e exercer a docência?	Investigar em quais elementos os bacharéis se apoiam para exercer a prática docente.	Questionário e Entrevista
Para esses profissionais, há alguma especificidade do ser docente?	Apontar os descritores da especificidade do ser docente na perspectiva do bacharel e analisar, a partir da literatura do campo de formação de professores, a construção da profissionalidade.	Questionário e Entrevista

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa – 2014.

Os capítulos que seguem, buscam aproximações com o objeto deste estudo, partindo da discussão inicial sobre os eixos centrais dessa pesquisa que são: educação profissional e tecnológica, docente bacharel, profissionalidade docente.

## **CAPÍTULO I O QUE DIZEM AS PESQUISAS: Aproximação e delineamento do objeto**

Apresentamos neste capítulo o estado do conhecimento dos eixos de análise que foram utilizados nesta pesquisa para a aproximação com o objeto de estudo. Para conhecimento e análise das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo foram pesquisadas várias categorias, são elas: Profissionalidade docente; professor bacharel; profissionalidade do bacharel docente e docente na educação profissional. A escolha destas categorias se deu em função do objeto de pesquisa que trata especificamente da constituição da profissionalidade do bacharel docente que atua no Ensino Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-*campus* Paracatu.

O levantamento bibliográfico teve como recorte temporal o período de 2003 a 2013, e foi realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – IBICT; nos artigos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, nos grupos de trabalho: GT 8 (Formação de Professores) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Esse levantamento também foi realizado nos principais periódicos brasileiros de educação: Cadernos CEDES; Cadernos de Pesquisa; Educação e Pesquisa; Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação. Esses periódicos foram escolhidos por serem enquadrados em estratos indicativos da qualidade A1, o mais elevado de acordo com a avaliação da CAPES. Além disso, as publicações de interesse amplo veiculadas por esses periódicos trazem contribuições inovadoras à pesquisa educacional constituindo-se em material de relevância na área.

Inicialmente, foram selecionados os artigos e teses/dissertações que traziam no título as palavras: profissionalidade docente e bacharel docente. Após a análise dos títulos, consideramos que a categoria tornaria a pesquisa muito ampla, pois na busca verificamos que há um grande número de pesquisas relacionadas à temática da profissionalidade docente, porém muitas delas abordando o tema com várias outras categorias que não especificamente ao bacharel docente do ensino profissional e tecnológico. Dentre eles encontramos sobre a profissionalidade do professor de educação infantil e do professor do ensino superior. Dessa forma, para melhor foco da temática proposta por esta investigação, optou-se em realizar a pesquisa bibliográfica de estudos realizados, pontuando especificamente o objeto de estudo desta pesquisa, que é a profissionalidade do bacharel docente da Educação Profissional.

Assim, o recorte optou pelas seguintes palavras: profissionalidade do bacharel docente e bacharel docente no ensino profissional e tecnológico.

Por meio do levantamento realizado, descobriu-se que pesquisas sobre o objeto deste estudo têm crescido em pesquisas de mestrado e doutorado. Em relação ao eixo profissionalidade docente, foram selecionados 20 trabalhos que continham a expressão exata no título ou nas palavras-chave, porém pouco se tem sobre a profissionalidade do bacharel docente no Ensino Profissional e Tecnológico. Dentre as pesquisas encontradas que mais se aproximam com a temática proposta para este estudo, encontramos três teses, quatro dissertações e três artigos, encontrados nas diversas fontes na área de educação citadas anteriormente, nas quais destaco: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – IBICT; nos artigos apresentados nas reuniões anuais da ANPED nos grupos de trabalho: GT 8 (Formação de Professores), Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Esclarecemos que, considerando os termos específicos sobre a profissionalidade do bacharel docente no Ensino Profissional utilizados para o levantamento da literatura e o período definido como recorte temporal, que é de 2003 a 2013, nos estudos levantados não foi encontrado nenhum artigo no GT08 da ANPED e na revista SCIELO, relacionado com a temática proposta por este estudo.

Desta maneira, expomos nos quadros a seguir as produções encontradas no levantamento bibliográfico para o estado da arte. Para melhor visualização destes trabalhos, os quadros foram divididos da seguinte forma: quadro 2 - teses; quadro 3 - dissertações; quadro 4 - artigos.

Quadro 2 – Representativo de *Teses* relacionadas ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de dez anos (2003 a 2013).

<b>BASE DO DADO</b>	<b>TITULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>OBJETO Profissionalidade do Bacharel</b>
IBICT 2013	A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re) construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente.	José Augusto Ayres Florentino	Aproxima do objeto e por tratar especificamente sobre docentes do ensino técnico profissionalizante.
IBICT 2012	O Processo de Construção da Profissionalidade Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.	Ester Almeida Helmer	Aproxima do objeto e tem o recorte no estudo de caso do IFSP
Repositório Institucional da UNB - 2012	A Prática pedagógica do Bacharel Professor da Área de Comunicação Social.	Renata Innesco Bittencourt de Carvalho	Ao tratar da prática pedagógica apresenta elementos da profissionalidade, como por exemplo, constituir-se professor em modelos anteriores e no exercício profissional.

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

Quadro 3 – Representativo de *Dissertações* relacionadas ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de dez anos (2003 a 2013).

BASE DO DADO	TITULO	AUTOR	OBJETO Profissionalidade do Bacharel
IBICT 2004	A Constituição da Profissionalidade Docente: Um estudo com Professores de Educação Profissional.	Márcia Hobold	Apresenta a construção da profissionalidade dos professores da educação profissional. Não deixa claro o recorte sobre bacharéis, mas evidencia os sujeitos que se formam em outra área e depois entram para a docência.
Biblioteca-ASAV (Associação Antônio Vieira)  2008	A Constituição da Docência na Educação Profissionalizante de Ensino Médio	Suzana Cini Freitas Nicolodi	A pesquisa aproxima-se do objeto proposto, por abordar sobre a constituição da profissionalidade do professor atuante na educação profissional de nível médio e que não possui formação específica para o magistério. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo, assim como intenciona a presente investigação.
IBICT 2008	A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG.	Joicy Mara Rezende Rolindo	A pesquisa aproxima do objeto, quando ao abordar sobre os bacharéis busca elementos da profissionalidade para entender como estes se preparam para atuação no ensino.
IBICT 2012	Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José.	Alexandre Moreira	Ao apresentar sobre os bacharéis docentes de um IF, colabora no sentido de discutir as práticas destes docentes.

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

Quadro 4 – Representativo de *Artigos* relacionado ao objeto de estudo, considerando o recorte temporal de dez anos (2003 a 2013).

BASE DO DADO	TITULO	AUTOR	OBJETO Profissionalidade do Bacharel
Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale 2010	Professor Bacharel, Entre Desafios e Aprendizagens: A Constituição de uma Identidade Profissional da Docência no Curso de Direito.	Carlos André de Oliveira Câmara <sup>4</sup>	Contribui ao apresentar uma discussão sobre a constituição da identidade do bacharel docente, aproximando desta maneira com o objeto.
Fadep – Faculdade de Pato Branco 2013	A Reconfiguração da Profissionalidade do Professor-Engenheiro na Contemporaneidade: Emergência de Uma Identidade Docente?	Marcelo S. Isidório	Aproxima do objeto e analisa as práticas do professor-engenheiro e como estes discutem as questões da educação.
Revista HOLOS – IFRN 2013	Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior.	Viviane de Souza Oliveira e Rosália de Fátima e Silva	Colaboram com a discussão do objeto ao apresentar questões relacionadas à formação de professores e a necessidade de formação pedagógica para os bacharéis docentes.

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

A revisão da literatura teve como objetivo conhecer melhor sobre a temática, nos conduzindo para uma busca mais incidida na proposta de investigar a profissionalidade do bacharel docente que atua na educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro campus Paracatu. Desta maneira apresentamos as reflexões e análises das bibliografias pesquisadas, iniciando com as teses, em seguida as dissertações e, por fim, os artigos.

A tese de Florentino (2013) apresenta uma investigação a respeito da formação continuada de professores do ensino técnico profissionalizante buscando compreender a (re) construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente. Seu estudo teve como objetivo investigar e problematizar o tema da formação continuada de professores numa visão complexa, tomando como foco o interesse em conhecer mais e melhor os professores e seu

<sup>4</sup> CÂMARA, também desenvolveu um trabalho de dissertação relacionado à temática do artigo publicado, com o título: *Desenvolvimento Profissional da Docência de Professores Bacharéis que Atuam no Curso de Direito: O Que Revelam as Narrativas?* O mesmo não foi acrescentado na parte de dissertações no estado da arte deste estudo, pois na época do levantamento o mesmo ainda não estava publicado ou não foi localizado.

trabalho docente e descobrir quais caminhos utilizam para (re) construir a sua profissionalidade. Neste sentido, Florentino (2013) buscou analisar os processos de formação que auxiliam (ou não) os professores a responder às demandas, às expectativas, à diversidade e à riqueza de possibilidades dentro e fora da sala de aula.

A metodologia utilizada por Florentino (2013) corresponde a um estudo de caso inserido na abordagem qualitativa descritiva. Para a coleta dos dados, utilizou como procedimento a observação assistemática da ação docente no cotidiano escolar e entrevista individual com perguntas semiestruturadas como forma de buscar informações sobre as vivências significativas incorporadas como experiências formadoras. A pesquisa de campo envolveu seis professores de uma instituição de ensino técnico da cidade de Porto Alegre/RS.

Florentino (2013) apresenta sua temática mostrando que estudos têm revelado a necessidade da busca por uma qualidade de ensino, seja nas modalidades de ensino Básico, o Médio, o Técnico ou o Superior, e que tais estudos têm intensificado a preocupação por reformas, por novas formas de conceber o currículo, novos modos de entender os processos de ensino-aprendizagem, de pensar a função e a formação dos professores.

Em relação aos dados da investigação realizada por Florentino (2013), aponta que os professores querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática – seja porque não romperam com uma forma de educar estruturada pelo paradigma tradicional, seja porque não viram a escola como um espaço de formação que possibilite a reforma de sua ação; uma vez que os professores não percebem a escola como um espaço de construção coletiva, e relata também, que a formação continuada é questionada por alguns professores, alegando ser necessário repensá-la.

No estudo, o pesquisador apresenta que a profissionalidade só terá sentido se esta contemplar toda a trajetória – pessoal e profissional – dos professores, isto é, suas concepções de vida, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, anseios, dificuldades e limitações.

O conceito de profissionalidade apresentada no texto pelo pesquisador sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional para compreendê-la como construto social.

A esse respeito, destaca em seu texto citando Tardif (2008), ao falar sobre os saberes que constituem a atividade docente, afirmando que são produzidos pela socialização, ou seja, “através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias,

grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”. (TARDIF 2008, p. 71 *apud* FLORENTINO 2013, p. 88)

Para Florentino (2013), as principais pesquisas e estudos sobre a formação de professores pontuadas por García (1999), Nóvoa (1992), Sacristán (1999), Tardif (2008), têm alertado e evidenciado que o professor se constitui professor à medida que consegue, em sua formação pessoal e profissional, juntar três premissas básicas: 1. Reflexão da prática – que pode ser individual, refletindo seu dia-a-dia ou em grupo com colegas em reuniões que discutem práticas pedagógicas; 2. Participação nas decisões escolares e autonomia no exercício profissional – a pluralidade de espaços e momentos formativos vivenciados pelo professor vão constituindo a singularidade e a subjetividade, num processo constante de atualização de sua prática e, por fim; 3. Experiências vividas na prática docente – as quais darão ao professor embasamento teórico-prático para o enfrentamento das contingências, das incertezas e das estruturas de poder dentro e fora da sala de aula.

Florentino (2013), ao refletir o cotidiano no ensino técnico, percebeu que os docentes oferecem apenas capacitação e treinamento ao aluno (futuro profissional) para o desempenho de destrezas, habilidades e competências profissionais, sem permitir-lhe o desenvolvimento e a ascensão de uma capacidade crítica e reflexiva sobre o conteúdo que ora está sendo ensinado. Assim sendo, o pesquisador afirma que investigar o agir educativo dos professores no ensino técnico na perspectiva da (re) construção da sua profissionalidade implica compreender os professores como atores que, atuando no espaço escolar, constroem ou reconstróem sua atividade, sua vida e sua profissão.

Helmer (2012), na sua tese de doutorado, realiza uma pesquisa centrada nos estudos de aspectos da profissionalidade docente. Em seus estudos, a autora se propôs a compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Em um contexto de construção identitária vivenciado atualmente pela instituição, a autora apresenta sua consideração sobre o desenvolvimento profissional da docência do professor da educação profissional e tecnológica no Brasil e diz que sua principal característica é a atuação na educação básica de nível técnico e na educação Superior.

A pesquisadora, para o desenvolvimento do trabalho investigativo, trilhou os pressupostos de abordagem quanti-qualitativa e, para coleta e análise dos dados dividiu o processo em três momentos: 1º centrados na caracterização do quadro docente do IFSP. Por meio de questionário com perguntas fechadas, fez a análise do perfil pessoal, acadêmico, formativo e profissional. 2º momento: Por meio de questionário de perguntas abertas, buscou

aprofundar as discussões sobre a escolha da carreira, os conhecimentos necessários para ser professor, os desafios do magistério, a organização da aula, a relação com os alunos e as vivências na profissão docente desenvolvidas no IFSP. 3º momento: Utilizando-se da entrevista narrativa com quatro professores, procurou identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor de Educação Profissional e tecnológica, considerando a relevância de se investir no estudo do percurso de vida formativo dos professores, acreditando, também, que o desenvolvimento profissional se relaciona diretamente com as dimensões pessoal e político social do professor, características importantes para a compreensão de suas profissionalidades.

A pesquisadora inicia seu texto apresentando o contexto da educação superior e da educação profissional no Brasil, seu movimento histórico, bem como a nova perspectiva de formação para o mundo do trabalho. Em seguida, apresenta as escolhas teóricas sobre a profissionalidade e o desenvolvimento profissional da docência. Com o propósito de compreender o processo de construção da profissionalidade dos docentes do ensino profissionalizante, a autora foca em sua investigação o estudo teórico sobre a educação profissional, destacando essa modalidade educacional como um processo formativo que, para além da inserção no mundo do trabalho, capacita o sujeito a intervir em diferentes situações sociais. Tal concepção se contrapõe à ideia de educação submetida apenas às demandas impostas pelo sistema produtivo, no qual o trabalhador é uma peça passível de manipulação e adestrada para acatar as exigências, por vezes sub-humanas, impostas pelo sistema. Neste sentido, busca em Kuenzer (2008) a abordagem de formação para o trabalho defendida pela autora.

Quanto aos aspectos da profissionalidade dos professores do IFSP, Helmer (2012) tece algumas considerações que envolvem: o processo identitário docente, que seria o espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão; a formação para o magistério; o contexto de vida; a aprendizagem para a docência, que considera as vivências de sala de aula; os desafios, os conhecimentos, percepções e concepções educativas.

Sobre a carreira do magistério, expõe que o novo paradigma exige especificidades do professor para atender o seu público-alvo. Com base nisso, constatou, a partir dos discursos analisados, que o desenvolvimento do magistério desempenhado em diferentes níveis e modalidades de ensino, constitui uma atividade desafiadora para o professor do IFSP, uma vez que transitam pela educação básica e pela educação superior, na qual demanda uma postura polivalente do professor, ao organizar suas atividades, respeitando as especificidades e o público alvo de cada nível e modalidade de ensino.

Em sua investigação, Helmer (2012) ressalta que os professores não possuem formação para desempenhar a função docente nestes diferentes níveis de ensino. Chegou até a ouvir dos docentes, que nas atividades desenvolvidas não havia distinção entre os níveis de ensino. Desta forma, diz que seu trabalho torna evidente a correlação intrínseca entre desenvolvimento da profissionalidade docente e desenvolvimento organizacional institucional e afirma que o trabalho pedagógico não depende apenas do trabalho docente, mas também de um conjunto de condições estruturais, materiais, organizativas e políticas que afetam seu desenvolvimento e a sua excelência.

Ainda sobre a profissionalidade docente, ressalta que esta prima pela autonomia do trabalho dos professores, construída em interação, em um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem são e como são enquanto profissionais, bem como a consciência de que a autonomia se constrói no seio da própria realidade profissional, no encontro com outras pessoas e segmentos dentro da instituição. Mas, para que estes momentos se efetivem, é preciso pensar em políticas de incentivo que conduzam à busca por melhorias das atividades de ensino, bem como ao reconhecimento por parte da instituição do professor que prioriza a reflexão e as melhorias em seu fazer pedagógico, tal qual ocorre no desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Ao final do trabalho, a pesquisadora confirma quão complexa é a concepção de profissionalidade docente, ao entender que sua análise se relaciona com o momento histórico e com a realidade social vivenciada pelos sujeitos investigados. Neste sentido, conclui que a profissionalidade está em constante elaboração e só pode ser entendida a partir de um contexto no qual estão inseridos seus sujeitos.

Na tese intitulada “A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social”, Carvalho (2012) apresenta um estudo sobre a prática pedagógica do bacharel professor do curso de comunicação social. A autora busca em bibliografias que evidenciam as tendências da prática pedagógica na educação superior e propõe uma análise sobre a condição de docentes das Instituições de Educação Superior (IES), por não possuírem, durante a formação acadêmica, contato com conteúdos pedagógicos. Afirma que várias pesquisas no Brasil têm abordado a respeito da formação dos professores que lecionam no curso de comunicação social e exposto a preocupação com a diversidade de práticas desenvolvidas pelos bacharéis professores.

Para a realização do estudo, utilizou metodologias que envolvem análise de documentos, entrevistas, aplicação de questionários, reuniões de grupos focais e observação de aulas. A autora inicia seu trabalho fazendo um memorial de sua trajetória de vida, focando

em sua escolha profissional as angústias da profissão de docente e o papel da pesquisa em sua formação. Por vivenciar a condição de se tornar docente ao finalizar seu curso de bacharelado, a autora decidiu estudar sobre a atuação profissional dos bacharéis docentes na área de comunicação social.

Diante de sua inquietude ao verificar a inexistência de exigência legal que definisse como requisito a formação pedagógica para contratação de docentes pelas IES, questiona: Como os bacharéis professores planejam as aulas, apresentam os conteúdos e elaboram os procedimentos de avaliação de aprendizagem? Quais são suas atitudes em relação aos alunos? Investiga o seguinte problema: Quais as tendências da prática pedagógica do bacharel professor nos cursos de comunicação social? Tem como objetivo geral da pesquisa, refletir sobre a tendência de prática pedagógica do bacharel professor do curso de bacharelado na área de comunicação social.

A pesquisa traz uma leitura crítica sobre o processo de formação e a atuação de bacharéis professores das IES - Instituições de Ensino Superior do curso de comunicação social. O estudo apresenta uma coerência entre referencial teórico e metodologia, dialogando com vários autores sobre a formação docente e traz à luz uma interpretação de vários teóricos, como Freire (1997); Arendt (2000), Vasconcelos (2005), Zabalza (2004), Veiga (2009), entre outros.

No trabalho podemos identificar que foi constatado pela autora que a prática dos bacharéis docentes é um fenômeno permeado por contradições entre teoria e prática, apontando provocações no fazer pedagógico de bacharéis docentes no curso de comunicação social. As tendências identificadas nas práticas pedagógicas analisadas pela autora foram: a falta de formação específica para a docência; inadequação dos métodos aos conteúdos; a avaliação centrada em instrumentos; a resistência dos alunos ao ensino sem diálogo; a separação entre teoria e prática.

A autora também propõe algumas direções para mudanças, dentre elas o envolvimento dos bacharéis professores na formulação das atividades de formação propostas. Para isso, é crucial que o professor desenvolva a capacidade de compreender a realidade na qual se insere tanto na área específica de formação como na pedagogia universitária.

Na pesquisa de mestrado que tem como título “A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional”, Hobold (2004) investiga as dimensões constitutivas da profissionalidade dos professores de Educação Profissional. A autora apresenta sobre o papel da educação profissional, quando iniciou no Brasil e os interesses a que atendia. Inicia seu texto abordando o contexto escolar da Educação

Profissional, e diz que o vínculo entre teoria e prática converge para contextualizar e proporcionar a aprendizagem aos estudantes de tecnologia. Expõe que a prática como metodologia de ensino, fundamentava o processo de ensino aprendizagem das Escolas de Educação Profissional até final da década de 1980. E, a partir da década de 1990, a demanda por mão-de-obra qualificada com a implantação do Sistema da Qualidade, representada pela ISO<sup>5</sup>, o Programa Nacional de Qualidade (PNQ), passaram a nortear as novas preocupações referentes à metodologia de ensino na educação profissional.

O eixo teórico da pesquisa, versando sobre a profissionalidade docente, foi constituído a partir das discursões de autores como Tardif (2002), Pimenta (2000), Sacristán (1999), Contreras (2002), Placco (2000 e 2002), Nóvoa (1995, 1997), e sobre a educação profissional a partir de autores como Cunha (2000, 2004), Peterossi (1994) e Manfredi (2002).

Hobold (2004), para a realização da pesquisa de campo, selecionou dez professores de uma Escola de Educação Profissional da cidade de Joinville. Utilizou como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada. Para a análise das narrativas dos entrevistados, a técnica utilizada foi análise de conteúdo. Os dados analisados qualitativamente tiveram como objetivo identificar os significados atribuídos pelos professores em relação à profissão e os modos de constituição da profissionalidade docente.

A pesquisa apresenta considerações fundamentais das categorias: Percurso acadêmico e Percurso profissional dos professores de Educação Profissional, e evidenciou que estas instâncias da história pessoal são alicerçadas em conhecimentos pragmáticos.

Hobold (2004), para o entendimento da constituição da profissionalidade docente, também se aprofundou nas categorias: momento de ingresso na Docência; fontes de aprendizagem; os sentidos da profissão; a Identidade profissional, que indica a auto-imagem do professor em relação à sua profissão, ou melhor, ao “ser” professor.

Hobold (2004) expõe que as dimensões apresentadas que constituem a profissionalidade docente estão fortemente articuladas com a história de vida dos professores e que essas dimensões indicam significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos, fases e aprendizagens que perpassam os caminhos até a tomada de decisão pela docência. A autora apresenta as seguintes conclusões: A docência não se configura enquanto uma escolha profissional que se define quase ao acaso.

---

<sup>5</sup> ISO é a sigla de *International Organization for Standardization*, ou **Organização Internacional para Padronização**, em português. A ISO é uma **entidade de padronização e normatização**, e foi criada em Genebra, na Suíça, em 1947.

Entretanto, diante da falta do planejamento profissional para a docência, os professores investigados enfatizam nas narrativas, uma significativa satisfação ao exercer a profissão de professor. Os entrevistados explicitam interesse em aprender e debater sobre o processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada dos professores que atuam na Educação Profissional precisa ser organizada de forma a corresponder com a efetiva aprendizagem docente.

Nicolodi (2008) propõe uma investigação sobre a constituição da profissionalidade docente de bacharéis que atuam na educação profissional de ensino médio e que não possuem formação específica para o magistério. Em sua investigação, Nicolodi provoca uma reflexão sobre como estes professores se percebem enquanto profissionais da educação, que sentido dão para sua formação e como se situam frente ao ofício docente. Para a compreensão e fundamentação das questões apresentadas, a autora trabalha a partir de autores como Nóvoa (1992), Kuenzer (1997), Rios (2001), Sousa Santos (2004), Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999) e Pérez Gómez (2000).

A pesquisa assumiu os pressupostos da investigação qualitativa e fez uso de entrevistas semi-estruturadas como instrumento metodológico principal para a coleta de dados, envolvendo seis professores de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. Os dados foram tratados mediante a Análise de Conteúdo, e anunciaram achados que auxiliaram a tecer algumas considerações acerca da constituição da profissionalidade dos docentes investigados.

A pesquisadora afirma que a análise dos pressupostos do Projeto Pedagógico da escola auxiliou a compreender o contexto em que o fenômeno da profissionalização se instituiu, numa perspectiva sócio-cultural. Essas dimensões possibilitaram compreender a dinâmica da profissionalidade dos docentes, no contexto de suas trajetórias e imbricação na prática pedagógica de uma escola pública de ensino médio.

A autora também apresenta em seu texto um levantamento realizado sobre a temática da formação de professor e ressalta que os trabalhos em sua maioria privilegiaram a pesquisa qualitativa e a análise do objeto de estudo foi perpassando pela história de vida, valorizando a subjetividade e individualidade dos sujeitos. Revelam condições culturais socialmente construídas e, neste sentido, diz que a profissionalidade do docente da educação técnica, segundo os estudos apresentados, parece ser construída de forma particular por cada indivíduo, em ritmo e com significados distintos. Entretanto, há compreensões comuns que decorrem da percepção de docência numa lógica universal e das peculiaridades da educação profissional.

Afirma ainda que o que distingue os professores desse campo é a trajetória profissional que percorreram na qual a docência não foi uma opção inicial. Nessa perspectiva, a identidade profissional que constroem se faz a partir da profissão de origem, que carregam quando no exercício da docência. Dando continuidade à apresentação dos resultados de estudos realizados, apontam que os mesmos indicaram a importância de se continuar pesquisando esse campo de ação educacional, com suas peculiaridades e culturas. Essa opção estimula a intenção de fortalecer a profissionalidade docente dos professores que atuam no espaço da educação tecnológica.

Para a compreensão da profissionalidade, Nicolodi (2008) viu a necessidade de acompanhar o percurso acadêmico e profissional dos professores. Sua pesquisa considera que a investigação favoreceu certas compreensões, identificando características dos sujeitos e que os mesmos ancoram sua identidade profissional na profissão de origem e não na profissão docente e que entendem os saberes de sua prática profissional como imprescindíveis para o exercício do magistério.

Apontou que esses docentes que não possuem uma formação específica para lecionar, articulam suas profissões de origem ao exercício do magistério ao trazerem os saberes da experiência dos seus campos específicos, e socializam estes conhecimentos com os educandos, acreditando que estes procedimentos os diferencie em suas práticas dos demais docentes.

Nos relatos destes docentes, eles declaram que compreendem que a formação específica para a docência pode fazer diferença na qualidade de sua atuação como professor, mas consideram que um bom professor de ensino profissionalizante deva ser um profissional atuante e atualizado no seu campo de saber, e atento às transformações do mundo do trabalho. Também balizam suas ações pedagógicas por meio de outras ações que tomaram conhecimento via troca de experiências com os colegas, pelos desafios diários que o magistério impõe; Desejam um aluno que alimente a dinâmica da troca entre ensino e a aprendizagem; um educando que interaja e mostre-se ativo em sua participação e que busque espontaneamente as informações que necessita, bem como as utilize para construir novos saberes.

Defendem que uma escola profissionalizante de qualidade deve estar alinhada aos tempos atuais, no que se refere aos recursos disponibilizados, respaldada por profissionais capacitados e qualificados em suas especialidades para desempenharem as suas funções adequadamente. Diferem no sentido que atribuem à formação continuada. Parece não ser claro para estes docentes como podem dar prosseguimento à sua formação por meio de

subsídios que a escola propõe, entretanto, aceitam que o espaço da formação em serviço representa a possibilidade de avançar no desenvolvimento profissional. É possível que esta situação dificulta o fluir de sua profissionalidade.

Os docentes pesquisados ainda apontaram que a sintonia de objetivos entre professores e supervisão em relação às suas intenções, motivações e necessidades é determinante para que não acarrete prejuízos a estas esferas, e, principalmente, ao processo de aprendizagem do educando e na qualidade da sua formação. Neste sentido, a pesquisadora percebe na prática desses docentes que: um trabalho individualizado, não coletivo, pode ser confundido com uma desejável autonomia; As representações que os professores fazem da docência construídas desde sua vida estudantil, permanecem em construção por meio da relação que estabelecem com seus colegas no cotidiano da escola e tornam-se visíveis pelas práticas que elegem para utilizar seus saberes docentes. A autora ainda afirma que estes saberes são plurais e a forma como se integram acontece de modo específico em cada pessoa.

No trabalho que tem como título “A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG”, Rolindo (2008), buscou captar como professores sem formação específica para a docência representam seu próprio preparo para a atuação do ensino superior. Procurou-se saber as representações que fazem de si próprios como professores e como elas atuam na configuração de sua prática docente. Para essa compreensão, considerou necessário buscar alguns elementos da constituição de sua profissionalidade como professor, suas percepções sobre requisitos da atividade docente e sua atuação em sala de aula.

Escolheu como campo de pesquisa o curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás, na qual trinta professores responderam a um questionário, dos quais cinco passaram por entrevistas e tiveram suas aulas observadas por um período de um semestre.

A autora fundamentou teoricamente seus estudos e a análise dos dados em bibliografias sobre pedagogia universitária, consultando autores, como Tardif (1991), Nóvoa (1997), Shulman (1996), Ariza e Toscano (2001) e nacionais, como Masetto (2003), Cunha (2007), Morosini (2000), Veiga (1989), Vasconcelos (1999), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (2002).

Para a realização deste trabalho, a autora utilizou-se da pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso para coleta de dados e análise dos fenômenos que se propôs a investigar. A pesquisa foi dividida em duas etapas; na primeira etapa, os docentes responderam a questionário visando obter dados referentes à identificação, formação acadêmica e desenvolvimento profissional. Na segunda etapa da pesquisa, foram selecionados cinco

professores para serem entrevistados e observados em suas aulas. Utilizaram-se, também, como instrumentos de pesquisa, o projeto pedagógico da instituição e os planos de ensino dos professores.

Em seu texto, Rolindo (2008) revela que a análise de dados mostrou que: a) segundo suas representações, os docentes universitários não consideram a formação pedagógica como base de identidade profissional e nem de sua prática docente. Esta tem como peso significativo os saberes da área específica; b) a formação pedagógica, no âmbito do curso estudado, se dá pela prática e pela experiência adquirida na própria prática por um processo de erro e acerto; c) há uma motivação favorável à profissão de professor. As conclusões a que se chegou estão em conformidade com as necessidades de formação do docente universitário com a abrangência de duas dimensões: a teórico-científica na área específica de atuação e a técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo aqui o conhecimento didático.

Moreira (2012) propõe uma investigação sobre a formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina do *campus* São José. O autor, que também é professor na área de telecomunicações e coordenador do curso citado, partiu da própria realidade para a investigação.

Percebemos que o autor se inquieta com a situação experiencial, e parte da hipótese de que o conhecimento didático-pedagógico dos professores que atuam no curso de telecomunicação tem sido insuficiente para tratar as problemáticas que enfrentam no decorrer do curso, levando em consideração alguns fatores que têm deixado um alerta sobre a permanência dos alunos nos cursos técnicos integrados e técnicos pós médio, e parte da problemática da formação destes professores bacharéis como um fator que tem influenciado para o fracasso e evasão escolar dos alunos do curso técnico de telecomunicações.

Teve como objetivo responder a pergunta de pesquisa: Quais são as dificuldades e os desafios teórico-pedagógicos encontrados pelo bacharel-professor, e quais os mecanismos que ele utiliza para solução dessas dificuldades e desafios? Construiu, *a priori*, duas categorias de análise e respectivas subcategorias, a seguir apresentadas: 1. Dificuldades e Desafios; 2. Ações de Superação. Como objetivo geral, pretendeu analisar o processo de formação e a atuação de onze bacharéis-professores na modalidade dos cursos Técnico Integrado de Nível Médio e Pós-Médio em Telecomunicações do IF-SC Campus São José.

As discussões teóricas apresentam o professor bacharel na área de telecomunicações e a formação didático pedagógica dos mesmos. Destaca-se a insuficiência de referencial teórico

por parte dos professores para trazer a debate os problemas vivenciados no curso, como a reprovação e evasão, principalmente dos cursos técnicos subsequentes.

Partindo das questões norteadoras, o autor buscou em referenciais teóricos possíveis respostas e traz à discussão sobre a importância da formação didático-pedagógica destes professores, pautando sua pesquisa nas contribuições de autores como Tardif (2010), Saviani (1996), Shulman (1986 e 1987), Gauthier (1998) e Pimenta (2002).

No trabalho, o autor resgata, de início, a descrição de algumas características do IF-SC, *campus* São José, dos cursos ofertados e do grupo específico de bacharéis-professores da área de Telecomunicações onde o estudo foi realizado. A seguir, descreve a construção dos instrumentos de coleta de dados, procedimentos e critérios para seleção da amostra dos entrevistados e os procedimentos da entrevista.

Como método de coleta de dados, utilizou o questionário específico de identificação, e a entrevista realizada a partir de um roteiro. Foi realizada uma aplicação do questionário e uma entrevista piloto para o aperfeiçoamento dos instrumentos. A aplicação dos questionários e das entrevistas foi realizada no período de fevereiro a abril de 2010, praticamente todas no interior do próprio IF-SC. Descreve com detalhes o ambiente e sujeitos de pesquisa, bem como o desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados. A opção metodológica é sustentada por uma discussão teórica coerente, apresenta a análise das contradições e revela uma interpretação crítica sobre a atuação de bacharéis-professores.

Para Moreira (2012), a pesquisa possibilitou fazer algumas considerações importantes sobre o processo de desenvolvimento profissional do docente do curso técnico de telecomunicações, dentre elas: a atividade docente para os professores entrevistados centra-se, fundamentalmente, no domínio dos conteúdos a serem vinculados durante suas aulas; a grande maioria dos bacharéis-professores não estabelece uma relação de saber entre o crescente avanço dos conhecimentos técnico-científicos e as implicações diretas com a seleção e reelaboração didática desses conhecimentos, sua contextualização e consequentes relações com os conteúdos curriculares de modo que possam ser compreendidos, explorados e problematizados em sala de aula; não conseguem, portanto, perceber a necessidade de conhecer e compreender as questões didático-pedagógicas inerentes à prática profissional do professor, articuladas aos conhecimentos técnico-científicos específicos da área de atuação. O autor relata que os bacharéis-professores parecem desenvolver seus trabalhos pedagógicos embasados em lembranças de como seus professores atuavam em sala de aula.

Moreira (2012), ao analisar os dados de sua pesquisa, afirma que existe uma preocupação permanente dos bacharéis-docentes frente à formação contínua na área técnico-

científica para se manterem atualizados quantos às necessidades técnicas do mercado de trabalho. Porém, quase a totalidade dos bacharéis investigados apresentam alguma dificuldade ou desafio de ordem didático-pedagógica. Desde modo, para Moreira (2012) há uma necessidade de uma formação inicial e/ou contínua no campo didático-pedagógico que possibilite a esses profissionais de ensino a compreensão dos processos educacionais sob as mais diversas óticas, para além das fronteiras de suas próprias experiências.

No trabalho de Isidório (2013), o autor apresenta o papel e as demandas da universidade neste século XXI e diz que estamos vivendo momentos que têm tornado a docência universitária cada vez mais complexa. Diante disso, não mais se sustenta um modelo docente baseado apenas na transmissão de conteúdos do campo disciplinar, e uma reconfiguração da profissionalidade docente tem sido debatida como forma de afirmação da docência como uma profissão de interações humanas.

O autor apresenta dados de uma pesquisa exploratória junto à professores-engenheiros de um centro politécnico de uma Instituição de Ensino Superior privada de Belo Horizonte. Isidório (2013) relata que em um “movimento de abertura”, este centro buscou parceria de um núcleo de assessoria didático-pedagógica, do Departamento de Educação da mesma instituição, com o objetivo de obter apoio especializado diante do incômodo vivenciado por muitos docentes frente aos constantes “desencontros” ocorridos no cotidiano da sala de aula. O Autor afirma que tal ação o motivou a compreender as nuances dessa abertura em um segmento tradicionalmente pouco receptivo às discussões do campo pedagógico e questiona se haveria chegado a um limite o alheamento destes professores para as questões da educação? O contexto atual estaria provocando a emergência de uma identidade docente?

As observações iniciais apontam para a necessidade de uma reconfiguração da profissionalidade do professor-engenheiro alicerçada por programas de formação continuada e assessoria didático-pedagógica permanente. Entretanto, a resistência de alguns professores, verificada na manutenção de discursos e práticas educativas ortodoxas, diante de uma sociedade em constante transformação, parece sinalizar um distanciamento na relação identidade x profissionalidade almejada.

No trabalho de Câmara (2013), é apresentado o resultado de sua pesquisa de mestrado em educação, trazendo uma abordagem que versa sobre o Desenvolvimento Profissional do Professor Bacharel que atua no Curso de Direito na Faculdade do Sul de Mato Grosso/Anhanguera Educacional S/A, usando as “Narrativas de Si” como instrumento que possibilite as discussões sobre profissionalidade docente e desenvolvimento profissional.

O objeto de pesquisa aponta para o desenvolvimento profissional do Professor Bacharel, e discorre sobre a profissionalidade docente do professor do curso de Direito a partir de suas narrativas. Para representar a problematização do estudo, elegeu um grupo de questionamentos que trazem estruturas reflexivas que são requeridas quando se busca entender o desenvolvimento profissional do professor. Assim, obteve-se como questões norteadoras do estudo: Como se dá o desenvolvimento profissional da docência a partir das “Narrativas de Si” do professor que atua no curso de Direito? Esse desenvolvimento é destacado nas narrativas como forma de ressignificar a prática dos docentes, bacharéis do Ensino Superior, no Curso de Direito? Como esse desenvolvimento pode possibilitar a construção de uma identidade docente?

Câmara (2013) apresenta uma abordagem voltada aos conceitos que abordam o desenvolvimento profissional do professor numa perspectiva da formação do professor, e desenvolve sua pesquisa, buscando suporte teórico em Gatti (2000), Huberman (2007), Shulman (2005; 2008), Marcelo Garcia (1995), Mizukami (2002), Nóvoa (1995, 1995a); Pérez Gómez (1995), Domingues (2007), Pimenta (2000), Schön (2000), Zabalza (1994), Weisz (2002), Souza (2006, 2006a, 2007), Oliveira (2004; 2006), Cunha (2002; 2005; 2006; 2007), Zeichner (1995; 2003) e outros, que discutem o desenvolvimento profissional da docência e a constituição da identidade docente.

Câmara (2013) faz uma leitura sobre a docência no ensino superior, discutindo formação de professores e se aprofundando na formação do professor que atua no ensino jurídico. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, utilizando referências que alinham a pesquisa na área de formação de professores e autores que discutem o ensino superior. As “narrativas de si” são utilizadas como recurso de coleta de dados, em verdade, as narrativas são discutidas como possibilitadoras de reflexividade para os professores a partir da narração dos episódios de sua trajetória profissional, como pontua o pesquisador.

Para estudar o objeto de pesquisa eleito, foram escolhidos três eixos de análises: a trajetória do profissional na docência; o exercício profissional do professor que se ajusta à profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional da docência que se alinha à constituição da identidade profissional. Câmara (2013), utilizando-se de conceitos sobre o atuar do bacharel docente, fundamentados em autores como Masseto (2006), Pimenta (2006), Tavares (2001), Baruffi (2000), define que;

(...) podemos destacar que o professor que é bacharel de formação e quer lecionar em cursos de bacharelado, constituem sua identidade docente, sua profissionalidade num movimento reflexivo a partir de sua prática. Muitos vêm em suas aulas uma referência de desenvolvimento, buscam nestes momentos de trabalho elementos que possam servir de modelos para suas próximas atividades. (CÂMARA 2013, p. 03).

Câmara (2013), em seu trabalho, não apresentou um conceito sobre a profissionalidade especificamente, mas diante de suas reflexões sobre o atuar do bacharel docente no curso de Direito, utiliza-se das narrativas de si para compreender como se dá esse processo, pois acredita que o mesmo se dá dentro de um espaço de tempo e justifica a intenção de ter as narrativas de Si como ponto de partida de um processo reflexivo que leva o professor a repensar sua prática de ensino, de formação e da própria identidade docente. (CAMARA 2013, p.89)

Encontramos, também em Oliveira e Silva (2012), um estudo reflexivo sobre a formação de docentes bacharéis que atuam na Educação Profissional e no Ensino Superior considerando o contexto social em que se configura atualmente. Também apresentam os desafios existentes para a atuação de professores nesses campos de ensino. As autoras partiram da seguinte questão norteadora: Que desafios precisam ser enfrentados na formação de docentes para o campo da educação profissional e superior?

A temática proposta foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e utilizaram-se parte de estudos e pesquisas desenvolvidos por Oliveira (2011) sobre a formação de bacharéis que exercem a profissão docente. Buscando responder a questão proposta, na primeira seção do texto, as autoras apresentam um cenário sobre a formação de docentes para o Ensino Superior e para o campo da Educação Profissional destacando as necessidades de formação pedagógica de bacharéis que atuam nesses campos como docentes.

Na segunda seção, apresentam uma discussão sobre os desafios da formação de bacharéis para o exercício da docência, e finalizam o estudo defendendo a sistematização da formação continuada como política de formação que decorre por acreditarem que ela pode oferecer subsídios ao Ensino Superior e a Educação Profissional para que o professor consiga enfrentar o momento de crise e incertezas vivenciadas nas suas experiências cotidianas, pois a busca de soluções diante dessas incertezas gera uma demanda por novas competências, novas habilidades e exigem que o docente esteja em contínuos estudos.

## 1.1 Compreensões do objeto de estudo a partir das pesquisas analisadas

Na literatura levantada, verificamos que as pesquisas apresentam-se fortemente sobre a formação docente. Observamos, quanto às análises sobre a temática, que todos os autores concordam sobre a formação docente, ao concluírem que esta deve superar um modelo técnico, conduzindo à implantação de uma proposta de formação do professor, segundo um referencial reflexivo e crítico, pois somente um docente com essas características está apto ao enfrentamento do cotidiano escolar com suas complexidades.

Sobre a profissionalidade docente, destaca-se que ser professor na atualidade tem exigido habilidades que vão além do domínio de conteúdo, pois o professor hoje não tem apenas a função de ensinar, ou seja, de transmitir um conhecimento, mas de desenvolver habilidades, valores, atitudes e capacidade de articular os conhecimentos com a prática profissional e promover em seus alunos a capacidade de ser e estar no mundo para transformá-lo.

Percebemos também muitas inquietações dentro dos estudos sobre a atuação do professor, especificamente sobre professores que atuam na educação profissional de nível médio, pois muito tem se questionado como o bacharel docente se percebe enquanto professor e em que se ampara para seu fazer docente, já que este não possui uma formação inicial para o magistério.

Para entender como se constitui a profissionalidade deste bacharel, Florentino (2013) diz que é preciso analisar os processos de formação que auxiliam (ou não) os professores a responderem às demandas dentro e fora da sala de aula. Para este autor a profissionalidade só terá sentido se esta contemplar toda a trajetória, pessoal e profissional dos professores, considerando as concepções de vida, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades, também medos, ansios, dificuldades e limitações.

Em quase todas as produções levantadas, podemos entender que a profissionalidade docente é um processo dinâmico, que está em construção e (des) construção de conceitos e deve ser considerado em um dado momento histórico que se faz necessário para o atuar docente. Neste sentido, encontramos o conceito esclarecido por Sacristán (1995) que entende a profissionalidade como,

(...) a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da profissão professor. (SACRISTÁN 1995, p. 65).

Deste modo, consideramos como um dado importante apontado pela literatura, que para entender o processo de constituição da profissionalidade faz-se necessário observar a construção da trajetória pessoal e profissional dos docentes sujeitos deste estudo.

Sobre a atuação docente, os estudos apresentados também apontam como parte importante para o seu desenvolvimento o conhecimento teórico da profissão, a prática reflexiva, como a capacidade que o docente adquire para a tomada de decisões e a capacidade de se ver inserido em um ambiente complexo que lhe exigirá observação e comprometimento com a transformação da realidade.

No levantamento realizado sobre a temática, constata-se que a maioria dos pesquisadores privilegia o estudo de caso inserido na abordagem qualitativa-descritiva. Utilizam-se para a investigação análise de documentos, entrevistas, aplicação de questionários, grupo focal e observação de aulas, entrevistas semi-estruturadas, análise de conteúdo e narrativas.

Consideramos que na análise da profissionalidade foi perpassando pela história de vida, valorizando a subjetividade, individualidade e revelando condições culturais socialmente construídas pelos sujeitos.

Neste sentido, entendemos que a profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica, segundo os estudos, parece ser construída de forma particular por cada indivíduo, em ritmo e com significados distintos.

Dentre os principais autores utilizados no referencial teórico da literatura levantada encontramos, Cunha (2007); Sacristán (1995); Freire (1997); Arendt (2000); Vasconcelos (2005); Zabalza (2004); Veiga (2009); Tardif (2002); Pimenta (2000); Contreras (2002); Placco (2000 e 2002); Nóvoa (1995, 1997); Cunha (2000 e 2004); Peterossi (1994); Manfredi (2002); Dubar (2005) e Roldão (2007). Vale ressaltar que nas pesquisas levantadas a respeito da temática, estes autores fazem parte de quase todos os estudos, como eixo teórico.

Mediante o levantamento das pesquisas realizadas, consideramos que ainda é quase incipiente a produção de estudos a respeito da profissionalidade do professor bacharel da educação profissional, o que motiva a realização da presente investigação.

Podemos considerar que as pesquisas realizadas apontam para a necessidade de políticas voltadas para a formação dos bacharéis para atuarem na educação, necessidade que se torna ainda mais urgente quando se trata da atuação destes bacharéis na educação profissional de nível médio, pois se considera que no ensino básico existe um perfil de alunos com idade e necessidades pedagógicas diferenciadas em relação aos alunos do nível superior, pois os professores dos Institutos Federais de Educação-IFs, são contratados para lecionarem em vários níveis de ensino, a saber: no básico, técnico e no tecnológico e também como em vários Institutos Federais, estarem aptos a lecionarem na pós graduação, *lato-sensu e strictu-sensu*.

Para a intervenção dos problemas elucidados pelas pesquisas, os autores apontam como propostas a formação continuada como forma de atualização e preparação teórica para a reflexão das necessidades que surgem no cotidiano escolar. Também foi apontada a importância de se continuar pesquisando esse campo de ação.

Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir, no sentido de mostrar como os docentes bacharéis percebem a docência, pois acreditamos que tal percepção também revela características da profissionalidade docente por se tratar de demandas do ambiente de trabalho, que é a escola. É por meio destes pressupostos que nos propusemos investigar a profissionalidade docente do professor bacharel do IFTM-*campus* Paracatu.

Considerando as questões históricas, no próximo capítulo abordaremos sobre a trajetória histórica da educação profissional, com o objetivo de compreendermos sobre a sua função na atualidade para a sociedade, bem como o papel do docente nessa modalidade de ensino.

## CAPÍTULO II TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O CASO DO IFTM-CAMPUS PARACATU

Neste capítulo apresentamos a trajetória da educação profissional no Brasil, sobre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), e sobre o campus Paracatu, onde foi o *lócus* para a presente pesquisa.

Podemos perceber que na última década temos vivenciado uma expansão do ensino profissional no Brasil. Deste modo compreendemos que o desenvolvimento de uma nação está estreitamente relacionado à elevação dos níveis de escolaridade de sua população, e a educação profissional e tecnológica vem demonstrando sua importância na promoção de transformações na sociedade.

A esse respeito, para apreendermos sobre a trajetória histórica da educação profissional, consideramos essencial fazer uma abordagem sobre o mundo do trabalho e a educação, para melhor compreensão do seu papel no desenvolvimento do país e dos homens, bem como sua influência para a educação profissional brasileira.

Helmer (2012), nos seus estudos em relação ao mundo do trabalho, concebe a Educação Profissional e Tecnológica como um processo de humanização, no qual o estudante tem acesso aos saberes construídos social e historicamente. Trata-se de um processo formativo que, para além de sua inserção no mundo do trabalho, capacita o sujeito a intervir em diferentes situações sociais. Em outras palavras, trata-se de promover uma educação capaz de ampliar as qualidades humanizadoras do estudante.

### 2.1 Trabalho e Educação

Inicialmente podemos definir trabalho como qualquer atividade física ou intelectual, realizada pelo ser humano, cujo objetivo é fazer, transformar ou obter algo. Para compreensão do sentido do trabalho e educação, nos pautamos nos estudos de Saviani (2007), que apresentou o sentido ontológico destes termos, dizendo a esse respeito que,

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. (SAVIANI, 2007, p.152).

O Homem sendo um ser capaz de indagar sua condição humana tem o trabalho inerente a sua condição. Neste sentido Saviani afirma,

Na definição de homem mais difundida (animal racional), o atributo essencial é dado pela racionalidade, consoante o significado clássico de definição estabelecido por Aristóteles: uma definição dá-se pelo gênero próximo e pela diferença específica. Pelo gênero próximo indica-se aquilo que o objeto definido tem em comum com outros seres de espécies diferentes (no caso em tela, o gênero animal); pela diferença específica indica-se a espécie, isto é, o que distingue determinado ser dos demais que pertencem ao mesmo gênero (no caso do homem, a racionalidade). Conseqüentemente, sendo o homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano. (SAVIANI 2007, p. 153).

Desta forma, constata-se que no momento que o homem, ser natural, se destaca da natureza, este se vê obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, ou seja, ajustam a natureza às suas necessidades:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1974, p. 19, *apud* SAVIANI, 2007, p. 154 ).

Assim sendo, entendemos que desde as sociedades primitivas, tanto a educação quanto quaisquer outras ações desenvolvidas pelo homem, surgiram de forma espontânea, coincidindo com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade num processo de produção coletiva da existência. Neste caso entendemos que era comum que

em uma comunidade todos exercessem uma atividade, cumprindo com seu papel de pertence ao grupo. A esse respeito Saviani diz,

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Portanto, em sua busca sobre o sentido do trabalho e educação, Saviani (2007) traz sua contribuição afirmando que o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho. E complementa dizendo que podemos, pois, dizer que o sentido ontológico do homem é o trabalho.

Já Kosik (2002, p.11) nos alerta que “o trabalho no sentido econômico se distancia do sentido ontológico, filosófico, pois no sentido econômico ele cria a forma específica, histórica e social de riqueza”. Neste sentido, Kuenzer (2008), afirma uma das dimensões primordiais na formação de professores para a EPT é aquela que se “propõe a estudar o trabalho em sua dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista”. (KUENZER 2008, p. 33).

De acordo com Marx (1983) o trabalho é um processo segundo o qual o homem põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural, de uma forma útil para sua própria vida. Para Marx, o trabalho é a categoria fundante do ser genérico e social:

[...] nas suas diferentes formas, enquanto fundamento da humanidade do indivíduo, o trabalho não é uma invenção ou uma escolha teórica. É um fato histórico posto na perspectiva da construção do desenvolvimento do ser humano. Seja o comportamento do homem consigo mesmo enquanto ser universal seja as exteriorizações de si como ser individual, enfim, seja qual for a dimensão em que se expresse, a vida humana só se efetiva através da exteriorização das forças particulares do seu gênero universal, que por sua vez, foram interiorizadas a partir da obra coletiva do homem, como resultado da história, do processo de trabalho. A dimensão social do homem no registro do processo de trabalho não é uma abstração, mas

uma determinação histórica. O trabalho é, portanto, a chave que permite iniciar a busca da compreensão do homem. (MARX, 1983, p. 34)

Conforme o conceito de trabalho expresso por Marx (1983), compreendemos que as necessidades que o homem possui, faz com que o sujeito se exteriorize, se objetivando e se colocando para fora de si. Ou seja, é por meio da necessidade que o homem produz meios para se realizar. E, na busca de sua realização, ele modifica a natureza na qual se relaciona e, ao modificar a natureza, modifica também a si mesmo se reconhecendo no objeto exteriorizado e se transformando.

A esse respeito, Silva (2001) revela que o trabalho como ação humana, humaniza o homem, e é onde o homem produz a si mesmo na relação com o outro e com a natureza. Também neste sentido, entendemos que a educação inserida dentro do conceito de trabalho expressa por Marx (1983) e por Silva (2001), torna-se um veículo para a exteriorização, ou seja, a materialidade das intenções do homem.

Sobre a Educação, Saviani (2007, p. 17) apresenta que esta, é concebida como "produção do saber", pois o homem é capaz de elaborar ideias, possíveis atitudes e uma diversidade de conceitos. O ensino como parte da ação educativa é vista como processo, no qual o professor é o "produtor" do saber e o aluno "consumidor" do saber. A aula seria produzida pelo professor e consumida pelo aluno. O professor, por possuir competência técnica, é o responsável pela transmissão e socialização do saber escolar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos para ultrapassar o saber espontâneo.

Para Schultz (1973) a educação está intimamente associada à cultura<sup>6</sup> da comunidade a que serve e, em decorrência, o conceito de educação difere de uma comunidade para outra. Dessa forma, a educação tem como variáveis comuns e constantes nessas comunidades o ensino e aprendizado.

A respeito da condição de trabalho e educação, Saviani (2007), diz que, com a apropriação privada da terra e a relação de produção capitalista, os homens se dividiram em classes: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Essa condição vai gerar uma divisão na educação, que antes se identificava com o próprio processo de trabalho e agora assume um caráter dual, passando a constituir-se em um processo voltado para os denominados homens livres, concentrando-se nas atividades intelectuais, enquanto que, para

---

<sup>6</sup> Entende-se cultura uma dimensão que extrapola a ideia de costumes e tradições, mas incorpora os mecanismos de controle, como planos, regras e instruções que regem a conduta que, de alguma forma, desenha a prática educativa como campo de lutas, concorrências e espaços de poder (CUNHA, 2007, p. 16).

os serviçais e escravos, cabia uma educação própria ao processo de trabalho. Desde então, instituiu-se a separação entre educação intelectual e educação para o trabalho, modelos que são organizados e direcionados para as categorias sociais da época, como: os senhores feudais e os escravos ou a plebe; dominantes e dominados; a elite e os trabalhadores.

Canali (2010) expõe que a relação trabalho-educação reconfigura-se, com o surgimento do modo de produção capitalista, e a escola é erigida à condição de instrumento por excelência, para viabilizar o saber necessário à burguesia, em célere ascensão, em uma sociedade não mais pautada nas relações naturais, mas, sim, em relações produzidas pelo próprio homem.

Segundo Saviani (2007), a Revolução Industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, tanto que, os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. O ensino básico qualificou os trabalhadores a integrar o processo produtivo, já que o mínimo de qualificação para operar a maquinaria era contemplado no currículo da escola elementar.

Quanto às tarefas de manutenção, reparos, ajustes das máquinas exigiram uma qualificação específica que demandaram também um preparo específico. Nasceram, então, os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais. Sobre a educação profissional Carvalho (2003) apresenta que,

A concepção de educação profissional e a estrutura educacional dela derivada tem sido organizada, ao longo da história da educação, sob as determinações da conjuntura econômica e política dos diferentes países. Assim, ela tem buscado responder, prioritariamente, às expectativas do mercado de trabalho, da política econômica e secundariamente, às necessidades da clientela destinada a essa parcela do processo formativo. (CARVALHO, 2003, p. 78,79).

Dentro dessa reflexão, consideramos esclarecedor a abordagem do sentido dos termos educação e trabalho aqui apresentados, pois serve como elucidação para compreendermos o papel da educação profissional ao longo da história. Sendo assim, expomos a seguir o percurso da educação profissional no Brasil e sua regulação desde o período colonial até a atualidade.

## **2.2 Primórdios da Educação Profissional no Brasil - Do Período Colonial à República.**

A Educação profissional acompanhou as práticas humanas desde os primórdios da história da humanidade, quando os homens transferiram seus saberes profissionais mediante o processo de observação e da participação direta nas atividades de caça, de pesca, da coleta, de plantio e colheita, de construção e de confecção de objetos. “Muitas dessas práticas de aprendizagem persistem até nossos dias, ainda que outras tenham sido agregadas ao padrão civilizatório inicial” (MANFREDI, 2002, p. 66).

Segundo Manfredi (2002), tais práticas trataram de um processo de educação profissional que incluíam saberes e fazeres mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade. Sendo possível afirmar que os povos indígenas no Brasil, foram os primeiros instrutores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, de adornos e artefatos de guerra para a construção de casas e, principalmente, para as técnicas de cultivo da terra e para a produção de conhecimento.

Durante o período colonial brasileiro, o modelo econômico agroexportador que sustentava a economia, inseriu a mão-de-obra escrava, constituída de algumas ocupações de caráter manual, com o uso da força física. Eram atividades que deveriam ser exercidas pelos negros e mulatos. Para mantê-los na condição de servidão, estes eram mantidos sem acesso a qualquer educação que permitisse o aprendizado e exercício de outras diferentes atividades ocupacionais. Quanto aos homens livres, cabiam-lhes aprender as profissões por meio das Corporações de Ofício.

Essas Corporações possuíam rigorosas normas de funcionamento que impediam o ingresso de escravos e o ensino oferecido era centrado exclusivamente nos ofícios que eram exercidos pelos homens livres. Assim, entende-se que, os primeiros momentos da constituição de uma educação profissional no Brasil, foram excludentes e discriminatórios, em relação aos ofícios, traduzido pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres.

O acesso a terra, que até 1822 era concedido por meio de sesmarias, passou a ocorrer pela apropriação privada de terras públicas, até que a Lei de Terras de 1850 determinou que a propriedade da terra fosse transferida apenas para aqueles que pudessem pagar por ela. “O estabelecimento das primeiras indústrias, no fim do século XIX, ainda não justificava a existência de ensino profissionalizante no Brasil. A Lei Áurea não resolveu o problema da

população afrodescendente que, sem acesso à terra, não tinha como garantir a sua subsistência”. (TAVARES, 2012, p. 3).

A oferta de Educação Profissional era desnecessária, tendo em vista que, inicialmente, o trabalho era exercido por índios e escravos que não careciam de escola para ensinar seu ofício às gerações futuras. Aprendia-se a trabalhar no próprio trabalho. A elite da época nutria verdadeiro desprezo pelo trabalho, sobretudo pelo trabalho manual, o que explica seu desinteresse pela oferta de Educação Profissional.

Como era de interesse a manutenção do modelo econômico extrativista, contraposto ao espírito industrialista, havia uma grande resistência por parte da Coroa Portuguesa em permitir que se implantasse na Colônia estabelecimentos industriais; e muitos dos que existiam em vários ramos de atividades, fundições e oficinas de ourives, foram fechados provocando a destruição da estrutura industrial existente.

Portanto, é no século XIX, que encontramos os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como ensino profissional no Brasil, mais precisamente no ano de 1809, pelo Decreto de D. João VI, com a criação do Colégio das Fábricas, conforme se explicita no Parecer CNE/CEB nº 16/99, (BRASIL, 1999, p. 4).

Após a proclamação da Independência em 1822, a Constituição outorgada em 1824 trazia no seu bojo a necessidade de se contemplar uma legislação especial sobre instrução pública com base nos ideais liberais da Revolução Francesa, buscando uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade. Todavia, só de maneira implícita o ensino profissional foi tratado na Carta Magna que, de certa forma, traçou nova orientação que veio a influenciar as formas que essa modalidade de ensino tomou no futuro.

No ensino de ofícios no Brasil, não se registrou nenhum progresso nesse período, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite. Neste período intensifica-se a produção manufatureira e surgem, então, as sociedades civis que receberam a denominação de Liceus. (CANALI 2010).

Os Liceus - instituições não estatais - incorporavam o 2º grau da instrução pública brasileira “voltada para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas”. (SAVIANI, 2007, p. 125).

Porém, nessa conformação de ensino profissional, ainda se mantém a discriminação contra a mão-de-obra escrava praticada durante o período colonial, vez que continuava vedada a matrícula aos escravos nos diversos Liceus instalados em muitas unidades do Império.

### **2.3 O Ensino Profissionalizante no Brasil: A Educação dos “Desvalidos”.**

Na Primeira República, a organização da educação brasileira foi influenciada pela filosofia positivista, que defendia uma educação laica, a ampliação da oferta de educação escolar pública e a substituição da educação clássica e literária pela científica. A abolição da escravidão gerou um problema social, na medida em que os ex-escravos se juntavam aos cegos, surdos, loucos, órfãos, entre outros “desvalidos”, que não encontravam meios para garantir a sua subsistência.

Saviani (2007) informa que a cafeicultura foi a base para o processo de urbanização, industrialização e exerceu importante papel na mudança do regime da Monarquia para a República; os cafeicultores ascenderam ao poder numa aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro. Embora a economia estivesse centrada no modelo agro-exportador, com o advento da República houve uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformar a base econômica do país, que, para esses, deveria estar baseada na produção industrial, que já contava com 6.946 indústrias.

Se por um lado o processo de desenvolvimento da indústria nacional ainda não demandava grande quantidade de trabalhadores qualificados, por encontrar-se ainda em fase rudimentar, por outro lado a Educação Profissional era vista como alternativa ao problema da ociosidade dos “desfavorecidos da fortuna”, que geravam altos índices de criminalidade e impediam o progresso do país.

Havia escassez de professores e escolas; apenas uma parte da população tinha acesso à instrução – a elite – acumuladora de capital, controladora do Estado e patrocinadora da nação no novo sistema capitalista global, na introdução dos valores e modo de vida burguês e liberal. De outro lado, uma esmagadora população analfabeta, sem participação política, vivendo nos subúrbios, vendendo uma mão-de-obra pouco qualificada nas indústrias, explorada no sistema de produção, apartada do capital. A função social da escola à época republicana se resumiu a fornecer os elementos que iriam preparar essa elite para preencher os quadros da política e da administração pública, havendo perfeita conformação entre o que a escola proporcionava e a demanda social e econômica de educação.

O setor de aprendizagem profissional no Brasil é retomado com o processo de desenvolvimento industrial ocorrido a partir de 1908 com D. João VI, que ao chegar ao Brasil, retoma esse processo autorizando a abertura de novas fábricas, inaugurando-se uma nova era

para a aprendizagem profissional que começa a se solidificar (SANTOS, 2000, In: LOPES et al, p.207).

O país, nessa época, vivia a escassez de mão-de-obra em algumas ocupações. Para suprir então essa necessidade, fez-se a aprendizagem compulsória de ofícios utilizando-se as crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real. Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, onde os “desvalidos” eram internados e postos a trabalhar por alguns anos, até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar. (CANALI, 2010).

Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a se dar no interior dos estabelecimentos industriais - as chamadas Escolas de Fábrica -, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois. Ao ensino dos ofícios, acresceu-se a seguir o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário (SAVIANI, 2007).

Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

A esse respeito Manfredi (2002) diz:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Em 1909, ainda durante a Primeira República, a formação profissional, sob a responsabilidade do Estado, inicia-se com a criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, em diferentes unidades da Federação, por meio do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, para ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito.

A este respeito, Moura (2007), apresenta:

Em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices e, em 1910, instalou dezenove delas – destinadas aos pobres e humildes. Paralelamente, organizou-se o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Nessas iniciativas, observa-se o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada vigente. Tais medidas, entretanto, evidenciaram um redirecionamento da Educação Profissional, pois ampliaram o seu horizonte de atuação para atender a interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. (MOURA, 2007, p. 2).

Porém, o aspecto assistencial e de ordem moralista permaneceu, haja vista só ter acesso à essas Escolas alunos de, no mínimo 10 e no máximo 13 anos, e dada a preferência para os “desvalidos da fortuna”. Primeira iniciativa nacional republicana, essa rede de escolas era assim justificada.

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. É necessário não só habitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e profissional, com fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (DECRETO n. 7.566,23 set. 1909, p. 1).

Para tanto, segundo as instruções expedidas pelo ministro, as referidas escolas deveriam oferecer o aprendizado de oficinas, “sobre as diversas artes manuais e mecânicas” o curso primário e o de desenho.

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo, para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânicos que forem mais convenientes e necessárias ao Estado em que funcionar a escola (...) (Instruções para as Escolas de Aprendizes Artífices, 15 de janeiro de 1910, art. 2º).

Segundo Kuenzer (2007), antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, essas escolas regiam-se por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Como dizia o decreto, seu objetivo reafirmado pelo ministro da referida pasta, era impedir a tendência à ociosidade que rondava os “desprovidos dos meios de vencer a luta pela existência”, despertando neles “o

amor pelo trabalho”, tornando-os úteis à sociedade (Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1909-1910, p. 135).

Portanto, destacamos que a rede de Escolas de Aprendizizes e Artífices não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos.

No entanto, a evasão conforme apresentado por Canali (2010), foi o mais grave problema nas escolas de Aprendizizes e Artífices nos anos posteriores à sua implantação. A maioria dos alunos abandonava o curso no fim da terceira série, quando já dominavam os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas ou nas oficinas, em determinados postos de trabalho. “A despeito de todas essas limitações, o modelo de Ensino Profissional pensado para a implantação da rede de ensino técnico-profissional foi se consolidando como precursor da Rede de Escolas Técnicas do Brasil”. (CANALI, 2010, p.7).

Nesse contexto, chega-se às décadas de 1930 e 1940, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929.

Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas foram promulgados diversos Decretos-Lei para normatizar a educação nacional. Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. A Reforma de Gustavo Capanema instituiu as Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42).

Com o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 são criadas entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”<sup>7</sup>.

Desse modo, após a Reforma Capanema, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis: a educação básica e a superior. A educação básica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial.

A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que, por meio de exames de adaptação, surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes, científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio.

Assim, no ano de 1942, as escolas profissionais sofreram outra transformação, passando a ser chamadas de Escolas industriais e técnicas. Estas foram marcadas pela lei orgânica do ensino industrial, que modificou a organização do ensino industrial no país.

1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº. 6.141/43). Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

Tavares (2012) apresenta que, apesar do processo de industrialização do Brasil ganhar impulso já nas décadas de 1930-1940, o setor industrial ganhou nova feição a partir da década de 1950, quando empresas multinacionais se instalam no país. O Brasil torna-se dependente do capital internacional, que passa a requisitar investimentos na qualificação de mão-de-obra, com base na teoria do Capital Humano. Deste modo, ocorre a ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais, como os acordos MEC-USAID<sup>8</sup>, para impulsionar a expansão da oferta de Educação Profissional no país. (TAVARES, 2012, p. 5).

---

<sup>7</sup> O sistema S é formado por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo, tais como indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas que tem como objetivo, melhorar e promover o bem estar de seus funcionários, na saúde e no lazer, por exemplo, como também a disponibilizar uma boa educação profissional. As instituições do Sistema S não são públicas, mas são financiadas e geridas pelos empresários por via de recolhimento de 1% sobre a folha de salários e fiscalizadas pelo Poder Público. Representantes dos governos federais e estaduais fazem parte de todos os conselhos deliberativos, e o Tribunal de Contas da União examina a aplicação dos recursos de todo o Sistema S. O modelo do Sistema S espalhou-se rapidamente por toda a América Latina.

<sup>8</sup> Os acordos MEC-USAID, estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Tinham como objetivo promover a "reforma do ensino", representavam

Portanto, essa parceria comprovava a subserviência da política governamental brasileira aos interesses políticos e econômicos estadunidenses, abrindo caminho a certo ponto, à política neoliberal:

O modelo proposto pela *USAID* se beneficiou de uma situação concreta: a ascensão das multinacionais criou os seus próprios “intelectuais orgânicos”, que amoldam ou cooptam as elites culturais, e estas, por serem ou sentirem-se ‘elites’, chamam a si a responsabilidade (e o poder) de ditar as regras da cultura... Não é um modelo nascido do nada ou imposto gratuitamente: corresponde a uma necessidade do sistema e a uma conveniência de classe. (CHIAVENATO, 2004: pp.46-47).

A parceria MEC-USAID intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública, em suma, não visava desenvolver o senso crítico dos educandos, menos ainda um entendimento real do seu quadro social (que são metas básicas da LDB/96), ao contrário fazia brotar em cada educando o sentimento involuntário de individualismo, manifestado através da competitividade gerada pelo sistema, uma vez que, as teorias reprodutivistas propagavam a ideia de uma “escola reflexo” da sociedade capitalista. (ASSIS, 2005, p.4).

Sobre essa concepção de educação Saviani (2008) elucida;

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de maiores para fins idênticos”. (SAVIANI, 2008, p. 297).

O governo militar além da disseminação da concepção tecnicista no sistema educacional também interferiu nas condições de trabalho e níveis salariais e provocou uma profunda degradação nas condições de vida dos professores brasileiros.

---

uma parcela da assistência internacional promovida pelos Estados Unidos aos países periféricos e expressavam os seus interesses políticos-estratégicos e econômico-financeiros. Para a sua implantação o acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento Norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Os técnicos oriundos dos Estados Unidos criaram a reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino.

## **2.4 A Consolidação de uma Política de Educação Profissional e a teoria do Capital Humano.**

Nos anos que compreende a década de 1950, ocorreu um forte debate sobre as propostas para a educação brasileira pensada como parte das reformas de base que era cogitada para o país, entretanto a vitória conservadora e o acerto entre os generais interromperam este processo.

Em 1959, as escolas Industriais e Técnicas passaram a ser autarquias e transformaram-se em escolas técnicas federais, estas ganharam autonomia didática de gestão e intensificaram o processo de formação de técnicos, gozaram também de grande privilégio junto ao empresariado.

As mudanças ocorridas no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1960, deveram-se à reestruturação do sistema econômico que passou da economia primária para a economia de mercado aberto, visando à instalação de indústrias no país. O crescimento do parque industrial exigiu maior demanda da mão-de-obra operária para a indústria mecânica, ferroviária e siderúrgica em expansão. O êxodo rural foi responsável pelo crescimento demográfico nas cidades e muitos jovens vieram em busca de formação profissional.

Encontramos em Shiroma (2004) que, as reformas do ensino entre 1960 e 1970, tinham como objetivo a educação para a formação de capital humano, constituindo um vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais, desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Em 1971, foi aprovada a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela lei nº 5.692. Por um lado, esta lei reestruturou a organização escolar apresentada na lei nº 4.024/61, por outro lado, desencadeou a ruptura da estrutura escolar vigente, promovendo uma formação técnico-profissionalizante no 2º grau. A lei nº 5.692/71 tratou de instituir o Ensino Médio Técnico, tendo como metas amenizar a defasagem entre educação e trabalho, aumentar a oferta de profissionais técnicos e conter o ingresso em cursos superiores, pois a formação profissional desobrigaria os jovens a se candidatarem aos cursos superiores.

A escola passou a ter, como principal objetivo, a produção de indivíduos competentes, para atender o ritmo do milagre econômico do governo Médici (1969-1974), época do auge do regime militar, em aspectos industriais e políticos, devido à forte repressão. Saviani (2001,

p. 15) critica essa limitada formação educacional identificada com o mercado de trabalho: “[...] do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”, e também apresenta que o legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista da educação.

No ano de 1975, foi criado pelo Ministério do Trabalho o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra – PIPMO<sup>9</sup>, para atender à demanda de mão de obra qualificada. O PIPMO cumpriu o papel de treinamento acelerado, cuja finalidade era atender as exigências específicas do mercado de trabalho. Nos anos de 1976 e 1977, esse programa formou quase meio milhão de trabalhadores no Brasil.

Nesse período, no plano do desenvolvimento econômico, a crise do petróleo e a alta internacional dos juros desacelera a expansão industrial e tem início um processo de crise que leva o Brasil, na década de 1980, ao desequilíbrio da balança de pagamentos e ao descontrole da inflação. O país mergulha numa longa recessão, que praticamente bloqueia o seu crescimento econômico. Concomitantemente a fragilização do Produto Interno Bruto (PIB), a debilidade do setor industrial e a queda das taxas de investimento colaboraram para que esta década ficasse conhecida como a década perdida.

Em 1978, com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) conferiu a essas escolas mais uma atribuição, que é “formar engenheiros de operação e tecnólogos, sendo, portanto, essa transformação parte do projeto educacional na área técnica”. (LIMA, 2014 p. 31).

Em 1982, a Lei n° 7.044 substituiu a expressão qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho. O Ensino de 2° Grau passou a não contemplar a profissionalização e ficou sem características próprias. O ensino passou a funcionar com um currículo voltado à formação geral sob a denominação de curso propedêutico.

Oliveira (2006) destaca que a profissionalização para o trabalho no 2° Grau não obteve sucesso devido a três características básicas: primeiro, pelas improvisações e falta de recursos, segundo, pela falta de atrativo para o mercado de trabalho e, terceiro, por não conseguir desviar a demanda do ensino superior.

---

<sup>9</sup> O PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) foi concebido pelo governo de João Goulart em 1963 e executado durante a ditadura militar até sua extinção em 1982. O PIPMO foi planejado junto à Diretoria do Ensino Industrial (DEI) no Ministério da Educação, recebendo verbas do Ensino profissionalizante. Foi transferido para o Ministério do Trabalho em 1975, daí saindo seus recursos, transferência efetuada pelo então Ministro do Trabalho, Arnaldo Prietto, sendo ampliados seus cursos para o setores primários (agricultura) e terciário (comércio e serviços), mudando então seu nome para PIPMO.

Em contrapartida, este período possibilitou a retomada das liberdades civis. Aparecem no cenário nacional o processo de redemocratização e a paulatina reconquista das liberdades civis, que haviam sido proibidas durante o período militar.

Esse também foi um momento importante para o debate em torno das políticas educacionais, culminando na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

## **2.5 Reforma do Estado e a Rede Federal de Educação Profissional**

Tavares (2012) apresenta que com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, tem início o processo de Reforma do Estado, sob forte influência da lógica neoliberal. A expansão de instituições de educação ocorre prioritariamente na rede privada, enquanto a rede pública passa por um processo de estagnação, acompanhada pela terceirização de serviços e o pagamento de taxas em instituições de ensino públicas, além de algumas tentativas de privatização do ensino público. Deste modo Tavares (2012), apresenta que a década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período. Segundo a lógica neoliberal, o Estado é o grande culpado pela crise mundial do capital. O desemprego e a inflação são os grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado.

Remetemo-nos à década de 1990, no século XX, quando, no cenário nacional, grandes mudanças ocorreram em vários setores sociais, políticos e econômicos, devido ao avanço tecnológico e por consequência da globalização da economia. Essas mudanças apontam no sentido de que a modernização depende da qualificação para assegurar um bom desempenho das pessoas em qualquer sociedade.

A década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi marcada pela chamada Reforma do Estado, que se baseia no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos essenciais. Quanto à educação, esta se consolidou como mais um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado. Sobre a Educação Profissional, “competia a esta formar o trabalhador em sintonia com as novas formas de organização e gestão do trabalho e com os interesses do mercado”. (TAVARES, 2012, p. 8).

No governo de Fernando Henrique Cardoso foram realizadas mudanças profundas na legislação educacional, que regulamenta o Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de

reduzir os gastos públicos e favorecer o empresariamento deste ramo de ensino pela rede privada.

1996 – A Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, preparando o educando para o trabalho e a cidadania.

O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego retomam o discurso do fortalecimento da escola técnica como uma das soluções para o problema da falta de qualificação da força de trabalho dos jovens brasileiros. Estes dois segmentos previam, também, uma rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho, percebida pelos incentivos do governo, como é o caso da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em 1997, por meio do decreto nº 2.208/97, que regulamenta a educação profissional e a separa do ensino médio.

Em seu discurso oficial, o PROEP tinha como finalidade desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia. Não obstante a esse discurso, esse programa propiciou um caminho para reafirmar a cisão entre Ciência e Técnica, Ensino Médio e Educação Profissional.

Neste período, o papel da Educação Profissional é de formar o “trabalhador de novo tipo”, em sintonia com as novas formas de organização e gestão do trabalho e com os interesses do mercado. Contudo, transfere-se para o próprio trabalhador a responsabilidade pelo domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado e, portanto, pela sua empregabilidade.

Sobre a Educação Profissional – EP, esclarecemos que essa expressão foi introduzida na LDB/1996, como uma das modalidades da educação nacional, conforme disposto no artigo 39, modificado pela Lei nº 11.741 de 2008, onde se têm: a Educação Profissional e Tecnológica que se integram aos diferentes níveis e modalidade de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela abrange os cursos de: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; EP Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica-EPT de graduação e pós-graduação. Além disso, pela modificação da LDB, em sua Seção IV – Ensino Médio, que é a última etapa da Educação Básica, incluiu-se a Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, fica claro que o nível médio da EP é considerado Educação Básica. Segundo a Lei, a EP Técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma subsequente ao nível médio da Educação Básica, ou com ele articulada. Nesse caso, a EP pode ocorrer na forma concomitante ou integrada. O curso integrado confere ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo

em que ele faz jus ao certificado de conclusão do ensino médio, constituindo-se como um curso único ofertado por uma mesma instituição de ensino. Nele, as disciplinas de formação geral são integradas às de formação especial.

Retornando a visão histórica da evolução da educação profissional aqui apresentada, verificamos que a organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional se originou na última década da primeira República, quando emergiu a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Foi o período do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico desenvolvido pelos movimentos político-sociais e correntes de ideias, que consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos (NAGLE, 1976). Acreditava-se que, pela multiplicação de instituições escolares, a nação chegaria a se igualar às grandes potências do mundo e tiraria o povo da sua situação de marginalidade. É verdade que foi dada ênfase à escolarização, como forma de vencer o analfabetismo, tido como um dos grandes problemas nacionais.

À Educação Profissional, reforçou-se a ideia de regeneração e formação das classes menos favorecidas social e economicamente. A vertente profissionalizante, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior. A Lei 4.024/61 representou a primeira tentativa de equivalência entre Ensino Técnico e Ensino Propedêutico, pois, a partir daí, os egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar o ensino superior, porém limitados a exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, conforme explicita Tavares (2012). Mais tarde, sob o discurso de uma escola única para ricos e pobres, a Lei 5.692/71 tornou obrigatória à profissionalização dos estudantes do ensino secundário.

## **2.6 O Decreto N° 5.154/2004: suas contribuições e limites**

No ano de 2003, toma posse o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores – PT, que propõe em seu governo mudanças para Educação, dentre elas a EP. Portanto, no Séc. XXI, com o início do Governo Lula, foi anunciada pelo MEC a necessidade de reconstrução da educação profissional como política de governo, no sentido de corrigir distorções conceituais e práticas adotadas, principalmente pelo governo anterior,

representadas pela dissociação da educação profissional e da educação básica.

Assim, no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com expectativas de mudanças significativas nos rumos dados à educação de nível médio, ao ensino médio técnico, à educação profissional, e de modo geral, à Educação Básica; mudanças almejadas pelas forças progressivas da sociedade brasileira, principalmente dos sindicatos e dos pesquisadores da área de trabalho e educação, que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, e partir para a construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (CANALI, 2010, p. 16).

Desta forma, a educação profissional no Brasil, regulada pelo Decreto nº 5.154/2004, traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. Esses mesmos sujeitos colocaram em cheque as diferentes perspectivas para a formação dos trabalhadores: uma perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; e outra, articulada às estratégias de emancipação por meio de uma educação. (CANALI, 2010, p.17)

A esse respeito Araújo (2006), declara

[...] que interesse aos trabalhadores e que se articule com um projeto contra hegemônico, de socialismo, ancorada nos conceitos de politecnia e de escola unitária, categorias que sustentam uma formação que tem o homem, e não o mercado, como principal referência, conciliando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (ARAÚJO 2006, p.195).

A escola unitária,<sup>10</sup> assim, prepararia um novo homem para a sociedade tanto com capacidade de especialização como de direção. Seria uma “escola para todos, aristocrática e democrática [...] no sentido de formar a todos como homens superiores” (GRAMSCI, 1998). O Decreto nº 5.154, manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente prescritos pelo anterior Decreto nº 2.208/1997.

---

<sup>10</sup> Para Gramsci “[...] a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial), seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão; [...] que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho [...]” (MANACORDA, 1990, p. 163). A perspectiva de uma escola elementar e média unitária tem como base uma cultura geral formativa teórico-prática, “[...] com orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais, sem pré-determinar as escolhas” (MANACORDA, 1990, p. 165).

No cenário educacional, o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que marcou o governo Lula, representou um avanço ao revogar o Decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997) – síntese da desigualdade e da exclusão social ao desvincular a educação profissional técnica e educação básica, permitindo a forma “integrada” entre ensino médio e educação profissional (art. 4º, § 1º, I). No entanto, esta forma não modificou a essência da formação para o trabalho simples na Educação Profissional e também não assumiu a concepção gramsciana de escola unitária para o Ensino Médio.

## **2.7 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação – IF**

Machado (2011) aponta algumas das ações dentro das políticas implementadas para a educação profissional e tecnológica de nosso país, tendo como exemplos: expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia a partir de 2005; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC; o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024<sup>11</sup>; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA; o Ensino Médio Integrado, dentre outras ações.

Tavares (2012) apresenta que na primeira década do século XXI o Estado brasileiro assumiu uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático-popular. Este período também é marcado pela profunda reformulação da Rede Federal. Além da implantação de novas unidades de ensino, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Lula sancionou a Lei n. 11.892, que institui, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, muitos dos quais são o resultado da mescla de Escolas Técnicas Federais pré-existentes, que,

---

<sup>11</sup> Sancionado em junho de 2014 com a Lei 13.005. O Plano Nacional de Educação define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do PNE. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL 2014).

juntas, passam a integrar uma única autarquia.

A rede federal de educação profissional é constituída pelas seguintes Instituições: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IF; Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Apesar de manterem, por força da Lei n. 11.892, a oferta de ensino técnico-profissionalizante, estas novas instituições passam a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito. O diferencial em relação às universidades, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico.

A lei 11.892/2008 criou 38 (trinta e oito) IFs, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciência nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Lei 11.892/08, art.6º).

Diante das propostas de ensino mencionadas acima, destacamos no âmbito da rede federal a educação básica,

[...] a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se de forma ética e competente, técnica e competente, técnica politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2006b, p.25).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definem-se como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Os

mesmos são instituições autárquicas, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Portanto, nesta proposta educacional, o papel da Educação Profissional é a de promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos arranjos produtivos locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.

Desta maneira, podemos considerar que a educação profissional integrada com o ensino médio bem como a educação profissional de nível médio, propõe um desafio pedagógico e gerencial em que se torna necessária a formação/qualificação de professores e gestores para atuar na implantação e implementação desta modalidade de ensino. A esse respeito, Machado (2011) destaca sobre a importância da formação de professores para que esse conjunto de ações se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável.

### **2.7.1 Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.**

Em abril de 2011, foi lançado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad e pela Presidenta Dilma Roussef, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído a partir da lei nº 12.513 de 26/10/2011 com o objetivo principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011) mediante a criação de Bolsas e de Financiamento Estudantil (FIES) técnico, de acordo com o endereço eletrônico do MEC.

O Pronatec foi idealizado para que os jovens que não têm condições financeiras possam ingressar em um curso técnico. Dessa maneira, esses jovens podem se preparar melhor para o mercado de trabalho. Após três anos do seu lançamento, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Governo Federal, chega em 2014 próximo da meta estipulada de 8 milhões de alunos cursando ensino técnico. De acordo com

dados do Ministério da Educação (MEC), entre 2011 e 2013, 5,5 milhões de brasileiros se matricularam em algum curso, portanto quase 70% do objetivo.

## **2.8 Compreensões do percurso histórico da Educação Profissional**

Ao rever o percurso da educação profissional no Brasil, entendemos que esta se apresenta historicamente num campo da disputa hegemônica na medida em que sua concepção, organização em sistemas educacionais, seus conteúdos educativos tanto na escola, quanto nas mais diversas esferas da vida social, são articuladas de modo a atender aos interesses de classe.

Nos dias atuais o retrato mudou, mas o fundo continua o mesmo, pois os interesses são bem parecidos. Podemos ver no cenário nacional a utilização da educação, principalmente a profissional, um caminho para servir aos interesses econômicos, preparando mão de obra qualificada para atender o setor industrial, bem como um caminho para sanar problemas sociais de jovens que, por algum motivo não conseguem chegar numa universidade. Como afirma Frigotto (1995), nesse sentido, entendemos que a realidade vivida coloca a educação a serviço das classes dominantes e sua função social está subordinada e controlada para responder às demandas do capital.

Canali (2010) expõe, em seu estudo, que a realidade educacional brasileira comporta, conforme dados do Banco Mundial 2006, cerca de dois (2) milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, 1% da população nacional estimada em, aproximadamente, duzentos (200) milhões de habitantes.

Os estudos de Canali (2010) apontam para uma expectativa de que, no ensino médio, deveria se concentrar um maior número de indivíduos em idade inicial produtiva, no entanto, a grande maioria dos jovens brasileiros não consegue terminar esse nível de ensino porque precisam trabalhar - o que os fazem, muitas vezes, abandonar a escola - tampouco galgar a um curso universitário e, com maiores dificuldades, qualificar-se para um emprego no mundo do trabalho do qual pode permanecer excluído. Sobre essa situação, afirma Kuenzer (2007), que o Ensino Médio não tem sido para todos, embora o compromisso do Estado deva ser com sua universalização gratuita, consoante o inciso II, art. 4º da LDB, com nova redação dada pela Lei n. 12.061 de 27 de outubro de 2009.

A esse respeito, Canali instiga em sua investigação que,

[...] a exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola, é resultado de uma sociedade fortemente dualista e desigual, realidade que se arrasta historicamente como herança civilizatória registrada desde a colonização brasileira e vai assumindo novos contornos segundo os momentos de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes, sem que se garanta a materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva. (CANALI, 2010, p. 23).

Canali (2010), considerando a educação para a emancipação, seja ela patrocinada pelo sistema educacional público ou privado, expõe que é preciso despertar nos indivíduos a capacidade de entender como se dá a exploração, a opressão, a dominação e a alienação do trabalho que mantém o domínio do capital à custa do sacrifício de uma grande parte da humanidade, que não consegue se fazer e/ou se manter trabalhadora. Deste modo, Mészáros (2005) destaca que a educação deve promover o processo de “contrainteriorização, de contraconsciência, um processo de transcendência positiva da autoalienação do trabalho.” (MÉSZÁROS 2005 *apud* CANALI, 2010, p. 20).

Continuando nossa exposição sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, apresentamos, em seguida, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro e o *campus* Paracatu, *locus* desta pesquisa para maior clareza do universo e momento histórico vivido pelos docentes desta instituição, pois acreditamos, conforme nos diz Roldão (2005), que situa seu conceito profissionalidade num movimento que constitui um conjunto de atributos socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão dentre os muitos tipos de atividades da vida social.

## **2.9 Apresentando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - O IFTM - *campus* Paracatu.**

A cidade de Paracatu, sede de um *campus*<sup>12</sup> do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, foi fundada em 1798 e possui aproximadamente 86.000 habitantes. Está situada numa área de

---

<sup>12</sup> *Campus* (*campi*, no plural) é a palavra latina que deu origem ao termo português *campo*. Geralmente é sinónimo de "polo", e refere-se a um local onde uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou de investigação científica ou tecnológica, tem uma parte ou a totalidade dos seus serviços, nomeadamente salas de aula e laboratórios. Quando se refere a um estabelecimento de ensino, *campus* pode ser sinónimo de cidade universitária ou polo universitário, principalmente se as dimensões forem consideráveis. (Wikipédia, a enciclopédia livre). *Campus* segundo o dicionário Aurélio, *campus* é o conjunto de edifícios e terrenos de uma Universidade ou como no caso aqui apresentado Instituto Federal de Educação.

8.232 km<sup>2</sup> na mesorregião do Noroeste do Estado de Minas Gerais, a uma distância de 483 km da capital mineira, tendo como limítrofes os municípios de Guarda-Mor, Vazante, João Pinheiro e Unaí. Seu nome significa “rio bom” em língua tupi e se mantém como polo irradiador de cultura, de tecnologia e de desenvolvimento dentro da região Noroeste de Minas Gerais.

A economia de Paracatu é baseada principalmente nas atividades de mineração, no município está localizada a maior mina de ouro a céu aberto do mundo. A agricultura também é um ponto forte na região e é altamente tecnificada, possuindo umas das maiores áreas de irrigação da América Latina e na pecuária ostenta uma expressiva posição em relação à produção do país.

O grau de industrialização atingido pelo Município está circunscrito à construção civil e de produção de bens simples para atender demandas locais, ressalvados os serviços industriais próprios das mineradoras, podendo, assim, evoluir em função do crescimento urbano até atingir escalas que viabilizem a produção de produtos mais complexos. Considera-se, entretanto, a possibilidade de associar esse setor à evolução dos serviços educacionais – que poderão, a médio prazo, melhor caracterizar uma cidade universitária – há um grande potencial quanto à indústria e serviços industriais de significativa sofisticação. Pode-se, no caso, projetar os ramos da eletrônica/automação, mecatrônica, informática e tecnologia, dentre outros, para os quais devem estar voltadas ações estratégicas de iniciação e formação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – (IFTM), surgiu a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais, em 29 de dezembro de 2008 com a promulgação da Lei nº 11.892. Conforme descrito no PDI – Plano de desenvolvimento Institucional (2014-2018), apresenta que é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada 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.

A área de atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo - IFTM abrange toda a Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e parte da Mesorregião Noroeste de Minas, sendo que nesta última estão localizadas as microrregiões de Paracatu e Unaí, com quinze municípios.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFTM, constam as diretrizes organizacionais no aspecto administrativo e educacional. No seu processo instituinte estão presentes na composição de sua estrutura organizacional uma Reitoria localizada em Uberaba,

o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e as Unidades de Educação Descentralizadas de Paracatu e de Ituiutaba que, por força da Lei n. 11.892 /2008, passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição, passando a denominar-se respectivamente: *campus* Uberaba, *campus* Uberlândia, *campus* Paracatu, *campus* Ituiutaba, *campus* Patrocínio e, inaugurado no ano de 2013, o *campus* Patos de Minas.

No campo educacional, é apresentado em seu PDI, uma proposta para a mesorregião do Noroeste de Minas, de que nos próximos quatro anos, atenderá a uma população de, aproximadamente, 50.700 alunos provenientes das últimas séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissionalizante, abrangendo, ainda, as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. (PDI – IFTM 2014, p.17).

O *campus* Paracatu foi oficialmente inaugurado em Brasília, pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, no dia 1º de fevereiro de 2010. Apesar de ter sido inaugurado em 2010, o *campus* Paracatu iniciou as suas atividades no ano de 2008, oferecendo os cursos técnicos de nível médio em Informática e em Eletrônica, na forma de concomitância interna, quando ainda era Unidade Educacional Descentralizada do CEFET Uberaba - UNED. No ano de 2010, já elevado à condição de *campus* Paracatu e já em suas próprias instalações, passou a oferecer os cursos técnicos em eletrônica e em informática, nas modalidades integrado ao ensino médio (diurno) e concomitância externa (noturno). Logo depois, foram criados o curso técnico em Comércio, nas duas modalidades, e o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. (PDI – IFTM 2014 - 2018, p.17).

Também está expresso no PDI que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), tem como objetivo propiciar a formação do cidadão como pessoa com autonomia intelectual e pensamento crítico, de promover, também, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Dessa forma, o IFTM procura responder às exigências do mundo do trabalho, aos anseios da comunidade e cumpre o seu papel de relevância estratégica para o desenvolvimento da região e do país. Para isso, o *campus* Paracatu, ao criar seus cursos, realiza o levantamento de informações acerca dos cursos que a região demanda, para melhor atender a parte industrial, comercial e cultural da cidade. (PDI – IFTM 2014-2018, p.19).

Desta forma, atualmente o *campus* Paracatu oferece à população do município e região os cursos técnicos de eletrônica, comércio e informática, ambos na modalidade integrada e concomitante e também um curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de

sistemas. Está prevista para até 2016 a abertura do curso superior de bacharelado em eletrônica e o tecnólogo em gestão pública; os cursos técnico em mecânica, técnico em química, técnico em administração, técnico em manutenção e suporte em informática.

Além dos cursos regulares também são oferecidos pelo IFTM - *campus* Paracatu vários cursos de capacitação por meio do PRONATEC, dentre eles, o curso básico de libras, administração e eletricista; oferta de cursos em EAD através da rede E-Tec Brasil, com os cursos de Segurança do Trabalho e Serviços Públicos; e também o centro de línguas, que oferta os cursos de inglês e espanhol.

Considerando as especificidades da região do noroeste mineiro, o *campus* Paracatu, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, e dentro da perspectiva da verticalização do ensino, propõe a sua atuação acadêmica nos seguintes eixos tecnológicos:

Quadro 5 - *Quadro representativo da figura 1 dos Eixos Tecnológicos - PDI – campus Paracatu.*

#### EIXOS TECNOLÓGICOS

P Ó S		Gestão organizacional	Desenvolvimento de Aplicações e Móveis - DADM
S U P E R I O R	Engenharia Elétrica	Tecnólogo em Gestão Pública	Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
M É D I O	Técnico em Mecânica Técnico em Química Técnico em Eletrônica	Técnico em Administração Técnico em Comércio	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Técnico em Informática
<b>CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS</b>		<b>GESTÃO E NEGÓCIOS</b>	<b>INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>

Fonte: PDI-IFTM/ 2014-2018.

Esclarecemos que no quadro 5 é expressa a ampliação de cursos em eixos tecnológicos já existentes no *campus* Paracatu, a fonte em preto são os cursos que já existem e a fonte em vermelho são os cursos que se pretende implantar dentro de cada eixo. Também esclarecemos que o curso técnico em comércio, a partir de 2015 passou a ser nomeado como técnico em administração.

Já no quadro 6, expressa os eixos tecnológicos e cursos que se pretende implantar no *campus* Paracatu, conforme apresentado pelo PDI-IFTM/2014-2018.

Quadro 6 - *Quadro representativo da figura 2 dos Eixos Tecnológicos - PDI – campus Paracatu.*

#### EIXOS TECNOLÓGICOS

P Ó S		
S U P E R I O R		
M É D I O	Técnico em Edificações	Técnico em Alimentos
	<b>INFRAESTRUTURA</b>	<b>PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA</b>

Fonte: PDI-IFTM/2014-2018.

É apresentado no PDI (2014-2018) do *campus* Paracatu, que a criação de cursos nos eixos de Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação apresentado no quadro 5, vem completar as necessidades da região nesses eixos. Esclarece ainda que a criação de cursos em novos eixos tecnológicos, conforme quadro 6, vai de encontro ao acelerado crescimento do município, que necessita de profissionais qualificados, principalmente na construção civil (eixo de infraestrutura) e na agregação de valor à sua grande produção alimentícia (eixo de produção alimentícia).

No PDI do IFTM – *campus* Paracatu, tem registrado sua missão, que é ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática; a Visão que é ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido. Quanto aos valores, está a ética e a transparência; excelência na gestão educacional; acessibilidade e inclusão social; cidadania e justiça social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo; valorização das pessoas; respeito à diversidade; gestão democrático-participativa.

Quanto à concepção de educação expressa em seu PDI, encontramos o seguinte texto:

O processo de educação consiste em condição intrínseca aos seres humanos ao longo do tempo e pressupõe relações sociais complexas, por meio das quais o processo de humanização ocorre continuamente, promovendo a assimilação e a aprendizagem conjunta de valores, padrões, normas e comportamentos comuns aos grupos. Sob circunstâncias impostas pela natureza e visando a satisfação de necessidades variadas, a humanidade busca superar seus limites, promovendo seus potenciais e recursos materiais e ideológicos, inserida na conquista constante de meios e de processos necessários para a formação. Dessa forma, localizadas no tempo e no espaço, as sociedades humanas, cada vez mais complexas, necessitam, sem renegar seus legados culturais, garantir processos educacionais que favoreçam a convivência entre diferentes pessoas, harmonizando as diversidades e adaptando-se às condições impostas pelas circunstâncias reais e concretas do cotidiano. (PDI-IFTM 2014-2018, p.39).

Sobre o seu papel como instituição educativa e seu papel social, destacamos o seguinte texto expresso no PDI do IFTM,

Como instituição voltada para a educação, este Instituto deve promover ainda a prática constante da reflexão sobre o próprio objeto de seu trabalho, e isso deve ocorrer tanto por parte dos docentes como dos técnico-administrativos, os quais devem “[...] questionar permanentemente sobre o objetivo de seu trabalho, sobre os sujeitos de sua prática, sobre o sentido dos procedimentos que utiliza, sobre o que é conhecimento, sobre efetividade, sobre métodos, sobre os conteúdos que veicula [...]” (LUCKESI, 1990, p. 43). Dessa forma, o IFTM compromete-se com a formação humana em seus principais aspectos, numa visão integrada entre saberes e realidade. (PDI – IFTM 2014-2018, p. 41).

Considerando os textos citados, entendemos que a questão norteadora para educação oferecida pelo IFTM, diz respeito à uma educação humanizadora, que vem de encontro à valorização do indivíduo enquanto cidadão, oferecendo-lhe a oportunidade por meio do trabalho, de sair da condição de exclusão social e ser sujeito da própria história; a esse respeito, encontramos, em seu texto, que a educação “Enquanto processo complexo, social e exclusivamente humano, pode ser compreendida como: [...] esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens”. (SEVERINO, 1990, p. 20 *apud* PDI-IFTM 2014, p. 39).

Deste modo, a concepção de educação expressa no PDI (2014-2018) do IFTM compartilha, também, com o pensamento de Frigoto, que diz:

Compreender que, nessa ambiência contraditória, uma concepção de educação integral, omnilateral, laica, unitária politécnica ou tecnológica podem desenvolver uma formação humana que possibilite uma visão crítica e capacite a classe trabalhadora a se reconhecer como produtora da riqueza social, a partir da compreensão histórica dos fundamentos da ciência, da cultura, por meio do trabalho; que supere a separação de conteúdos gerais e específicos na medida em que a relação entre ambas é intrínseca, uma vez que todo conteúdo específico possui elementos universais e todo conhecimento geral é uma síntese de múltiplas determinações, explorando o caráter dialético e contraditório da realidade; a lutar por projetos educacionais sociais/socialistas, desenvolvidos em uma escola comprometida com os que vivem do trabalho; uma concepção de educação formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa, articulada a um projeto societário marcado pela solidariedade e pela igualdade efetiva de condições entre as nações e os seres humanos. (FRIGOTTO, s/d. *apud* CANALI, 2010, p.30).

### **2.9.1 Os alunos do IFTM - *campus* Paracatu**

Quanto ao perfil dos alunos atendidos pelo IFTM - *campus* Paracatu, a instituição ainda não possui nenhum registro oficial sobre suas especificidades, mas, por meio dos registros de assistência estudantil, que é oferecido aos estudantes, algumas informações relevantes do perfil destes alunos são observadas, como: a maioria dos alunos são oriundos de escolas públicas.

É ofertado anualmente por meio de processo seletivo 35 vagas para cada curso do ensino técnico integrado ao ensino médio, como exposto no quadro 7.

Quadro 7 *Quantitativo de vagas ofertadas e matrículas efetuadas no primeiro semestre de 2014.*

<b>VAGAS 1º SEMESTRE 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>Nº DE VAGAS DISPONIBILIZADAS</b>	<b>MATRÍCULAS EFETIVADAS</b>
Comércio Integrado	35	35
Eletrônica Integrado	35	35
Informática Integrado	35	35
Comércio Concomitante	35	32
Eletrônica Concomitante	35	35
Informática Concomitante	35	35
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	35	27
<b>TOTAL</b>	<b>245</b>	<b>234</b>

Fonte: OLIVEIRA, dados da pesquisa, 2014.

Quanto aos cursos técnicos concomitantes, estes, são ofertados semestralmente, também por meio de processo seletivo. São oferecidas 35 vagas para cada curso, conforme exposto no quadro 8.

Quadro 8 - *Quantitativo de vagas ofertadas e matrículas efetuadas no segundo semestre de 2014*

<b>VAGAS 2º SEMESTRE 2014</b>		
<b>CURSO</b>	<b>Nº DE VAGAS DISPONIBILIZADAS</b>	<b>MATRÍCULAS EFETIVADAS</b>
Administração Concomitante	35	35
Eletrônica Concomitante	35	35
Manutenção e Suporte Em Informática Concomitante	35	26
<b>TOTAL</b>	<b>105</b>	<b>96</b>

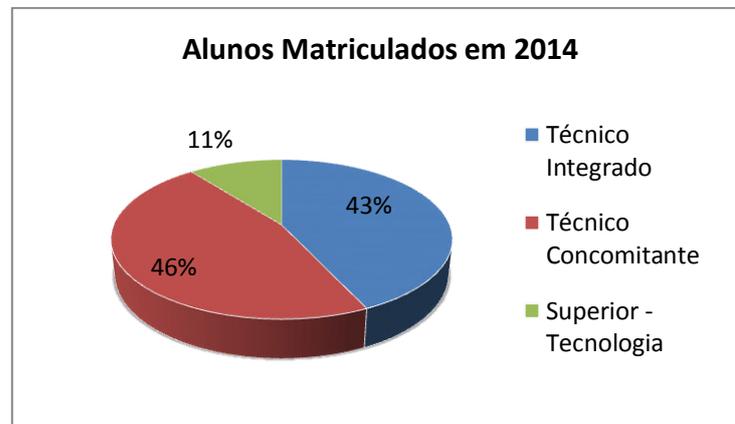
Fonte: OLIVEIRA, dados da pesquisa, 2014.

Quadro 09- *Quantitativo total de matrículas efetuadas no ano de 2014*

ALUNOS 2014 (ingressos 2013 + ingressos 1º e 2º semestres 2014)	
CURSO	Nº DE ALUNOS
Comércio Integrado	87
Eletrônica Integrado	104
Informática Integrado	115
<b>TOTAL ALUNOS DO INTEGRADO</b>	<b>306</b>
Comércio Concomitante	82
Eletrônica Concomitante	111
Informática Concomitante	67
Administração Concomitante	35
Manutenção e Suporte em Informática Concomitante	35
<b>TOTAL ALUNOS DO CONCOMITANTE</b>	<b>330</b>
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - ADS	75
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>711</b>

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

Por meio dos quadros 7, 8 e 9 apresentados, podemos verificar que são atendidos atualmente 711 alunos, e, conforme expresso no gráfico abaixo, a maioria, ou seja, 46% dos alunos do campus Paracatu são dos cursos concomitantes (curso técnico no qual o aluno possui uma matrícula no IFTM e a outra matrícula de ensino básico em outra instituição de ensino ou já concluído o ensino médio). Também conforme informações do registro acadêmico, a maioria dos alunos que evadem pertencem a essa modalidade de ensino.

Gráfico 1- *Alunos matriculados em 2014.*

Fonte: OLIVEIRA, dados da pesquisa, 2014.

Segundo informações do setor de assistência social do IFTM-*campus* Paracatu, atualmente estão contemplados com a assistência estudantil 387 alunos no valor de (240,00 reais mês/aluno). Foram distribuídas, no início do ano de 2014, Edital 01, 260 vagas de assistência estudantil para o técnico, 40 vagas para o superior (total de 300 benefícios e sendo 274 beneficiados).

Quadro 10 - *Distribuição de benefício estudantil no ano de 2014 no IFTM Campus Paracatu.*

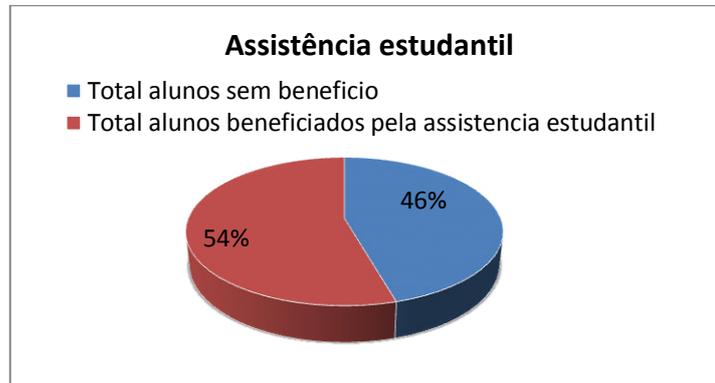
Técnico	<b>260</b>
Superior	<b>40</b>
Total Oferta de Benefícios	300
Total Beneficiados	274

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

No mês de julho, já no segundo semestre de 2014, foram convocados todos os alunos da lista de espera, mas apenas 83 alunos entregaram a documentação, sendo estes os contemplados (83 alunos contemplados).

No edital 02/14 foram disponibilizadas 30 vagas e todas preenchidas. Alguns alunos são excluídos do Programa de Assistência Estudantil, por motivos diversos, como infrequência, transferências, trancamento de matrícula, desistência do curso, fazendo com que esses números mudem de acordo com as desistências.

Gráfico 2 – *Assistência estudantil do IFTM - campus Paracatu.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

Conforme apresentado no gráfico 2 (54%), dos alunos atendidos pelo IFTM-*campus* Paracatu recebem a assistência estudantil, o que se conclui, como parte do perfil destes alunos, é que a maioria são alunos vindos de famílias com baixa renda.

### 2.9.2 Corpo docente do IFTM-*campus* Paracatu

Os docentes do IFTM são contratados como professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), via concurso público para provimento das vagas existentes para o quadro docente. Como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertam desde o ensino médio até a pós-graduação, os professores de EBTT devem estar aptos a transitar em todas as modalidades de ensino ofertadas pelo IF, ou seja, atuar na educação básica, técnica, tecnológica, educação superior e pós-graduação. Desta maneira, devem lidar com públicos com perfis e interesses diferenciados.

Segue a baixo quadro representativo com o quantitativo e distribuição dos docentes do IFTM-*campus* Paracatu.

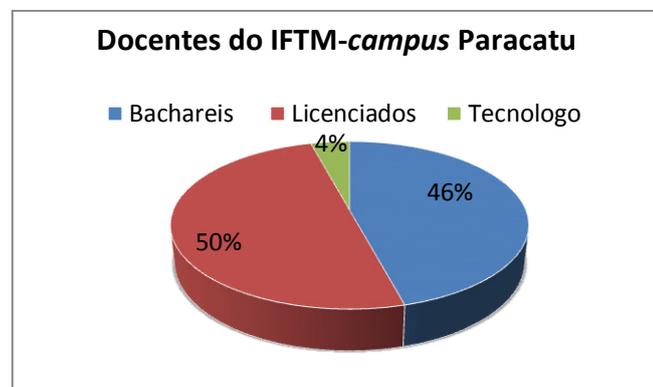
Quadro 11 – *Formação dos docentes IFTM-Campus Paracatu – Tipo de graduação*

GRADUAÇÃO	QUANTIDADE
Licenciatura	24
Bacharelado	22
Tecnólogo	02
TOTAL	48

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014

Conforme quadro representativo nº11, em 2014 somava-se um total de 48 docentes efetivos no IFTM-*campus* Paracatu, sendo 24 professores com formação em licenciatura, todos atuando nas disciplinas propedêuticas do ensino básico de nível médio, 22 docentes com bacharelado e 2 docentes formados em curso de tecnologia.

Gráfico 3 – *Distribuição de docentes do IFTM-campus Paracatu – 2014, por área de formação – 2014.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

Conforme o gráfico 3, podemos verificar que o quantitativo de professores para o ensino básico e os de ensino profissionalizantes estão equilibrados, sendo 50% de professores que possuem a formação em licenciatura e que atuam nas disciplinas propedêuticas do ensino básico de nível médio e, somando 50%, os professores que não possuem formação para o magistério e que lecionam as disciplinas profissionalizantes.

Quadro 12 – *Formação dos docentes IFTM-Campus Paracatu em 2014 – Distribuídos por Nível de Formação e área de atuação.*

NÍVEL DE FORMAÇÃO	Propedêutica e Educação	Eletrônica	Informática	Gestão	QUANTIDADE
Graduado	-	1	-	-	1
Pós-graduação <i>latu sensu</i>	3	2	2	1	8
Mestrando(s)	3	1	2	2	8
Mestre(s)	12	2	5	1	20
Doutorando(s)	4	1	2	1	8
Doutores	2	-	1	-	3
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>48</b>

Fonte: OLIVEIRA. Dados da pesquisa, 2014.

Quanto ao nível de formação, verificamos por meio do quadro 12 que há um número maior de docentes mestres entre os docentes com licenciatura, que são 12, e que atuam no ensino médio, enquanto que, somando os docentes dos cursos técnicos oferecidos pelo IFTM-*campus* Paracatu, somam-se 8 professores com mestrado. Destacamos que, dentre os docentes que estão se especializando, apenas um está especificamente na área de educação (mestrado profissional em educação), os demais estão em suas respectivas área de formação, licenciatura específica e bacharelado.

Quanto à carga horária de trabalho dos docentes, todos são contratados por quarenta horas e a grande maioria possui dedicação exclusiva. A carga horária é dividida entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, e não existe uma carga horária específica exigida para cada uma das atividades, exceto para as atividades de ensino, que é uma carga horária mínima de 12 horas aulas semanais e o máximo de 24 horas aulas semanais.

Para regularizar a atividade docente, foi criado um regulamento de atividade docente do IFTM, que possui as diretrizes pedagógicas e administrativas, bem como os direitos e deveres dos docentes.

Para acompanhamento das atividades docentes no IFTM-*campus* Paracatu, é adotada uma planilha como critério de análise do trabalho dos professores nas áreas propostas de ensino, pesquisa e extensão. Todos os docentes efetivos devem preencher a planilha a cada início de semestre, com a programação das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do semestre, e, ao final do semestre, entregam uma outra planilha, com as atividades executadas.

A planilha é composta por atividades variadas com sua respectiva pontuação. Para o cumprimento mínimo das atividades docentes, o professor efetivo de EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico deve fazer no mínimo 80 pontos por semestre, para justificativa do cumprimento da carga horária.

Para melhor compreender o perfil do professor na Educação Profissional consideramos essencial conhecer de modo mais profundo sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino no Brasil. Assim sendo, segue no próximo capítulo uma abordagem sobre o tema da formação de professores para a Educação Profissional.

### **CAPÍTULO III FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: E alguns aspectos da profissionalidade do bacharel docente**

O presente capítulo explicita sobre a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil. Para compreensão deste tema, iniciaremos apontando as leis regulamentares para a formação de professores para as diversas áreas de ensino, em seguida, faremos um percurso histórico dos atos regulatórios para a formação de professores para atuar na educação profissional e, por fim, apresentaremos alguns aspectos da profissionalidade do bacharel docente atuante na educação profissional, que, por sua vez, não possui formação para o magistério.

Destacamos que, no período atual, a formação de professores no Brasil tem sua regulamentação geral definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) destaca no art. 62 que, para a educação básica, a formação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9394/96, art. 62). Já para a educação superior, a preparação far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado. (LDB 9394/96, art. 66). Apesar de a LDB apresentar a pós-graduação como espaço de formação do docente que atua no Ensino Superior, sobre a formação do docente da Educação Profissional não existe referência explícita.

Oliveira (2010) em seus estudos apresenta que, a formação de Professores para a Educação Profissional pode se referir ao professor do nível médio ou do nível superior. Portanto percebemos que, conforme Oliveira (2005), a formação do professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, no geral, sempre careceu de marcos regulatórios, se materializando em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais, ou seja, uma regulação com integralidade própria.

Dada à flexibilidade da legislação brasileira, a Formação de Professores para as disciplinas técnicas da EPT, continua não sendo exigida aos docentes. Além disso, no geral, quando formalizada, ela é conduzida na forma do Programa Especial de Formação Pedagógica definida pela Resolução n. 2 de 26 de junho de 1997, do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1997). Por essa resolução, o aluno cursa disciplinas pedagógicas, que

podem ser desenvolvidas em 540 horas, em acréscimo à sua formação em nível superior em cursos relacionados à habilitação pretendida na área da docência.

São programas que tem como objetivo habilitar profissionais que possuem diploma de graduação (bacharéis e tecnólogos) para atuarem no magistério. Geralmente os cursos são ofertados pela própria Instituição que estudaram, dependendo neste caso do próprio bacharel se interessar por essa formação ou não.

Assim, a carreira docente engloba egressos de licenciaturas e egressos dos diferentes tipos de cursos que realizam complementações pedagógicas. No entanto, a necessidade de docentes para a educação profissional faz surgir um tipo de professor, que não é formado por um curso de licenciatura e nem por programas especiais de formação pedagógica. É o caso do profissional que se torna professor somente a partir do momento que ingressa como docente em uma instituição educativa. É o que chamamos aqui de bacharel docente.

Por meio do levantamento realizado sobre o perfil dos docentes do IFTM – *campus* Paracatu, constatamos que os bacharéis docentes, em sua maioria, não possuem formação para o magistério e parte destes docentes também não possuem nenhum tipo de formação pedagógica. Antes do levantamento do perfil desses docentes bacharéis por este estudo, já havia um conhecimento da condição da formação dos mesmos, foi o que nos impulsionou a querer conhecer como estes professores, sem a formação para o magistério, se constituem enquanto docente e em que saberes se apoiam para o exercício da docência. É o que esta pesquisa tenta responder por meio do estudo da profissionalidade do bacharel docente.

### **3.1 Um Olhar Sobre o Percorso Histórico para a Formação de Professores da Educação Profissional.**

Os estudos de Junior (2008) apresenta que, durante milênios o aprendizado das profissões se deu por meio da relação direta de um mestre com o seu aprendiz, não numa escola, mas no *locus* de trabalho do artesão ou do “oficial”. Antônio Lisboa, o Aleijadinho, tornou-se o mais hábil e notável brasileiro no trato da madeira e da pedra sabão, mas o escultor lutou e persistiu durante anos para aprender com o mestre-de-obras Manuel Lisboa, seu pai, o ofício que lhe ensejaria dar à humanidade obras de rara beleza e valor cultural. O menino Antônio Lisboa não era o único a vivenciar essa experiência: outros jovens, seus contemporâneos, tornar-se-iam ferreiros, carpinteiros e sapateiros pelo mesmo processo:

aprender trabalhando como auxiliar do mestre, nem sempre um membro da família. (JUNIOR, 2008, p. 1).

Junior (2008) expõe, que mesmo nesse modelo milenar de aprendizagem, podemos perceber a importância e o papel de um mestre, na qual identificamos aqui neste estudo como “docente” para o ensino de ofícios através da educação profissional.

A educação profissional, de modo geral, é sempre lembrada quando se trata de desenvolvimento de qualquer nação, sempre apontada como fator primordial para qualquer país. Pelo fato de ser uma modalidade de ensino que se destina à formação para o mercado de trabalho, a formação do docente que nela atua é tratada de maneira diferenciada para integrar a prática profissional às metodologias de ensino consagradas pela pedagogia. (FREITAS 2010).

Freitas (2010) ao abordar sobre a formação de professores para a educação profissional nos diz que, a formação de professores não está concentrada somente na instrumentalização para o desenvolvimento das atividades docentes, mas também nas relações entre a experiência profissional e acadêmica. Dessa forma, é importante destacar que a educação profissional deve ter uma identidade própria, pois o ensino está voltado para um público específico e diferenciado dos demais. Desafio que se torna ainda maior quando se trata de docentes da educação profissional e tecnológica que atuam nos Institutos Federais de Educação IF, por estes ofertarem de educação básica ao nível de pós-graduação, e seus professores de Educação Básica Técnica e Tecnológica - EBTT devem estar aptos a atuarem em todas as modalidades ofertadas por essas instituições, pois uma das características dos IF é sua verticalização na oferta do ensino.

A seguir expomos uma breve análise das ações para atender a demanda por professores para a educação profissional desde a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha, em 1909, até o período anterior à atual LDB. De acordo com Peterossi (1994), trata-se de um período em que, muito mais do que uma história da formação de professores do ensino técnico, o que se encontra é uma história de não formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.

Neste sentido, o “profissional” em sala de aula é evidente desde o início do ensino técnico através dos “mestres professores”, vindo até meados da década de 1990 com os “profissionais professores”. Machado (2008b) compartilha dessa opinião ao afirmar que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (2008b, p.73).

A decisão de Nilo Peçanha e a resultante criação das Escolas de Artes e Ofícios, no início do século XX, colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional. No entanto, a primeira iniciativa para suprir essa demanda só veio a acontecer anos mais tarde:

A primeira iniciativa em resposta a essa demanda veio de Wenceslau Braz, a época presidente da república, que, em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo Distrito Federal. Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Ela foi criada pra formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias (MACHADO, 2008b, p.67).

A escola criada por Wenceslau Braz funcionou durante 20 anos e, apesar do expressivo número de matrículas (5.301), somente 381 alunos concluíram o curso. Destes, 309 eram mulheres e 72 homens. Esse dado nos leva a crer que era mínimo o interesse dos ingressantes em tornarem-se professores da educação profissional. O interesse maior estaria na obtenção de uma qualificação para atuarem como mestres e contramestres na indústria, a qual era obtida ao longo do curso.

A segunda iniciativa data de 1931, em São Paulo, pelo governo do Estado, quando são instalados cursos de aperfeiçoamento destinados à formação de docentes nas escolas profissionais masculinas e femininas. (PETEROSI, 1994).

Outro registro merecedor de destaque é o da primeira inclusão em legislação educacional sobre a formação de professores, citando Machado (2008b):

[...] a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. É importante destacar a menção de que o curso teria que ser apropriado. Podemos verificar a tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial (MACHADO, 2008b, p.68).

Em nível nacional, a Lei Orgânica de 1942 consagrou a necessidade dos professores do magistério profissional receberem informações específicas, ao mesmo tempo em que delegava ao próprio ensino profissional essa incumbência. (PETEROSSO, 1994).

Também é pertinente lembrar o acordo firmado em 1946 entre o Brasil e os Estados Unidos e que resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à USAID (Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos da América). Surgiu, assim, o patrocínio do Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, entre outras ações que influenciaram a educação profissional brasileira.

De acordo com pesquisa realizada por Peterossi (1994), até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a formação dos docentes e as exigências para o seu recrutamento e desempenho obedeciam a normas que não guardavam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, é confusa, permitindo a cada estado ensaiar e aplicar soluções particulares, por este motivo não se deterá no relato de cada uma destas ações. No ano de 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, e sua contribuição para a formação dos professores do ensino profissional era mínima. Para Peterossi (1994),

Apenas reforçando o tratamento diferenciado entre a formação de professores do ensino médio e os do ensino técnico, da seguinte forma, o artigo 59 dizia que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica. (PETEROSSO, 1994, p. 69).

Os Cursos Especiais de Educação Técnica passaram a ser gradativamente regulamentados através de portarias do Ministério da Educação e Cultura, contemplando, em separado, os ramos técnicos a que se destinavam: industrial, comercial e agrícola. De uma maneira geral, todos os currículos estabeleciam um mínimo de 600 a 800 horas-aula para que fossem cumpridas as disciplinas “pedagógicas”, de “conteúdo”, propriamente dito, e as disciplinas de “informação complementar”. Chama à atenção a previsão de “estágio em situações reais de classe” como atividade obrigatória. A preocupação com o aprimoramento e a oferta destes cursos pode ser observada através da criação de Centros de Habilitação e Treinamento de Professores em todo país (PETEROSSO, 1994).

Este autor ainda informa que,

[...] na seqüência, a Lei 5.540/68, em seu artigo 30, inovou estabelecendo que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais ou técnicas se faria em nível superior. Esta legislação encontrou tanto as Universidades quanto os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente despreparados para promover a preparação dos professores. O Decreto Lei 464 complementou a lei 5.540 estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante 'exame de suficiência', realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (PETEROSSO, 1994, p. 77).

Com a preocupação em oferecer formação superior a seus professores, as diretorias do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola e do Ensino Industrial, encaminharam individualmente suas sugestões, apoiadas no decreto Lei 665, de 27 de junho de 1969 e nas alternativas discutidas em nível ministerial. As sugestões foram apresentadas sob a forma de um plano de Formação de Professores a ser desenvolvido pela diretoria na qualificação de seus recursos humanos e apresentava dois esquemas alternativos, de curta duração, para a formação dos professores das disciplinas técnicas: os cursos de Esquema I e II perduraram até a LDB nº 9394/96.

Com relação à formação docente no período militar, Assis (2005) expõe que esse sistema tratou de distanciar cada vez mais '*o profissional*' da realidade a qual enfrentaria após sair da graduação. Havia, dentro dos próprios centros de formação superior e universidades, uma importância maior nas produções frutos de pesquisas científicas do que com a formação pedagógica do professor, como pontua Fonseca:

[...] entretanto, durante as últimas três décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática... Nos anos 80 ampliaram-se os debates entre os profissionais da área e a luta em defesa de outro processo de formação, da profissionalização dos professores... A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador.... (FONSECA, 2004, p.61-62 *apud* ASSIS 2005, p.6).

Os militares tentavam, através de decretos, modelos pedagógicos e reformas educacionais, desvaloriza-los de suas funções essenciais. Nesse contexto, os professores, principalmente das ciências humanas e sociais, sofreram consequências, a saber, uma

formação universitária pautada numa divisão proposital, implicando diretamente na construção da cidadania dos brasileiros, visto que esta é apoiada pela democracia:

[...] modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizados nos cursos de licenciatura curta de estudos sociais, instituídos no Brasil durante a ditadura militar, no interior do projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do regime militar.... (FONSECA, 2004, p.60-64 *apud* ASSIS, 2005, P. 6).

Assis (2009) afirma que essas ações, entendidas como antidemocráticas, propiciaram a formação de um modelo educacional em que a figura do professor restringia-se apenas a *transmitir conhecimentos*, avaliar alunos através de provas ou aplicar-lhes punições por infrações cometidas, ou seja, métodos e práticas didáticas que, aos dias atuais, são criticados e contrastados com novas tendências pedagógicas e intitulados como ‘tradicional’, muito embora sejam realidades continuadas em grande parte das escolas brasileiras.

### **3.1.1 Formação de professores após a reforma educacional de 1996 e os projetos atualmente em disputa.**

A Reforma Educacional, que iniciou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990, delineou-se a partir de movimentos internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomteim – na Tailândia –, onde o Brasil figurou como um dos países componentes do E-9, os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo. O elevado índice de analfabetos, as altas taxas de evasão e repetência configuravam o quadro da educação brasileira na ocasião.

Aliado a este cenário, organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) vêm, ao longo do tempo, definindo agendas internacionais com recomendações voltadas ao desenvolvimento dos países através do estabelecimento de metas para a educação. (SILVA e ABREU, 2008 *apud* RIBEIRO et al, 2011, p.105).

Com isso, a educação nacional passa por uma série de reformas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, da definição dos Parâmetros e Diretrizes

Curriculares Nacionais, do reordenamento dos currículos, do financiamento da educação e das políticas públicas delineadas para dar conta da implementação destas reformas.

O “aprender a fazer”, integrante das recomendações do Relatório Delors/UNESCO, vincula a educação às demandas do mercado de trabalho. No âmbito da Educação Profissional, estas reformas intensificam-se no que se refere ao reordenamento curricular, na estrutura da oferta e nos diferentes níveis oferecidos. (RIBEIRO et al, 2011, p. 105).

A promulgação da LDB 9394/96 aconteceu em meio a efervescentes debates de movimentos representativos de diferentes segmentos da educação, sendo que o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 foi o chamado substitutivo Darcy Ribeiro. Esse texto, atendendo a um determinado projeto societário em conformidade com recomendações dos organismos internacionais, inseriu modificações substanciais nas propostas que até então estavam sendo encaminhadas.

De acordo com Veiga e Viana (2010), no que se refere à Educação Profissional, no âmbito da LDB, esta não se estabelece nem como parte integrante da Educação Básica nem como parte da Educação Superior, os dois únicos níveis de ensino existentes, conforme disposto em seu Artigo 21, ficando assim no âmbito das modalidades de ensino.

Ribeiro et al (2011) apresenta que, nesse contexto, para além do objetivo subjacente de formar um novo tipo de trabalhador, a aprovação do substitutivo consolidou, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional. O ensino médio ficou no Capítulo II, destinado à educação básica, enquanto que a educação profissional foi disposta em outro capítulo, o III, constituído por três pequenos artigos, e passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica.

No ano seguinte, o Decreto Federal nº 2.208/97 abriu a possibilidade de a docência na Educação Profissional ser exercida não só por professores, mas também por monitores e instrutores, ou seja, profissionais atuantes no mercado de trabalho e, portanto, sem curso de licenciatura. Na sequência, o mesmo Decreto estabeleceu que a formação pedagógica dos monitores e instrutores deveria se dar “[...] através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, p.3).

Nesse mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº2/97, primeira regulamentação referente à formação de professores após a reforma educacional, “Dispõe sobre os programas especiais

de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio ” (BRASIL, 1997):

Destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas [...] (MACHADO, 2008a, p.14).

A Resolução CNE/CP 2/97 estabelece ainda que os programas especiais devem respeitar uma estruturação curricular articulada em três núcleos:

- a) contextual, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola e considerando participantes e relações;
- b) estrutural, abordando conteúdos curriculares e métodos;
- c) integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino (BRASIL, 1997).

Ficava ainda estabelecido que, no prazo de cinco anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deveria proceder à avaliação do que fora estabelecido na Resolução. No entanto, e tomando emprestadas as palavras de Machado (2008a, p.8), “[...] esse prazo se extinguiu em 2002 e até hoje o CNE não fez essa avaliação”.

Para a autora (2008a), a Resolução, “relanceando os olhos para a educação profissional”, não promoveu uma efetiva discussão acerca das licenciaturas, deixando aberta uma lacuna no que tange à formação docente.

Dois anos mais tarde, o Parecer CNE-CEB nº 16/99, reforça a necessidade de formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional, dando-se esta em cursos de licenciatura ou em programas especiais. O Parecer, contudo, permite que “Em caráter excepcional, o docente não habilitado nessas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério” (BRASIL, 1999, p. 27).

Em 2001 são lançados alguns documentos oficiais que, em princípio, deveriam definir o rumo da formação de professores para a Educação Profissional. Para melhor compreensão, eles são abaixo relacionados:

- a) - 09 de janeiro: a Lei nº 10.172 aprova o PNE (Plano Nacional de Educação), o qual, no eixo “Educação Tecnológica e Formação Profissional”, consta, entre seus objetivos e

metas: “Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores”. (BRASIL, 2001, p. 49).

b) - 08 de maio: o Parecer nº 9 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

Mas talvez o documento mais importante desse ano, por abrir precedentes, seja o Parecer CNE/CEB n.º 29/01. Esse Parecer responde a um pedido de autorização do Ministério da Saúde, por meio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Escola Nacional de Saúde Pública, para que seu curso de especialização possa habilitar professores na área da Saúde. O voto do relator Francisco Aparecido Cordão é que:

Assim, podem ser considerados igualmente como habilitados para a docência em Educação Profissional de nível Técnico, nos termos do Artigo 17 da Resolução CNE/CEB 04/99 e Parecer CNE/CEB 16/99, até que sejam definidas diretrizes específicas para a Docência na Educação Profissional, os licenciados em cursos regulares de graduação; os licenciados segundo programas de formação especial, que combinem formação pedagógica, formação tecnológica e formação em serviço, nos moldes da Resolução CNE/CP 02/97; e os pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a educação profissional de nível técnico, estruturados por área ou habilitação profissional (BRASIL, 2001, p.12).

Este voto vai ao encontro do entendimento que o relator tem acerca da Especialização:

Ademais, se o curso de pós-graduação “lato-sensu” de especialização pode habilitar profissionais para atuar na docência em nível superior, até por uma questão de simetria, pode igualmente preparar e habilitar docentes para a Educação Profissional de nível Técnico (BRASIL, 2001, p.12).

Em 2004, o Decreto 2.208/97 é revogado por meio do Decreto nº 5.154/2004 e volta a haver uma indefinição com relação à formação de professores, pois, se o primeiro definiu a obrigatoriedade de formação pedagógica para os professores da Educação Profissional, o segundo se omite nessa definição, desprezando a questão da formação desse docente.

Desaparece, assim, a exigência de formação pedagógica do professor-técnico, e o que volta a prevalecer nas escolas técnicas, com raras exceções, são as “autorizações a título precário”:

Essa nova situação de indefinição legal reacendeu a discussão sobre o assunto. Produção nitidamente acadêmica, oriunda majoritariamente das faculdades de Educação, reacendeu antigo movimento no sentido de se exigir o estabelecimento de licenciaturas específicas para a formação de professores para a Educação Profissional (NOGUEIRA, 2009, p.51).

A arena educacional parte para o debate e os projetos continuam em disputa do lado político: em outubro de 2004, através do Ofício CNE/001229/2004, o então Presidente do CNE responde a nova consulta da Escola Nacional de Saúde Pública e reafirma a equiparação do curso de especialização em formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio às licenciaturas.

A lei 11.741 de 2008 altera a LDB e localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino. Isto posto, define que, para a formação do professor que atua no nível técnico, a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível.

Além disso, conforme disposto no artigo nº 65, aos cursos de licenciatura deve ser acrescida a prática de ensino: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 23).

Retoma-se aqui a discussão sobre a proposição de uma especialização como formação para docentes atuarem no ensino técnico, e, neste sentido, tensiona-se a proposta desta formação. Na LDB a proposição é que esta formação aconteça em cursos de licenciatura, acrescido de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino.

Ora, é sabido que as especializações não oferecem estes espaços de prática de ensino e, quando isso acontece, dificilmente esta oferta é de trezentas horas. Mesmo que isso ocorra, ainda há o dispositivo de que a especialização situa-se fora do âmbito da graduação, ou seja, não está alinhado com o disposto na legislação.

Continuando o debate, em 2009 o Conselho Nacional de Educação promulga novo Parecer (CNE nº 07/2009), originado a partir de uma consulta realizada pela Escola

Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade técnico científica da Fundação Oswaldo Cruz. No citado parecer é reafirmado:

[...] um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade *lato sensu*, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p.6).

A arena política mostra que a indefinição na formação docente para a educação profissional técnica de nível médio ainda dá razões para debates, tendo em vista as diferentes proposições para esta formação. Cabe ressaltar que, conforme a Resolução CNE nº 02/97, a certificação obtida no Programa Especial de Formação Pedagógica equivale a uma licenciatura, o que habilita ao exercício da docência. Já a especialização não possui essa mesma prerrogativa e não pode fornecer a mesma habilitação.

Sendo a docência um processo complexo, Cunha (2006) sinaliza que essas indefinições legais contribuem em larga escala para a pulverização da identidade docente de quem atua no ensino técnico. A aceitação de uma especialização como formação pedagógica para professores que atuam em cursos técnicos de nível médio exemplifica a questão e remete a uma reflexão sobre a Educação Básica, a formação de seus professores, em especial para a docência na educação técnica de nível médio.

Essas são algumas questões que se apresentam quando se trata da formação de professores para atuar na educação profissional técnica de nível médio. Muitos fóruns de discussão têm sido realizados nesse sentido, buscado caminhos alternativos que se consolidem em políticas públicas. Entendemos que a educação profissional não se resume a ensinar a fazer e a preparar para o mercado de trabalho, mas sim a promover a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas em suas contradições, ao mesmo tempo em que habilita pessoas para o exercício crítico e autônomo de suas profissões. Para o exercício da docência e para a construção de sua identidade profissional, é fundamental que um professor tenha a possibilidade de formar-se a partir ou com esta perspectiva.

A partir da LDB de 1996, foram considerados profissionais da educação: os professores formados em nível superior (licenciatura); e trabalhadores em educação portadores do diploma de pedagogia com habilitação em supervisão, administração, inspeção,

planejamento e orientação escolar ou que possuíssem títulos de mestrado ou doutorado na área. A LDB preconiza que os profissionais da educação devem estar preparados para atuar em todo território nacional e enfatiza a associação entre a teoria e a prática, na formação e na capacitação em serviço. O estágio supervisionado para os cursos de licenciatura, que tem como objetivo a prática da profissão antes da formatura, torna-se obrigatório, entretanto, esta atividade nem sempre é cumprida de forma adequada. Freitas (2010), a respeito da formação do professor, diz que esta se afasta da realidade, na medida em que os currículos, estruturas organizacionais, cargas horárias e qualificação dos docentes atuantes não são ajustados às novas demandas educacionais.

Para a Educação Profissional, a Resolução CNE/CEB 02/97 extingue a licenciatura oferecida nos chamados Cursos de Esquema, criados pelo Decreto 432 de 1971, para a capacitação de docentes e cria o Programa Especial de Formação Pedagógica para portadores de diploma superior que procuram habilitação para atuarem no magistério de ensino médio. Desta forma, torna-se possível qualificar também os profissionais para a atuação em sala de aula nos cursos de educação profissional, pois a resolução salienta a carência de professores para as disciplinas profissionalizantes.

O Decreto 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, determinou, no seu artigo 9º, que as disciplinas da educação profissional poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma contradição em relação às exigências de habilitação docente.

Apesar da determinação dada por meio dos pareceres e resoluções, nada havia sido dito sobre os conteúdos dos cursos de formação especial. Somente no parecer CNE/CP nº 5/06 foram tratadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

Esse parecer previu que os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio seriam organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes. Com a Lei 12.014/09, passaram a ser considerados como profissionais da educação também os portadores de diploma de ensino técnico ou superior na área.

Nota-se que a política de formação do docente para as disciplinas com conteúdo específico da educação profissional, ao longo dos anos, se caracterizou pela descontinuidade, pelo caráter emergencial da oferta de cursos, pela estrutura curricular e conteúdos

programáticos distantes e inadequados às necessidades de uma formação voltada para o mercado de trabalho.

O mundo globalizado, as mudanças organizacionais, e as novas tecnologias têm exigido velocidade no desempenho das atividades, e o professor, sendo um profissional que tem como instrumento de trabalho a disseminação do conhecimento, deve saber lidar com o novo.

Freitas (2010) considera que um número significativo de professores da educação profissional é constituída de profissionais recrutados do mercado de trabalho; não existe a preocupação com a formação pedagógica para adaptá-los a situações de sala de aula. Tal fato contraria o conceito de que a profissionalidade docente consiste na especificidade da ação docente, um traço característico que diferencia a função de professor das demais profissões. Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Desenvolvendo a competência de ensinar, ou seja, tendo o domínio das teorias, técnicas e instrumentos de análise, o professor da educação profissional pode melhorar a prática docente.

Além disso, como descreve Freitas (2010), a atividade docente não é uma profissão estática, deve ser remodelada de acordo com o público e as necessidades de cada época. O professor tem como função desenvolver habilidades e competências para construir o saber e o fazer docente e enfrentar os desafios que o cotidiano lhe apresenta. O professor precisa acima de tudo ser um pesquisador, reconstruir a cada dia o conhecimento na prática, saber fazer e refazer sempre.

A respeito do professor de educação profissional, Peterossi (1994) diz que são identificados aspectos diferenciados no perfil destes docentes. Dentre eles destacam-se: a quase total ausência de formação pedagógica e a dificuldade para se manterem atualizados em suas áreas profissionais, o que evidencia a necessidade de formação não só inicial e pedagógica, mas contínua, em serviço.

Freitas (2010) esclarece que os programas de formação de professores poderiam contribuir para a perspectiva do docente de educação profissional, mas são oferecidos em caráter emergencial e não estão integrados a uma formação específica. Por outro lado, as políticas públicas incentivam cada vez mais a abertura de novos cursos de ensino técnico, porém sem a correspondente oferta de políticas e mecanismos de formação contínua dos docentes desse nível de ensino.

### 3.2 A profissionalidade docente: Em busca de conceitos

No âmbito da educação nos tempos atuais, especificamente no Brasil, se fala muito sobre a qualidade do ensino, seja na Educação Básica, no Técnico ou no Superior. Têm surgido vários debates sobre essa temática que tem intensificado a preocupação por reformas, por novas formas de conceber o currículo, novos modos de entender os processos de ensino-aprendizagem, de pensar a função e a formação dos professores.

Os bacharéis, ao se comprometerem com a educação, assumem vários desafios no cotidiano escolar, e cabe ao docente perceber os recursos necessários para que o aprendizado aconteça. Florentino (2013), apresentando sobre o assunto, diz que, por outro lado, existem as questões sociais, ou seja, a consciência cidadã, ou melhor dizendo, o compromisso ético com a sociedade que estamos inseridos, daí a importância da instituição escolar bem como os docentes saberem claramente qual a função da escola.

Florentino (2013), citando Pérez Gómez, apresenta,

[...] o professor deve acompanhar, estimular e orientar o aprendizado de todos os seus alunos [...] por isso, os professores necessitam de uma formação que inclua o conhecimento do que queremos ensinar e a paixão pelo saber [...] o conhecimento de como aprendem os estudantes atualmente, dos múltiplos recursos e formas de ensinar, das formas possíveis de organizar atividades e contextos e de avaliar processos e produtos para ajudar a aprender, assim como o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes profissionais para estimular e motivar inclusive e, principalmente, aos que por circunstâncias muito diversas não querem, não sabem ou não podem aprender. (PÉREZ GOMÉZ, 2010a *apud* FLORENTINO 2013, p. 41,42).

É nesse debate que apresentamos a questão da profissionalidade, pois a entendemos como parte para o desenvolvimento profissional do docente. O seu comprometimento com a proposta da educação se torna essencial para a busca da qualidade do ensino. Não pretendemos apontar que este é o único caminho para a qualidade no ensino, compreendemos que para isso é necessário uma mudança macro, que passe pelas políticas públicas, formação docente, currículos, estruturação escolar e o pedagógico.

Nas investigações que se debruçam sobre a docência, atualmente, emerge uma temática que vem ganhando expressão nos contextos envolvidos na constituição do ser professor, trata-se da profissionalidade docente. O conceito, ainda em construção, aponta para

uma nova compreensão da docência, entendida na sua complexidade e numa perspectiva relacional entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem suas atividades profissionais.

Neste momento de expansão da Rede Federal Tecnológica, a docência está sendo exercida por profissionais das mais diferentes áreas, que não têm identidade única. Suas características são complexas, como complexa e variada é a docência em um sistema de ensino diversificado.

Tendo a questão da diversidade da docência, Behrens (2008) subdivide esse grupo de professores em quatro categorias:

1) os professores das várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; 2) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam no ensino superior, e paralelamente no ensino básico; 4) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral no ensino superior. (BEHRENS 2008, p.57).

Com a criação dos IF, poderíamos acrescentar ainda uma quinta categoria: 5) os professores das várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência na educação básica, no ensino técnico e tecnológico e no ensino superior de forma concomitante, pois os professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, atuam nos diversos níveis de ensino como já anunciado, já que no perfil dos IF existe a proposta do ensino verticalizado.

Este quadro se constitui em um desafio, pois, grande parte dos professores que compõe os IF não possui formação pedagógica específica, e, ao fazer opção pela docência, necessitam se conscientizar de que, ao adentrar na sala de aula, seu principal papel é ser professor em diferentes cursos. Zabalza (2004) enfatiza que ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades, e sobre a maneira como os estudantes aprendem. Acrescenta-se a isso que a expansão, interiorização, ampliação de vagas e, conseqüentemente, a necessidade de contratação de novos professores têm colocado em evidência a complexidade da docência nos IF.

Em latim a palavra professor tem um étimo interessante: *magister*, um nominativo de segunda declinação que quer dizer, numa acepção adverbial do sufixo er, ser mais, ser superior, ser melhor. Há então no radical *magis* (que significa mais) a ideia de alguém que está sempre “em busca” de “ser mais”, de “ser melhor”, ou seja, um ser sempre em formação.

Na concepção de Popkewitz (1991), ser professor e relacionar ao conceito de profissão é decorrente, mormente, de uma construção social, e por certo muito recente e sendo, por consequência, suscetível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais em que é utilizado. O fato de variar em função do tempo e do contexto em que ocorre faz com que esta noção se torne, de certo modo, híbrida e de difícil aproximação. Com efeito, o vocábulo profissão dá ensejo a uma pluralidade de significações, implicando, em virtude disso, a inexistência de uma definição fixa ou universal.

Assim, entendemos que a profissão não deve ser considerada como um somatório de características distintas, mas como um processo de emergência e diferenciação social de determinado grupo ocupacional, que faz variar o estatuto e o reconhecimento das profissões ao longo dos tempos. Sociologicamente, profissão pode ser entendida como “(...) o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecidos pelo todo social e confirmada pelo Estado” (SARMENTO, 1994, p 38).

O atributo profissão é, normalmente, utilizado para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública. Todavia, frequentemente, a profissão faz dos seus serviços uma forma de obtenção de prestígio, de poder e de estatuto econômico, ou seja, desenvolve uma autoridade cultural e social (Popkewitz, 1991). Nesta perspectiva, os diferentes grupos ocupacionais são, ou não, profissionais, em função da proximidade em relação a um conjunto de características próprias das “verdadeiras” profissões (Nóvoa, 1992; Sarmento, 1994) respectivamente:

- i) um saber especializado, expresso através de um vocabulário técnico, adquirido no decorrer de uma longa formação escolar;
- ii) controle de admissão à profissão;
- iii) existência de um código deontológico profissional;
- iv) autonomia profissional;
- v) associações profissionais, distintas dos sindicatos;
- vi) condições de trabalho adequadas;
- vii) orientação para o cliente e o ideal de serviço.

Portanto, para esses autores a aplicação dessas características à profissão docente possibilitou que a considerassem como uma semiprofissão, comparativamente às profissões liberais. No entanto, na realidade, essa classificação das profissões acabava por definir, segundo esses autores, muito mais uma hierarquia social do que profissional.

Com base neste pressuposto, questionamo-nos quanto à validade do conceito de profissão atribuído ao grupo ocupacional dos professores/educadores. Encontra-se, como agravante desta situação, o componente maioritariamente feminina da profissão. O Estado e os docentes rivalizam-se pelo controle do ato educativo, e esta tensão vai no sentido da proletarização dos professores (Sarmiento, 1994; Nóvoa, 1992).

Segundo Lee S. Shulman (2005 *apud* Monteiro, 2008), uma profissão pode ser caracterizada por um conjunto de seis atributos. O primeiro diz respeito à obrigação de prestação de um serviço específico à sociedade. O segundo trata da existência de um corpo de saberes específicos de natureza acadêmica imprescindível ao exercício do fazer bem. O terceiro é o domínio de competências específicas de natureza prática. O quarto encerra o exercício de juízo em relação às incertezas. O quinto atributo está relacionado à experiência como geradora de conhecimento. O sexto trata da constituição de comunidade profissional responsável pelo controle da qualidade, pela vigilância sobre seus membros.

A profissão, segundo Dubar (2005), se reveste de importância particular como dimensão da identidade dos indivíduos, principalmente quando se considera as novas configurações que assumiu nos últimos anos: as condições de emprego e trabalho hoje estão bem mudadas e, conseqüentemente, isso condiciona de modo imperativo a construção das identidades sociais profissionais.

Para Cruz (2012), das diferentes correntes dos estudos sociológicos, emergem, pelos menos, três elementos de consenso sobre o conceito de profissão: especialização do saber, formação intelectual em nível superior e ideal de serviço. A autora assim destaca:

Contudo, as profissões não podem ser reduzidas a apenas esses três elementos, uma vez que Chapoulie (1973) destaca que o paradigma funcionalista subjacente à definição desses critérios analisa os grupos profissionais a partir deles mesmos, configurando, assim, um “tipo-ideal profissional”. Esse “tipo-ideal” não entenderia que uma profissão é um grupo social organizado e reconhecido que ocupa uma posição específica de prestígio na sociedade. (CRUZ, 2012, p. 70).

Entendemos que estes atributos colaboram, na forma coletiva, para a construção da identidade de uma profissão e na forma individual para o desenvolvimento de uma identidade profissional do trabalhador ao se reconhecer pertencente ao grupo e a profissão que escolheu.

Sobre o termo profissionalidade, este surge para qualificar o debate em situações nas quais o conceito de profissionalização, de profissionalismo e de identidade não eram suficientes, como no caso dos professores. A profissionalidade neste sentido ocupa, como

vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria que, no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário.

Buscando conhecer a origem do termo profissionalidade, encontramos em Monteiro (2008) a origem e significado, que é o substantivo do adjetivo ‘profissional’. Diz ainda que é um termo de origem italiana, (*professionalità, professionale*) que emergiu das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho, nos anos 1960-1970. Entrou na França (*professionnalité*) e no Reino-Unido (*professionality*), nos anos 1970. Existe também em alemão (*professionalität*), mas ainda não se encontra em muitos dicionários (por exemplo, no *Oxford*, no *Littré* e no dicionário da língua portuguesa). Não é o caso do *Diccionario de la Lengua Española*, da Academia Real Espanhola, que o define assim (*profesionalidad*): “Qualidade da pessoa ou organismo que exerce a sua atividade com relevante capacidade e aplicação. Atividade que se exerce como uma profissão.” (MONTEIRO, 2008, p. 9).

Ampliando a discussão sobre o conceito de profissionalidade, Monteiro (2008) revela as contribuições de estudos realizados por Bourdoncle e Mathey Pierre (1995) que se debruçaram na busca por essa informação que se deu pela curiosidade e por não encontrar em dicionários ainda um conceito definido para a profissionalidade. Segundo estes autores, o termo começou a ser empregado na Itália pelos sindicatos, quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores, ou seja, uma defesa relacionada com a preservação da especificidade do ofício.

Essa especificidade que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades por si justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital. (BOURDONCLE e MATHEY PIERRE, 1995 *apud* MONTEIRO 2008).

Considerando a complexidade do fenômeno educacional, Monteiro (2008) define a profissionalidade da seguinte forma:

[...] como um *saber-comunicar-pedagogicamente*, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar

e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função (MONTEIRO, 2008, p.47).

Entendemos que o conceito de profissionalidade é complexo e que está em processo de construção conceitual dentro da sociologia das profissões. Ludke e André (1996) também anunciam que a discussão do termo dentro do quadro docente ainda se encontra em plena estruturação conceitual, não tendo ainda conseguido uma concepção consensual entre seus estudiosos. Dessa forma, acentua-se a dificuldade para se definir um conceito de profissionalidade no magistério.

Para Contreras (2002), as profissões clássicas não podem servir de referência para a análise da profissão docente uma vez que o magistério traz especificidades para o exercício da prática. Nesse sentido Contreras aborda sobre a profissionalidade e diz que esta, se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.74, grifo do autor). Para Contreras (2002), o professor coloca em ação os conhecimentos que individualmente é capaz de construir, assim como aqueles também compartilhados com outros professores, o que implica a necessidade de se construir uma profissionalidade fundamentada na reflexão individual e coletiva.

Deste modo, o conceito de profissionalidade apresentado por Contreras (2002), implica uma compreensão da docência em sua complexidade e numa perspectiva relacional entre os indivíduos. Também devem ser considerados os espaços sociais nos quais os docentes exercem suas atividades profissionais, valores e desejos presentes no desenvolvimento de sua profissão. Conforme o conceito apresentado por Contreras, entendemos que a constituição da profissionalidade encontra-se com a identidade profissional apresentado Dubar (2005), que reforça o caráter dinâmico da construção da identidade profissional ao destacar que esta se desenvolve a partir de duas transações: uma interna ao indivíduo e uma outra externa, entre o indivíduo e as instituições com as quais se relaciona. Assim, não existe uma separação entre a identidade para si e a identidade para o outro. Na verdade, ambas são interdependentes e se articulam de maneira complexa.

Dubar (2005) apresenta que: “A identidade é o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136).

Neste sentido esses processos se articulam e ao sujeito são atribuídos diversos papéis pelo outro; papéis que o sujeito interioriza e vivencia e nesse contexto, a identidade profissional vai sendo construída. Essa construção também sofre a influência das histórias dos sujeitos, da trajetória percorrida tanto pessoal quanto social, não se definindo apenas em função das interações com outros sujeitos.

Courtois (1996) apresenta o conceito de profissionalidade dizendo que o mesmo vem da experiência, que está ligado ao saber e o modo de cumprir tarefas, é um termo instável e também afirma que se encontra em processo de construção, pois se adapta a um contexto em movimento. Para Courtois, a profissionalidade tem como predisposição a aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e para sua percepção leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Afirma, ainda, que a constituição da profissionalidade também evoca a motivação do indivíduo e seu sistema de valores.

Contreras (2002) se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Diz que nesta perspectiva, significa, “(...) não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Para entender os requisitos da profissionalidade docente, Contreras (2002) apresenta três dimensões constitutivas deste conceito que são: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Hobold (2004), ao analisar o conceito de profissionalidade docente, diz que a formação profissional do professor é construída por diversificadas experiências que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Diz ainda que construir-se professor requer desde a formação inicial até a constante reflexão do que se faz, como se faz e como deveria ser feito, assim como afirma Sacristán (1999), ao apresentar sobre o que é específico na ação docente.

Morgado (2005) propõe três modelos de profissionalidade que são: 1. Profissional técnico - para ser considerado profissional tem que ter técnica. 2. Profissional reflexivo - a reflexão é ponto crucial no exercício da profissão; 3. Profissional reflexivo crítico - não basta refletir sobre a prática; é necessário considerar o contexto mais amplo, as influências da realidade social nas práticas desenvolvidas dentro da escola. Nesse sentido, o professor deve analisar criticamente a cultura docente.

Para Roldão (2005), considerando estudos de Nóvoa (1995), Sacristán (1999) e Dubar (2005), a profissionalidade pode ser analisada e de certo modo compreendida na interdependência de quatro descritores, cuja constatação revela ser a profissão que os detém possuidora de um estatuto pleno. São esses descritores: o reconhecimento social da

*especificidade da função*, a existência de um *saber específico*, o *poder de decisão* sobre o trabalho desenvolvido e a *pertença a um corpo coletivo*.

Os caracterizadores de profissionalidade, propostos por Roldão (2005), permitem, não só observar o profissional docente, mas olhá-lo com base em um conjunto coeso de proposições que pode permitir melhor compreensão da constituição da sua profissionalidade. Também pode auxiliar na compreensão do conjunto de conhecimentos profissionais que possibilita a essa “categoria” o domínio de um fazer capaz de conferir a seus integrantes, como propõe Tardif (2012), um exercício especializado, a constituição de um ofício para o qual apenas esses agentes sociais reúnem as condições de exercê-lo.

Evidente que, para a atuação como profissional especializado num ofício que exige conhecimento do conteúdo e da forma de desenvolver esse trabalho (SAVIANI, 2009), se faz necessário o domínio de um corpo de saberes específicos, saberes de domínio “restrito” a esse corpo de profissionais. Esses saberes, no caso dos docentes, dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos (didáticos, metodológicos), disciplinares, curriculares e experienciais.

Para Roldão (2007), a profissionalidade se associa à perspectiva de um conhecimento próprio que se refere ao saber ensinar. Somente com o fortalecimento desse conhecimento próprio da ação docente, como define a autora, é possível avançar no fortalecimento da profissionalização docente. Para isso a autora propõe alguns caminhos, como a sólida formação, a permanente reflexão da prática e a formação contínua.

D’ávila (2010) aproxima da perspectiva *aprendizagem profissional* ao compreender o conceito de profissionalidade como um conjunto de saberes, habilidades e valores, constituintes do que há de específico em uma dada profissão. Ela destaca que “o sujeito/ator/professor pode desenvolver suas competências desde o processo de formação inicial ou, e principalmente, no exercício da sua profissão, ao adentrar no espaço escolar e praticar suas atividades pedagógicas” (D’ÁVILA, 2010, p.5).

Cruz (2012), ao se referir ao conceito de profissionalidade, destaca que este ainda se encontra em processo de construção e reconhece o seu conceito da seguinte forma:

[...] um conceito em construção que, inserido no âmbito maior da profissionalidade, primeiramente caracteriza o processo inicial de socialização profissional, expressando as expectativas sociais externas através dos requerimentos para a formação e o exercício definidos pelo Estado. Esses requerimentos seriam definidos por uma profissionalidade científica ligada a uma noção de qualificação, pautada por exigências juridicamente reconhecidas através de títulos e cursos correspondentes.

Expressam ainda as expectativas sociais internas do grupo de professores, que também se caracterizam por atitudes profissionais que este grupo social define para desenvolver suas atividades. Dessa forma, constitui-se num processo de melhoria de suas capacidades e seus conhecimentos, expressando saberes, comportamentos, destrezas e valores que constroem uma identidade e uma cultura próprias, definindo um profissional diferente de outro. (CRUZ, 2012, p. 80).

Cruz (2012) ainda apresenta que, para a compreensão da profissionalidade, esta não deve ser entendida de forma isolada da relação estabelecida pela tríade profissionalização-profissionalidade-profissionalismo que assim são definidos pela autora:

*A profissionalização é um conjunto de ações historicamente situadas que definirão certos parâmetros para o exercício profissional docente. É compreendida ainda como um processo de socialização profissional, no qual o sujeito apreende os elementos que norteiam o seu fazer profissional. Já o profissionalismo remete aos aspectos que são referendados ou aderidos pelos sujeitos que exercem a profissão, de modo a definir um status social, dando, portanto, legitimidade para a função social que exercem. Quanto à profissionalidade retrata as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensuais, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo. (CRUZ, 2012, p. 23).*

Deste modo, o conceito de profissionalidade implica uma compreensão da docência em sua complexidade e numa perspectiva relacional entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem suas atividades profissionais. Assim, o termo profissionalidade docente é usado para designar o conjunto de requisitos profissionais que torna alguém um professor e relaciona-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício profissional (SACRISTÁN, 1999).

### **3.2.1 Analisando os conceitos**

Assim, com o levantamento de estudos já realizados sobre a profissionalidade docente, percebemos que esta temática tem sido introduzida em várias reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo e em movimento.

Desse modo, mediante o que se apresenta por meio dos teóricos aqui fundamentados, nos apoiamos nos conceitos desses autores, por acreditarmos que o processo de construção da profissionalidade do bacharel docente é constituído por dimensões que envolvem todo um contexto pessoal e profissional que é ligado ao docente, como apresenta Courtois:

Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos, e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. “Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado”. (COURTOIS, 1996, p. 172).

A partir dessa revisão conceitual, tomamos como compreensão a perspectiva de profissionalidade docente nos descritores apresentados por Roldão (2007), ao destacar o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

Podemos estender esse conceito em direção à compreensão da profissionalidade, pois a concebe como movimento, como construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores e com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão. Nesse sentido retratamos, por meio de uma figura, o que seria este movimento, considerando as categorias que a compõe, pois são elementos que se complementam na construção da profissionalidade docente.

Figura 01 - Síntese: *Elementos constitutivos da profissionalidade docente*



Nesse sentido é que a profissionalidade se remete para o tipo de desempenho e saberes específicos da profissão docente, como apresentado por Sacristán (1999), o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador. Sarmiento (1994), também contribui com o nosso entendimento sobre o conceito de profissionalidade, quando assim diz:

[...] ao conjunto de valores e saberes e os respectivos princípios e modos operativos que integram o conjunto dos elementos participantes na definição dos critérios de competência dos professores, os quais são historicamente construídos, dinâmicos, sujeitos a debates de natureza política e ideológica e envolvidos em determinações que não são totalmente endógenas ao grupo profissional, mas dependem do estado, dos sistemas periciais, das instâncias de formação de professores. (SARMENTO, 1994, p.80).

Portanto entendemos que, o professor parte fundamental na ação educativa, tem grande responsabilidade no processo educacional. A prática educativa exige do professor determinadas atuações, como condição para a melhoria da qualidade da educação, e daí, a necessidade de se compreender as ligações entre o docente e a sua função.

## **CAPÍTULO IV PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: Revelando os Caminhos da Investigação.**

A pesquisa surge da necessidade de compreender a essência dos fenômenos, já que esses se apresentam inicialmente em uma realidade imediata, na qual apenas a aparência pode ser apreendida. Sendo que as relações, mediações e as múltiplas determinações que constituem o fenômeno, no caso, a essência, só podem ser reveladas ao longo do percurso de enriquecimento conceitual do pesquisador e da saturação de determinações do objeto.

Para tanto, neste capítulo serão explicitados os caminhos metodológicos que foram percorridos para revelar a materialidade do fenômeno selecionado para esta pesquisa. Serão apresentados o método, a abordagem, o tipo de pesquisa, a instituição selecionada, os sujeitos participantes e os instrumentos de coletas de dados. Também são descritas as perspectivas de análise e interpretação dos dados.

Kosik (2002, p. 31) explica que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente esse todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado”. Portanto, compreender o objeto deste estudo significa ir além das aparências desse fenômeno e considerar a totalidade em que este se encontra. Nessa perspectiva, entendemos que o movimento de revelar a realidade é possível por meio do pensamento dialético.

Retomando o problema da pesquisa, neste estudo nos propomos a conhecer a constituição da profissionalidade do bacharel docente atuante na educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *campus* Paracatu. Nesse sentido, pretendemos conhecer quais as concepções de ser docente dos bacharéis, quais as multideterminações no processo de escolha da profissão docente, investigar em quais elementos os bacharéis da educação profissional e tecnológica se apoiam para exercer a prática docente, bem como apontar os descritores da especificidade do ser docente na perspectiva do bacharel e analisar, a partir da literatura do campo de formação de professores, a construção da profissionalidade.

Um dos desafios no plano teórico e epistemológico na atuação de professores é de que o educador, além do domínio técnico-científico, seja um sujeito dirigente, que atua numa perspectiva de projeto social democrático e solidário. Sem essa formação teórico-epistemológica, a formação e a profissionalização do educador reduzem-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e socioeconômico,

analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa. (FRIGOTTO, 1996, p. 94-95).

Assim sendo, propomos na perspectiva do materialismo histórico dialético, perceber as relações estabelecidas na constituição da profissionalidade do bacharel docente que atua no ensino profissional e tecnológico no IFTM-*campus* Paracatu.

#### **4. 1 O método**

A lógica dialética, fio condutor da temática aqui abordada, vai ao encontro de uma análise multilateral (KUENZER, 1998), na tentativa de abranger o objeto de estudo em sua totalidade, em suas diversas mediações. Ter como posicionamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético demanda que seja (...) necessário trabalhar adequadamente com as categorias de conteúdo e de método (...) (Kuenzer, 1998, p. 61). Pressupõe, ainda, uma análise crítica acerca do objeto de pesquisa. Preconiza que as análises do objeto devem ir além da imagem aparente. Nesse sentido, primeiro é necessário conhecer a realidade empírica no qual o objeto encontra-se inserido, por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações) e posteriormente conhecer a realidade concreta do fenômeno, pensada, plenamente compreendida. Dessa forma, a construção do pensamento parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto (Saviani, 1986).

Por conseguinte, o materialismo histórico dialético traz consigo suas categorias metodológicas próprias, que também podem ser designadas de “categorias de conteúdo” ou “leis universais”, construindo os procedimentos da pesquisa concomitantemente à construção da relação com o objeto de investigação. Segundo Kuenzer (1998), são elas: práxis, totalidade, contradição e mediação.

Nesse sentido, as categorias metodológicas da lógica dialética possibilitam à pesquisa em educação apreender os aspectos múltiplos, mutáveis e antagônicos da realidade, buscando relacioná-los ao pensamento, captando, assim, as determinações mais gerais que permitem compreender os fenômenos ou representações que constituem o objeto de estudo e estabelecer uma articulação mais adequada entre as categorias de análise macro e microeconômicas, entre teoria e prática, que possibilite que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte (GOLDMAN, 1979). Nessa perspectiva, é

relevante compreender que o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações [...] um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1983, p. 218).

Além de o concreto ser um processo de síntese, é também o ponto de partida na produção do conhecimento da realidade que, por sua vez, é produto da atividade humana, criado na prática por meio de uma união dialética entre sujeito e objeto.

Assim, para conhecer, é preciso relacionar o sujeito e o objeto numa perspectiva histórica, tendo em consideração a base real em que estes estão unificados na história (KUENZER, 1998). Portanto, o conhecimento se produz na práxis, considerando as condições concretas que determinam a especificidade de cada momento histórico.

O materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista, refere-se, então, a uma das diversas abordagens que permite o homem compreender a relação que se estabelece entre sujeito-objeto, visando apreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. Na concepção de Pires (1997), compreender o método materialista histórico-dialético é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade. Esse método caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Do ponto de vista do método, como já exposto anteriormente, esta pesquisa foi estruturada segundo as categorias do materialismo histórico. Essa perspectiva guiou as escolhas das categorias analíticas, possibilitando a análise das concepções que influenciaram e influenciam a constituição da profissionalidade do bacharel docente e as formas subjetivas daquele que se faz professor.

Frigotto (1996) aponta que o referencial ontológico, teórico e epistemológico, que compreende de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento a partir da historização dos fenômenos, portanto, através de um método histórico-dialético, inscreve-se na herança marxista. Essa tradição nos mostra que, no plano histórico-real, as categorias parte-do-todo, universal-particular, sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, estrutura-conjuntura, etc., não são separáveis. O conhecimento, nessa perspectiva, será sempre um processo de apreensão “intersubjetiva”, isto é, de sujeitos, das múltiplas determinações dos fatos e fenômenos históricos, cuja maior aproximação do seu movimento concreto está condicionada à mediação crítica de categorias e conceitos teóricos. Isto porque a compreensão dos fatos não

se dá por revelação, mas por um processo de trabalho intelectual, isto é, de teorização. Para Frigotto,

Esse referencial clássico nos ajuda tanto a superar a tendência de criar um novo campo disciplinar para cada questão ou problema novo, quanto a formar e profissionalizar o educador para construir conhecimentos significativos, criativos, mais universais, a partir das condições sociais, culturais e dos conhecimentos gestados nos processos de trabalho e nas atividades lúdicas dos alunos – crianças, jovens ou adultos. Esta é, dentro de uma tradição marxista e, sobretudo, gramsciana, a compreensão de conhecimento e de formação unitários e politécnicos. (...) Em termos epistemológicos, unitário não significa único, mas, pelo contrário, síntese de múltiplo, do diverso, do plural. Essas bases unitárias são bases teóricas e epistemológicas que permitem ao educador interpretar o múltiplo e não inventar arbitrariamente, explicações “ad/hoc” para todos os problemas. (FRIGOTTO, 1996, p. 97-99).

Para atender a essa perspectiva investigativa, tomamos a abordagem quantitativa e qualitativa para firmar a aproximação com o objeto de estudo que se justifica devido ao fato de, enquanto a primeira é voltada para a realidade externa, sendo de caráter mais explicativo e menos interpretativo, a segunda, voltada para o reconhecimento da perspectiva de análise do objeto pesquisado, é mais compreensiva/interpretativa e menos explicativa. Nesse sentido, a pesquisa em educação é conduzida por um *continuum* metodológico entre ambas as abordagens. (LESSARD-HERBERT, GOYETTE, BOUTIN, 1994, p. 34).

Ao articular a abordagem qualitativa e a quantitativa, sob o prisma do método do materialismo histórico dialético, torna-se válido destacar que tais abordagens adquirem a função de mediadoras: partir do concreto, atribuir a ele um enfoque interpretativo, compreensivo, que se remete também ao quantificável, para posteriormente chegar novamente ao concreto. Consequentemente, o concreto é o ponto de partida e de chegada e as pesquisas qualitativa e quantitativa são mediações desse trabalho científico.

Segundo Minayo (2000), a abordagem qualitativa da pesquisa social busca aprofundar-se no universo dos significados das ações e das relações humanas. As pesquisas que têm resgatado os saberes, as práticas e os valores que os professores constroem em sua prática cotidiana, dentre elas aspectos instituintes da profissionalidade docente, trabalham, eminentemente, com um universo de sentidos, significados, valores, crenças, modos de ser e fazer, construídos pelos professores em sua trajetória profissional. (CRUZ, 2012, p.132). Ou seja, parece-nos adequado escolher tal abordagem como um caminho de pensamento e ação

para o desenvolvimento de uma pesquisa que procura agregar elementos objetivos e subjetivos do professor em sua elaboração particular de sentidos e significados sobre sua prática e sua ação na dinâmica de construção de sua profissionalidade.

Menga Ludke e Marli André (1996) comentam que as metodologias qualitativas nas pesquisas educacionais têm como foco principal o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida. Em nossa pesquisa, pretendemos compreender a constituição da profissionalidade do bacharel docente que inicialmente não escolheu o magistério como profissão, mas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional se tornou um docente.

Assim, a partir dos argumentos e dos sentidos que os bacharéis formulam em relação à sua prática docente em sala de aula, sobre as questões sociais de ensino aprendido e como compreendem as problemáticas que permeiam o cotidiano escolar, é que propusemos compreender como se constitui a profissionalidade do bacharel docente atuante no ensino profissional e tecnológico.

#### **4.2 Delineando a Pesquisa**

As atuais mudanças de paradigmas no âmbito educacional exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento. Assim, surge a necessidade de pesquisas que respondam a essas demandas. Nessa perspectiva, a pesquisa social aparece como importante papel na produção desse conhecimento. A investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos que possuem uma historicidade, crenças e valores é o campo de atuação da pesquisa social. Por isso, nessa abordagem, todos os sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento. Conforme pontua Minayo (2010):

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO 2010, p. 12).

Portanto, para que possamos verificar as implicações apresentadas pelos bacharéis sobre a profissionalidade docente, desenvolvemos a presente pesquisa através de um estudo de caso inserido na abordagem qualitativa, como apresentado acima. A opção pelo estudo de caso, de acordo com Goldin (1997), Becker (1997) e Santos (1999), é um polo teórico que visa realizar a comparação entre as características de alguns poucos indivíduos, considerando cada um deles como unidades de estudos. Mantém o indivíduo como unidade de estudo e busca esclarecer possíveis relações individuais. Essa relação singular e complexa de cada caso e seu diálogo com um contexto mais amplo encaminha possibilidades e interações a partir das compreensões dos significados produzidos em cada caso. De acordo com Galdeano, Rossi e Zago:

O estudo de caso pode ser definido como uma exploração de um sistema delimitado ou de um caso, obtido por meio de uma detalhada coleta de dados, envolvendo múltiplas fontes de informações [...] observamos que os termos exploração detalhada e estudo profundo aparecem nas definições de estudo de caso; objetivo é ressaltar o rigor da coleta de dados de um ou vários casos, fornecendo um relatório organizado das variáveis, visando facilitar a análise dos dados e a tomada de decisões (GALDEANO, ROSSI, ZAGO. 2003, p. 372).

Para os mesmos autores, o estudo de caso é um método muito empregado em pesquisas qualitativas, desenvolvendo-se em uma situação natural, rica em dados descritivos e que enfoca a realidade de uma forma complexa e contextualizada. O estudo de caso tem a finalidade de estudar, em profundidade, uma determinada situação, pessoa, grupo de pessoas, instituição, quando considerados como uma unidade, e uma característica importante é a ênfase na totalidade. O estudo em profundidade busca compreender as múltiplas dimensões de um evento, “focalizando-o como um todo” (GIL, 2008, p. 60). Outros autores como Ludke e André (1996) e Santos (1999) defendem o estudo de caso como uma possibilidade de o pesquisador descobrir o que procura.

Na perspectiva do método materialista-dialético, Triviños (2006a, *apud* Pires, 2009), reconhece, nas obras de Marx, que o "estudo de caso" já fora desenvolvido por esse autor, desde 1859, embora, ainda, não denominado desse modo.

Pires (2009) afirma que, na atualidade, o “estudo de caso” é uma das abordagens qualitativas de pesquisa mais utilizadas pelos pesquisadores educacionais e apoiando-se nas obras de Marx, cita:

O fato é, portanto, este: o de determinados indivíduos, que trabalham produtivamente de determinado modo, entrarem em determinadas relações sociais e políticas. A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer, na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade. (MARX e ENGELS 1984 *apud* PIRES, 2009, p. 10).

Assim sendo, a presente pesquisa, enquanto investigação de natureza qualitativa, seguiu o "método marxiano", o qual concebe a pesquisa científica como um trabalho sistematizado em dois grandes momentos: o método de investigação e o método de exposição, em um movimento que se dá do "concreto sensível" ao "concreto lógico". As leis e categorias do materialismo dialético cumprem funções ideológicas, gnoseológica e metodológica, que guiam a pesquisa empírica.

### **4.3 A coleta dos dados**

A fase exploratória dentro do ciclo da pesquisa pode ser considerada como aquela que correspondeu à própria construção do objeto de pesquisa, uma vez que esta se caracterizou pela busca do referencial teórico que nos possibilitou encontrar respostas às quais pretendíamos chegar a partir da questão de pesquisa. Podemos caracterizá-la ainda pelo desenvolvimento de uma etapa de coleta empírica, a fim de ratificar as perguntas e os construtos conceituais que estruturaram a pesquisa, aproximando a realidade empírica e o movimento investigativo.

Um dos principais motivos para realizarmos a fase exploratória foi a necessidade de consolidarmos uma perspectiva de análise sobre a constituição da profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica.

Consideramos, conforme Gonçalves (2009 *apud* Cruz, 2012), que a profissionalidade docente não pode ser apreendida através de técnicas instrumentais como um dado objetivo. Assim, deve ser compreendida como um processo em construção através dos significados que os professores atribuem às relações pessoais e profissionais, mediadas por práticas que vão

sendo explicitadas, aproximando-se da realidade concreta e das formas de explicação escolhidas pelos sujeitos (GONÇALVES 2009 *apud* CRUZ, 2012, p. 142).

#### 4.4 Instrumentos

Para apreender a realidade concreta que se refere o objeto da pesquisa, foi realizada a coleta por meio de: a) **Pesquisa bibliográfica:** tendo como recorte temporal o período de 2003 a 2013, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nos artigos apresentados nas reuniões anuais da ANPED no grupo de trabalho: GT 8 (Formação de Professores), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), que foram escolhidos por sua proximidade com a temática. E nos principais periódicos brasileiros de educação: Caderno CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação.

b) **Pesquisa documental:** O questionário é um importante instrumento de coleta de dados tanto quantitativos como qualitativos; é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que “são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados” (GIL 2011, p.121).

Dessa forma, nosso primeiro instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por questões abertas e fechadas que abordavam sobre a escolha pelo magistério na rede federal de ensino. Portanto, a aplicação dos questionários como primeiro procedimento de nossa fase exploratória teve como objetivo levantar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e extrair questões iniciais relacionadas à prática educativa e como os bacharéis se constituíam como docentes. Estes foram aprofundados, logo em seguida, com o desenvolvimento de quatro entrevistas com professores que participaram respondendo o questionário.

A opção que fizemos pelo uso do questionário nessa pesquisa foi de grande importância, para os fins a que nos propomos. Primeiramente, serviu como instrumento de aproximação entre o pesquisador e os professores participantes da investigação; e, de maneira direta e prática, contribuiu na definição dos entrevistados do estudo, a partir da delimitação de características importantes de seus perfis profissionais docentes. A aplicação do mesmo nos permitiu desvelar características profissionais dos bacharéis docentes relevantes, tais como:

formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, área e regime de trabalho na rede pública federal de ensino, além de outros aspectos marcantes no percurso da profissão docente.

A resposta aos questionários ocorreu por meio eletrônico, em que o uso desse instrumento transcorreu com a anuência dos docentes, os quais não demonstraram hesitações ou dificuldades de entendimento dos itens recorrentes em seu *corpus*. Com essa estratégia, iniciamos uma base dialógica, necessária à investigação efetivada, em virtude da própria natureza subjetiva do objeto de estudo e de sua inserção no universo flexível da pesquisa social.

Assim, o questionário foi enviado por meio eletrônico para todos os docentes do IFTM – *campus* Paracatu que não possuem formação para o magistério e definidos aqui como bacharéis docentes, que são um total de 24 professores, sendo 22 bacharéis e 02 tecnólogos. Nessa primeira etapa, participaram, respondendo o questionário, doze professores que correspondem a cinquenta por cento do total de professores bacharéis que, neste estudo, trata-se de professores que não possuem formação específica para a docência.

Portanto, percebemos que os dados obtidos pelos questionários nos trouxeram indícios mais gerais sobre os docentes, contudo, não nos permitiram focalizar adequadamente como o bacharel docente se constitui como professor. Nessa mesma linha de aprofundamento e aproximação entre nosso objeto de estudo e realidade empírica, escolhemos realizar a entrevista semiestruturada.

c) **Entrevistas:** Após a aplicação dos questionários, realizamos as entrevistas narrativas, como dito anteriormente, com quatro docentes participantes da primeira etapa. Ao longo das últimas décadas, a pesquisa em educação com abordagem qualitativa vem adotando as narrativas como uma estratégia investigativa sobre o “ser professor”, por permitir que o professor seja simultaneamente sujeito e objeto do estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa adquire uma dimensão dupla: a de investigação e a de formação, o que consideramos uma das principais fortalezas dessa estratégia.

Duarte (2004) afirma que, embora não haja obrigatoriedade do uso de entrevistas em pesquisa qualitativa, ela ainda é muito requisitada. Portanto a sua utilização requer planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização.

A utilização da entrevista, no corpo deste trabalho, tornou-se um investimento propiciador de um diálogo aberto entre a pesquisadora e os entrevistados que são os bacharéis

docentes do IFTM – *campus* Paracatu, ao tempo que possibilitou o aprofundamento de questões importantes concernentes ao objeto da investigação.

Através desse recurso, os entrevistados construíram relatos orais, discutindo as questões norteadoras da pesquisa, momento em que procuraram problematizar, reflexivamente, os aspectos peculiares da prática pedagógica, importantes para a definição da profissionalidade docente.

Esse procedimento metodológico contribuiu para a expressão dos bacharéis docentes na enunciação de si mesmos, desvelando-se no exercício de suas experiências profissionais. Desse modo, tomamos a entrevista, neste estudo, concordando com as colocações de Minayo (2010), quando afirma que:

[...] Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. Há um olhar cuidadoso sobre as próprias vivências ou sobre determinado ponto. Este relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido. (MINAYO, 2010, p. 59).

Constatamos, então, através dessa técnica, aspectos referentes à percepção que o professor tem do ato educativo, num processo de análise das dificuldades profissionais docentes e das dinâmicas construídas para otimizar o trabalho efetivo de sala de aula.

Entre os vários tipos de entrevistas utilizados nos investimentos científicos, optamos pelo modelo semiestruturado, uma técnica que, segundo Vasconcelos (2002), abre entradas significativas para a compreensão e a análise de diversos fenômenos concernentes às estruturas sociais, que consideramos recurso significativo à obtenção de informações acerca dos elementos constituintes da profissionalidade docente.

Para a aplicação prática das entrevistas, seguimos um roteiro com questões abertas, o que, na visão de Minayo (2010), constitui-se numa estratégia metodológica excelente de orientação de uma conversa com propósitos, um facilitador de abertura dialógica capaz de ampliar e aprofundar os horizontes da comunicação, no campo da pesquisa social.

Procedemos, assim, porque preferimos respeitar a liberdade de expressão dos entrevistados, atentando para as suas peculiaridades de enunciação dos modos de ser professor e de gestar a prática pedagógica na cotidianidade de suas ações educacionais.

Desse modo, percebemos em todos os entrevistados, que eles estabelecem uma articulação entre as histórias contadas e suas trajetórias profissionais docentes. Assim, em seus próprios termos, revelam concepções singulares a respeito da escolha pela docência e da

prática educativa, evidenciando as estratégias que utilizam na concretização da prática de ensino.

Sobre o roteiro de entrevista, este foi organizado com base nos descritores de profissionalidade formulados por Roldão (2005): especificidade da função, saberes específicos para o exercício da atividade, poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo. A cada um desses descritores, associou-se um grupo de indagações com a finalidade de provocar a reflexão do entrevistado em torno do descritor sugerido.

A aplicação das entrevistas se processou, após a utilização dos questionários, em quatro encontros individualizados que tivemos com os bacharéis docentes. O horário e local foram acordados anteriormente, com o próprio entrevistado. Em toda essa etapa, procuramos nos atentar para a flexibilização dos espaços e tempos necessários à realização dessa técnica investigativa, os quais foram definidos pelos próprios participantes.

Na perspectiva de tornar o espaço de desenvolvimento das entrevistas em um momento de interlocução agradável e criticamente produtivo, procuramos iniciá-las da maneira mais espontânea possível, atentando-nos sempre para a disposição dialógica com os entrevistados, com vista a estimulá-los à liberdade de expressão de suas concepções acerca da temática problematizada. Com esse procedimento, buscamos a construção de relatos experienciais docentes que pudessem revelar singularidades importantes na interpretação do objeto de estudo.

Cabe ressaltar ainda que, durante o processo prático das entrevistas, percebemos uma tranquilidade dos entrevistados na participação e nos relatos de suas práticas. Desse modo, valorizamos a autonomia dos entrevistados, e, assim, procuramos interferir o mínimo possível no processo de produção de dados, e as poucas intervenções que fizemos, durante as falas dos entrevistados do estudo, foram tão somente no sentido de manter o foco do objeto de estudo e buscar esclarecer ou aprofundar pontos relevantes à exploração do mesmo.

O registro material dos dados produzidos nesta etapa ocorreu por meio de gravação em *smartfone*, mediante o livre consentimento dos entrevistados. No processo de transcrição dos registros, buscamos a verdade das informações expressas, e o resultado desse processo revelou aspectos significativos ao estudo, aos quais agrupamos por categorias de análise, em função do objeto e dos objetivos propostos na investigação.

#### 4.5 Sujeitos e *locus* da pesquisa

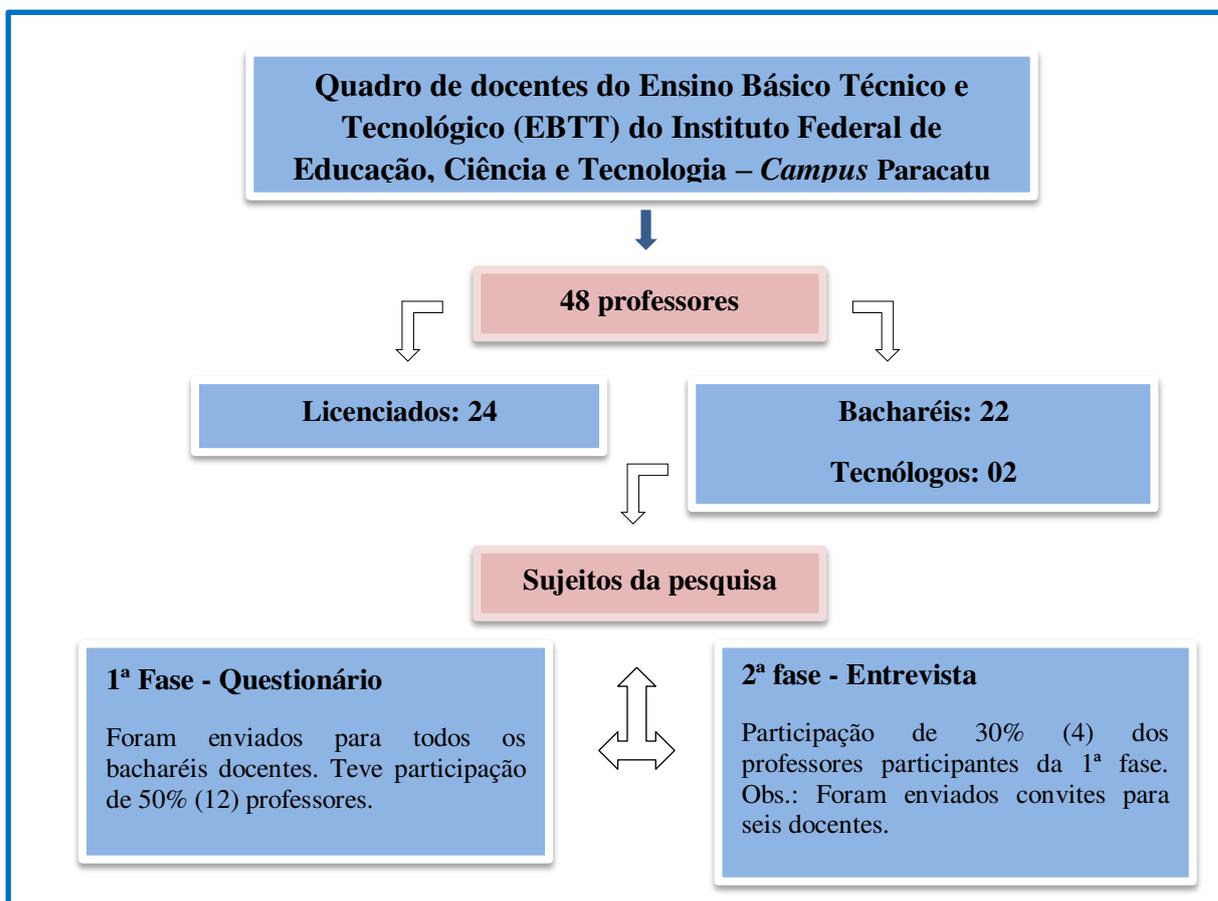
Na busca de possíveis respostas para a indagação motivadora desta pesquisa, que é compreender a constituição da profissionalidade do bacharel docente, a investigação foi realizada no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM – *campus* Paracatu, indagando os próprios bacharéis para verificar suas concepções sobre sua atuação docente.

O campo de pesquisa, segundo Minayo (2010), é um recorte que fazemos da realidade, seja ele espacial ou social, em que iremos buscar os elementos que vão nos ajudar a responder a nossa pergunta de pesquisa, como também criar novas perguntas e, conseqüentemente, novos conhecimentos sobre essa mesma realidade. Esse campo de pesquisa não pode ser escolhido de forma aleatória, pois guarda uma estreita relação com a construção do objeto de estudo, podendo-se dizer que ele é produto e processo da investigação, uma vez que dele retiramos apenas o que nos interessa para estudo.

A escolha por esse *campus* se deve ao fato de ser um cenário ao qual a pesquisadora está familiarizada, por pertencer ao quadro de docentes do IFTM – *campus* Paracatu desde o ano de 2010, ou seja, quando se formou o primeiro quadro de docentes efetivos para o *campus* Paracatu. Esclarecemos que a familiaridade com o ambiente de pesquisa nos permitiu o deslocamento entre o ambiente analisado e a realidade comum na escola como um todo, considerando as particularidades dos interlocutores, buscando manter certo distanciamento da realidade investigada sem, contudo, alterar o curso e o ritmo da análise em movimento.

Quanto aos sujeitos, consideramos, para esta pesquisa, os professores bacharéis do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-EBTT, ou seja, são professores que atuam nos segmentos do Ensino Médio Integrado-EMI (ensino médio e técnico com matrícula única), no ensino técnico concomitante e no curso superior de tecnologia, que são os cursos ofertados por este *campus*. Desse modo, expomos, por meio da figura 2, o quadro de professores do IFTM – *campus* Paracatu até o ano de 2014. Na figura, consta o quantitativo de docentes com licenciatura e com bacharelado e os participantes desta pesquisa.

Figura 2: Quantitativo de docentes do IFTM e participantes da pesquisa.



Fonte: OLIVEIRA, Dados da pesquisa, 2014.

Para a aplicação dos questionários, consideramos todos os bacharéis que é um total de vinte e quatro professores. Foi enviado para o *email* institucional de todos os docentes bacharéis um questionário para ser respondido *online* e também em arquivo *Word* para que pudessem responder e reenviar ao pesquisador.

Para a entrevista, devido o número de docentes, optamos pela amostragem, neste caso, foi selecionado trinta por cento dos bacharéis docentes participantes da primeira etapa. Considerando que, na primeira etapa, cinquenta por cento dos bacharéis docentes responderam os questionários que foi um total de 12 participantes, portanto, para a segunda etapa, a seleção corresponde a um quantitativo de quatro professores.

## 4.6 Análise

A análise, interpretação, explicação e compreensão das informações das questões abertas do questionário e do conteúdo das entrevistas foram feitas a partir de categorias de análise. Para as entrevistas semiestruturadas, estabelecemos as seguintes categorias empíricas: vida escolar; percurso acadêmico, valores que norteiam a profissão docente, experiência profissional, reflexão da prática docente, relação com os alunos; ambiente de trabalho, relação com os colegas; atividades rotineiras; valorização profissional; formação continuada e pedagógica.

Utilizamos o método estatístico para a descrição analítica das informações que obtivemos das questões fechadas do questionário eletrônico, nos inspirando em Pinto (1979), que trata das possibilidades e limites desse método, no pensamento lógico dialético.

As respostas resultantes da aplicação do questionário, bem como as falas de nossos sujeitos obtidas através da entrevista, foram submetidas à análise de conteúdo. O objetivo foi “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2005 *apud* CRUZ 2012, p. 146).

Para Bardin (2004), a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução, variáveis inferidas destas mensagens” (BARDIN, 2004, p.37).

Esse método de análise se fundamenta na compreensão de que a simples organização das unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas passa a abrir caminho para o estudo da significação. Através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. (MINAYO, 2010, p.84).

É um método comumente adotado nas pesquisas qualitativas, porém não exclui os dados quantitativos, visto que, num primeiro estágio da análise, emerge a contagem da manifestação dos elementos textuais o que favorece a organização e sistematização dos dados. Dando sequência a esse procedimento inicial, o pesquisador segue para as fases analíticas no qual apreenderá a visão social de mundo dos sujeitos autores dos dados. A análise de conteúdo visa, portanto, ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na

interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação (MINAYO, 2000).

Esse tipo de análise demanda do pesquisador a seleção da unidade de análise que se divide em unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro corresponde a “menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2005, p.37). Embora em cada tipo de investigação o pesquisador opte por usar um tipo de unidade de registro, isso não impede que as unidades sejam combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas o que pode garantir, assim, a realização de análises e interpretações mais amplas levando em conta as variadas instâncias de sentido e de significados implícitos nas comunicações. (FRANCO, 2005).

A unidade de contexto também deve ser considerada na análise, pois corresponde à parte mais ampla do conteúdo a ser analisado; é o pano de fundo que dá significado às unidades de análise (Franco, 2005), ou seja, para compreender o conteúdo das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa, é necessário fazer referência ao contexto no qual foram emitidas as mensagens para que estas sejam compreendidas em seu verdadeiro significado.

Nesse processo de análise dos dados, os procedimentos de descrição, inferência e interpretação são complementares e interdependentes. A descrição é o ponto de partida do processo de análise, “ela corresponde à enumeração das características do texto, resumida após tratamento inicial, é a primeira etapa necessária” (FRANCO 2005, p.24). Como o interesse não se restringe à descrição dos conteúdos, e sim à significação concedida às características do texto, ou seja, a interpretação, torna-se essencial a inferência para que ocorra a conclusão do processo de análise. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção do conteúdo da mensagem, procedimento que requer do pesquisador conhecimento sobre o contexto do material a ser analisado e sobre os estudos e pesquisas já realizados acerca do assunto.

É com base nas inferências e na sólida fundamentação teórica que os resultados são discutidos numa perspectiva mais ampla, possibilitando, assim, a interpretação do fenômeno estudado e a produção do conhecimento. Segundo Minayo (2010, p.91), “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

## **CAPITULO V O PROFESSOR BACHAREL DO IFTM – *CAMPUS* PARACATU: Constituição da Profissionalidade.**

Neste capítulo, apresentamos sobre o professor bacharel do IFTM – *Campus* Paracatu e a compreensão de como se constitui a sua profissionalidade. Expomos os dados referentes ao questionário aplicado e a entrevista narrativa, nos quais revelam o perfil dos bacharéis, a concepção de docência, o ser professor, a formação básica do bacharel, a identidade profissional, a escolha da docência, a relação com a formação pedagógica, os saberes da docência, a questão da experiência, o conhecimento pedagógico, a relação com o conteúdo específico e sobre os processos formativos continuados; abordamos também sobre a organização do trabalho docente, pontuando questões sobre o planejamento e sobre os desafios que os bacharéis encontram no processo educativo. Os detalhes de como foram selecionados e do quantitativo de participantes já foram elucidadas no capítulo dos aspectos metodológicos. Neste capítulo, analisamos os dados tendo como referência a triangulação dos dados.

As narrativas, quando utilizadas na perspectiva do apontamento da trajetória e da experiência das práticas docentes, possibilitam ao professor um movimento reflexivo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da profissionalidade e da identidade docente (SOUZA, 2007). Os professores carregam consigo as experiências vivenciadas desde o momento em que ingressaram no sistema escolar. A sua formação, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, ensino médio, curso técnico, até o ensino superior e cursos de pós-graduação, compõe um agregado que passa a ser utilizado na prática da sala de aula.

As narrativas se constituem em um potencial reflexivo para o professor, porque, ao falar sobre si, ele traz na memória dados, fatos, episódios de sua própria história, os quais, para serem ditos, requerem uma elaboração mental, exigindo, bem como, observação aos fatos selecionados e autoavaliação. Trata-se de um momento em que o presente, o passado e o futuro dialogam de forma direta, recebendo inferências e justificativas para sua ocorrência.

Segundo Souza (2007), a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o

dito e o não dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas.

Portanto, entendemos que os conteúdos e os modelos da vida escolar podem influenciar nos aspectos éticos, políticos, sociais e de conhecimentos elaborados para si e transpostos para os estudantes, como afirma Tardif (2002):

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importa as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2002, p. 64).

Sendo assim, as entrevistas realizadas com os professores de Educação Profissional e Tecnológica do IFTM – *campus* Paracatu, mais especificamente no que se refere à questão do histórico acadêmico, identificam aspectos da vida acadêmica que influenciam na prática pedagógica dos docentes investigados.

Do conjunto de docentes entrevistados, que foram quatro professores (correspondente a 30% dos participantes da 1ª etapa que foi o questionário), todos os quatro professores atuam no curso técnico subsequente; dois atuam no curso técnico integrado ao ensino médio e no técnico subsequente ao ensino médio; destes professores, temos três que atuam no curso técnico subsequente e no superior.

## **5.1 O Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro- *campus* Paracatu.**

Ao pensar na figura do profissional<sup>13</sup> docente, entendemos como aquele que ensina um conhecimento a outros e utiliza de métodos para realizar tal atividade.

---

<sup>13</sup> O conceito de profissional diz respeito a um *status* no exercício de uma formação social de trabalho, com código de ética, direitos trabalhistas, reconhecimento social e com uma formação específica que permite exercer, compreender e modificar o trabalho desenvolvido.

A respeito de quem é o profissional docente, Curado Silva (2008) diz que o professor é um sujeito de um momento histórico determinado, de uma sociedade concreta e contraditória, e, ao mesmo tempo, um ser individual, com sua subjetividade, com uma história de vida, ligado a um estatuto social, a uma família, a um meio e que todas essas dimensões interferem no desempenho do seu papel profissional.

Para alguns, ser professor é uma escolha. No entanto, há aqueles que se tornaram professores por acaso, ou seja, por não terem escolhido inicialmente a docência como profissão, não fizeram um curso de licenciatura, ou outro curso que os habilitasse ao magistério, *entretanto se tornaram docentes*, como alguns bacharéis que não escolheram a docência como profissão, mas se tornaram professores.

Podemos destacar a preocupação que ora apontamos no cerne da atuação do profissional bacharel como professor indagando a sua formação para a docência e como desenvolve o seu processo para o atuar docente.

Neste estudo trabalhamos com a perspectiva de que a formação de professores deve se dar num contexto de desenvolvimento profissional, numa possibilidade de ressignificação dos processos de trabalho docente a partir de reflexões que lhes permita observar o seu desenvolvimento tendo como referência sua trajetória profissional.

Na reflexão de Curado Silva (2008), compreendemos que o bacharel docente é um sujeito histórico, inserido em uma sociedade real, que traz em suas demandas sentidos capazes de modificar sua trajetória profissional e que o fez decidir pela docência. Não deixando de lado também seus aspectos subjetivos, seu modo de ver e pensar o mundo, constituídos na objetividade da vida social.

### **5.1.1 O Perfil Profissional e Acadêmico**

Com a finalidade de conhecer o perfil dos professores bacharéis que atuam no Ensino Profissional do IFTM – *campus* Paracatu, representamos, por meio de gráficos e tabelas, informações sobre os seguintes aspectos: perfil pessoal, formação e atuação profissional. Deste modo, os dados coletados estão assim divididos: caracterização pessoal, que abrange: sexo, idade, estado conjugal, quantidade de filhos; caracterização acadêmica e atuação profissional, que aborda sobre a formação profissional, a graduação, pós-graduação e outras formas de formação, como cursos específicos para a docência e experiência docente. Na parte

inicial, apresentamos os dados com o cuidado de trazer ao leitor algumas justificativas sobre a escolha das perguntas e uma breve contextualização, quando necessária, para, em seguida, aprofundar as discussões que realizamos a partir dos dados coletados.

Como já apresentado anteriormente, o corpo docente do ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFTM – *campus* Paracatu até o ano de 2014 era composto por 48 professores, todos efetivos através de concurso público. São 24 professores que atuam nas diversas disciplinas propedêuticas do ensino básico de nível médio e que possuem formação em licenciatura; 24 professores que atuam nas áreas específicas de formação profissional, sendo 22 com bacharelado e 02 com formação tecnológica. Desse modo, tem-se um quadro de docentes em que, somando bacharéis e tecnólogos, totaliza-se em 50% e os licenciados também 50%, portanto, meio a meio. Para este trabalho, consideramos apenas os bacharéis e tecnólogos que são definidos aqui como bacharéis docentes.

Considerando a especificidade dos Institutos Federais de Educação (IFs) de ofertar o ensino básico de nível médio, técnico de nível médio, além de cursos superiores e de pós-graduação, na qual é chamada de verticalização do ensino, pois atende em “diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos” (BRASIL, 2008, p. 27), os professores da mesma forma se veem diante de uma situação de trabalho que exige a verticalização das suas atividades pedagógicas.

Diante dos dados apresentados, entendemos que é grande o número de bacharéis que atuam na educação Profissional. E é nesse contexto que surge a inquietação para a realização desta pesquisa, pois a realidade apresentada se torna desafiadora para qualquer docente formado nas licenciaturas, quanto mais para os bacharéis docentes que não possuem uma formação específica para exercerem o magistério.

Desse modo fica o questionamento de como esses sujeitos se constituem como docentes, já que, dentro dos IF, esse professor atua, ou deve estar apto a atuar, em todas as modalidades de ensino que são ofertadas, dentre elas o ensino médio integrado, que geralmente recebe alunos na faixa etária de 14 a 17 anos de idade, necessitando de um atendimento diferenciado em relação a alunos de graduação.

Sobre a situação dos bacharéis na Educação Profissional, Oliveira e Silva (2012) pontuam:

O bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados, por sua vez, assumem a profissão com lacunas em seu

processo formativo. Esse fenômeno não é um problema que se limita aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nem apenas às Universidades Federais, pois o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática na necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a compor os quadros funcionais dessas instituições, pois, até o momento, fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não cursos de formação continuada de curta duração aos ingressos no cargo de professor. (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 196).

Geralmente, os professores que possuem sua formação inicial no bacharelado atuam em cursos da mesma especificidade de sua formação, tem uma formação técnica que o destaca como profissional naquilo que se formou e em algum momento desse desenvolvimento profissional é convidado a atuar como docente ou é aprovado num concurso. Em poucos casos, esses professores passam por um estágio de formação docente, ou é exigido algum conhecimento pedagógico básico.

Para Oliveira e Silva (2012), o termo formação docente geralmente tem se apresentado como uma dificuldade de muitos professores, principalmente daqueles que, por possuírem formação inicial em curso de bacharelado, não obtiveram formação para a docência, ou mesmo aqueles que, no período em que cursaram a pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professor, como é o caso de muitos bacharéis que, mesmo sem uma formação didático-pedagógica para a docência, têm exercido a profissão nas universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Concordamos com Oliveira e Silva (2012) ao afirmar que o fato de bacharéis que atuam como professores não possuírem uma formação específica para o magistério não é culpa apenas desses profissionais. Sobre essa questão as autoras expõem:

No entanto, não podemos colocar a culpa exclusivamente nesses profissionais pela sua falta de formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois, além de não a terem recebido durante o período de sua graduação ou pós-graduação, não existe exigência legal que a estabeleça como primordial para o exercício da docência nesses campos de atuação. Como sabemos, a exigência é que se tenha o maior nível de formação específica na área de conhecimento em que vai atuar, e em muitos casos, no ambiente de trabalho, são poucos ou mesmo inexistentes os momentos em que os bacharéis participam de reflexão e formação continuada para o exercício da docência especificamente. (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 197).

O que podemos então perceber é que as Universidades e os Institutos Federais de Educação têm priorizado o domínio dos conhecimentos da área de formação dos bacharéis docentes bem como sua experiência profissional na área, proporcionando que, para tornar-se professor, seja suficiente ter formação inicial, ser um bom profissional e ter uma sólida experiência na sua área de atuação.

Nesse sentido, os conhecimentos específicos da docência, que são de igual importância para a atuação como professores, profissionalmente são menos considerados, ficando em segundo plano, colocando apenas sob a responsabilidade do tempo e do exercício da profissão o possível aprendizado da mesma, como se isso fosse possível exclusivamente por meio da prática.

Entretanto, Masetto (2003) mostra que atualmente esse quadro começa a se modificar por iniciativa de muitos professores universitários que têm se preocupado com as formas como estão conduzindo sua prática e com a necessidade de possuírem formação específica para a docência que contemple os aspectos pedagógicos da profissão:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 2003, p.13).

Tal pontuação nos conduz à percepção de que a responsabilidade de formação pedagógica dos docentes, em especial do bacharel, não deve estar apenas sob o desejo e iniciativa individual, mas acreditamos que deveria ser parte integrante do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formações continuadas de professores para a atuação na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois sabemos que nesse processo de admissão, independentemente do nível de titulação que o professor apresente (graduação, mestrado, doutorado), o conhecimento das especificidades do ensino e da aprendizagem nessas áreas são imprescindíveis ao exercício docente.

Sendo assim, a luta pelo reconhecimento social da profissão docente, que decorre de muitos anos, tem defendido que a docência é uma profissão que contém características próprias e que não deve ser exercida por pessoas sem formação adequada para a sua atividade. Ressaltamos que o reconhecimento profissional é apontado por Roldão (2007) como um dos caracterizadores da profissionalidade docente, sem esse reconhecimento acreditamos que o

profissional docente apresenta dificuldades para se integrar a uma classe, nesse caso a de professores.

Na Educação Básica, a conquista pelo direito de que só pode atuar aquele que possua formação para a docência proporcionou avanços significativos na educação brasileira e os índices de qualificação profissional docente têm aumentado a cada ano. Na atualidade, podemos observar que a quantidade de professores com formação superior na Educação Básica está crescendo expressivamente, e isso pode ser considerado como um passo importante para a melhoria da qualidade da educação oferecida a nossa população. Vislumbrando tal melhoria, acreditamos que a proposta de formação específica na área pedagógica deve ser estendida também aos docentes da Educação Profissional.

### 5.1.2 Caracterização

Quanto à caracterização dos bacharéis docentes do IFTM – *campus* Paracatu, os dados apresentados revelam que 83% são do sexo masculino e apenas 17% são do sexo feminino, o que nos permite inferir que, na educação profissional, a presença de professores do sexo feminino é menor.

Tabela 1 - *Distribuição de frequência dos professores bacharéis do Ensino Profissional do IFTM – campus Paracatu referente ao Sexo.*

SEXO	Frequência	Porcentagem
Feminino	2	17%
Masculino	10	83%
<i>Total</i>	12	100%

FONTE: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Estudo realizado pelo INEP (2009) sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, revela que o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando a medida em que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional, como

podemos verificar no Censo 2007, pois os dados se confirmam quanto à maioria de professores do sexo masculino na educação profissional.

Tabela 2 - *Divisão de profissionais da Educação por etapa de ensino*

	<b>Homens no magistério</b>	<b>Homens no magistério</b>	<b>Mulheres no magistério</b>	<b>Mulheres no magistério</b>
Educação básica	365.395	18,5%	1.612.583	81,5%
Educação infantil	11.284	3,0%	358.414	97,0%
Creches	2.682	2,1%	124.975	97,9%
Pré-escola	10.054	3,9%	248.171	96,1%
Ensino fundamental (EF)	245.245	17,8%	1.132.238	82,2%
Anos iniciais de EF	66.416	9,2%	655.097	90,8%
Anos finais de EF	207.942	26,5%	575.252	73,5%
Ensino médio	165.784	35,9%	295.758	64,1%
Educação profissional	31.930	54,2%	26.968	45,8%
Educação especial	2.444	7,3%	31.150	92,7%
Educação de jovens e adultos	74.910	28,6%	186.605	71,4%

Fonte: INEP. MEC, 2009.

Desse modo, na Educação Profissional e também no Ensino Superior, verificamos que o quadro docente passa a ser formado em maior parte pelo sexo masculino. Essa constatação também está presente no relatório da UNESCO (2004) quando afirma:

Essas associações [...] se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças. (UNESCO, 2004, p. 45-46).

Os levantamentos feitos pela UNESCO (2004) apontam para a predominância da mulher trabalhando no campo educacional, representando quase todo o quadro docente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Apontam também que, a partir do Ensino Médio, percebe-se a inserção predominante do gênero masculino ministrando disciplinas na área de exatas.

Analisando a presença feminina no quadro dos bacharéis docentes do IFTM-*campus* Paracatu, verificamos que a maior parte das professoras trabalham em curso/disciplinas da área de humanidades, como as duas participantes desta pesquisa, que realizaram bacharelado em (administração).

Diante do levantamento, verificamos que o IFTM – *campus* Paracatu é composto por professores relativamente jovens, com a maioria dos docentes entre 30 a 39 anos, como exposto na tabela 3. Pensando que esses bacharéis são mestres e doutores, portanto, gastaram, em média, 5 anos de formação na graduação, mais 2 anos de mestrado e mais 4 anos de doutorado, somando todas essas etapas temos 11 anos de formação no mínimo, o que demonstra que, em média, esses docentes tem 28 anos, o que nos faz concluir que são professores jovens.

Tabela 3 - *Distribuição de frequência referente à idade.*

IDADE	Frequência	Porcentagem
Até 24 anos	1	8%
De 25 a 29 anos	0	0%
De 30 a 39 anos	9	75%
De 40 a 49 anos	2	17%
Mais de 50 anos	0	0%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Quanto ao estado civil, 10 dos docentes participantes da pesquisa são casados, enquanto que 2 professores são solteiros. Os dados ainda revelam que 50% dos professores possuem pelo menos um filho, mas chama a atenção o fato de 50% dos professores casados não terem filhos, acreditamos ser um dado indicador de que muitos docentes ainda se dedicam à formação acadêmica, bem como à busca pela estabilidade profissional e financeira. Esse dado também reflete a realidade brasileira que registra uma tendência de redução do tamanho da família brasileira, um aumento no índice de casais sem filhos ou, no máximo, com dois filhos.

Segundo dados da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais -SIS (2014), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a proporção de famílias formadas por casais sem filhos cresceu 33% no Brasil entre 2004 e 2013. O levantamento mostra que, no ano de 2013,

um em cada cinco casais brasileiros não tinha filhos. Ao longo desse período, houve queda de 13,7% na proporção dos casais com filhos (de 50,9% para 43,9%). Já a proporção de casais sem filhos cresceu de 14,6% para 19,4%. O Sudeste apresentou a maior proporção (23,2%) e o Norte, a menor (12%).

Percebemos que 75% dos docentes que atuam no Ensino Profissional no IFTM – *campus* Paracatu residem na cidade de Paracatu a menos de 5 anos, e 25% residem entre 6 a 11 anos. Consideramos que a maioria dos professores vem de outras cidades e geralmente mudam de cidade devido à oportunidade de estabilidade profissional. Por meio desses dados, podemos aferir sobre o motivo da grande rotatividade de professores neste *campus*, pois, assim que têm oportunidade, pedem remoção<sup>14</sup> ou redistribuição<sup>15</sup> para a cidade de onde vieram, ou outra localidade.

Tabela 04 - *Distribuição de frequência referente a tempo que reside na cidade de Paracatu.*

	Frequência	Porcentagem
Até 5 anos	9	75%
De 6 a 11 anos	3	25%
De 12 a 17 anos	0	0%
De 18 a 23 anos	0	0%
De 24 a 29 anos	0	0%
Mais de 30 anos	0	0%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Verificamos, através dos dados, que nenhum dos bacharéis é da cidade de Paracatu. Acreditamos ser por falta de profissionais qualificados na região e por falta de oportunidade de formação específica na cidade. Ressaltamos que o IFTM é a primeira instituição educacional pública federal na cidade.

<sup>14</sup> Remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede (Lei 8.112.90, Capítulo III, Seção I, Art. 36).

<sup>15</sup> Redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central do SIPEC (Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal). (Lei 8.112.90, Capítulo III, Seção I, Art. 37).

### 5.1.3 Experiência Profissional/Docente no IF

Pretende-se, com essa categoria, delinear o perfil experiencial do bacharel na profissão docente. Dentro desse elemento buscamos respostas quanto ao regime de trabalho, tempo de atuação no magistério na rede federal de ensino, no IFTM – *campus* Paracatu e os motivos que levaram a escolher este *campus*. Acreditamos que são dados relevantes para a compreensão dos fatores que interferem na constituição da profissionalidade desses profissionais.

Sobre o regime de trabalho, os dados revelam que todos os doze docentes participantes da pesquisa trabalham em regime de Dedicção Exclusiva<sup>16</sup>, portanto, não podem acumular outra função remunerada que não a da Instituição.

Com esses dados podemos entender que os docentes que ingressaram no IFTM – *campus* Paracatu e que fizeram a opção pela dedicação exclusiva buscam, além de segurança profissional e financeira, também a oportunidade de se dedicarem à profissão sem precisarem acumular vários empregos.

Conforme a tabela 5, constatamos que 5 bachareis, possuem até 5 anos de magistério, outros cinco bachareis, possuem de 5 a 11 anos de experiência docente, 1 bacharel, tem de 12 a 17 anos, e 1 bacharel docente, de 18 a 23 anos de experiência. Consideramos que esse resultado revela, já que a grande maioria tem menos de 11 anos de magistério, que muitos desses docentes, não optaram inicialmente pela docência.

---

<sup>16</sup> A diferença entre o regime de trabalho de 40 horas semanais (regime excepcional) e o de 40 horas semanais com dedicação exclusiva é que, no segundo caso, é proibido o exercício de outra atividade habitual remunerada, pública ou privada. A proibição está expressa no art. 14, inciso I, do Plano de Cargos do Magistério das Instituições Federais de Ensino, aprovado pelo Decreto n. 94.664/87.

Tabela 5: *Distribuição de frequência referente ao tempo de atuação no magistério.*

Tempo de magistério	Frequência	Porcentagem
Até 5 anos	5	42%
De 6 a 11 anos	5	42%
De 12 a 17 anos	1	8%
De 18 a 23 anos	1	8%
De 24 a 29 anos	0	0%
Mais de 30 anos	0	0%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Com o intuito de conhecer o tempo de docência dos bacharéis do IFTM – *campus* Paracatu, consideramos importante apresentar o tempo de magistério desses docentes na Rede Federal de Educação representado na tabela 6, bem como o tempo de magistério no *campus* Paracatu, conforme tabela 7.

Tabela 6: *Distribuição de frequência referente ao tempo de atuação no magistério na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.*

Tempo de magistério na Rede Federal	Frequência	Porcentagem
Até 5 anos	11	92%
De 6 a 11 anos	1	8%
De 12 a 17 anos	0	0%
De 18 a 23 anos	0	0%
De 24 a 29 anos	0	0%
Mais de 30 anos	0	0%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Quanto ao tempo de docência no IFTM – *campus* Paracatu, deixamos livre para que os professores respondessem o tempo exato, assim representamos os dados na tabela. Podemos constatar, por meio dos dados representados, que 66% dos docentes ainda estão em estágio probatório e, comparando com a tabela 7, verificamos que a maioria desses professores iniciaram a carreira docente também no *campus* Paracatu.

Tabela 7: *Distribuição de frequência referente ao tempo que trabalha como docente no IFTM – campus Paracatu.*

Tempo de magistério no <i>campus</i> Paracatu	Frequência	Porcentagem
4 anos e meio	2	17%
4 anos	2	17%
2 anos	3	30%
1 ano e meio	2	17%
1ano	1	8%
5 meses	1	8%
4 meses	1	8%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Cruzando os dados das tabelas 5, 6 e 7, verificamos que, dos doze bacharéis participantes desta pesquisa, 5 docentes (42%) são principiantes no magistério, ou seja, tem menos de cinco anos na profissão de professor, os outros 7 docentes (58%) já atuam há mais de cinco anos no magistério, e apenas 1 docente bacharel (8%) já atuava na rede federal de educação.

Comprova-se, através da tabela 8, que 67% dos docentes que estão hoje no *campus* Paracatu escolheram o *campus* pela disponibilidade de vaga de concurso, o que evidencia a busca pela estabilidade profissional e financeira. 25% disseram que já moravam na cidade e apenas 8% disseram que vieram por terem família na cidade.

Ressaltamos que três docentes participantes da entrevista marcaram que já moravam na cidade, um relatou que veio para a cidade de Paracatu para trabalhar em uma faculdade local e aproveitou a oportunidade do concurso realizado pelo IFTM. Outros dois vieram acompanhando o cônjuge que é da cidade.

Tabela 8: *Distribuição de frequência referente ao motivo que levou a escolher o IFTM-campus Paracatu*

Tempo de magistério na Rede Federal	Frequência	Porcentagem
Já morava na cidade	3	25%
Mora próximo à cidade	0	0%
Família na cidade	1	8%
Disponibilidade de vaga de concurso	8	67%
Oportunidade na sua área de formação	0	0%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Vimos até aqui que o perfil profissional até então delineado é de um quadro docente relativamente jovem: 75% dos professores encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos. Acreditamos que o fenômeno das políticas de expansão do acesso à educação superior e, em mesma proporção, à Educação Profissional e Tecnológica tem impulsionado o ingresso de pessoas cada vez mais jovens na carreira docente em busca de inserção no mundo do trabalho.

Consideramos, também, que uma parcela significativa dos professores do IFTM – *campus* Paracatu se encontra em momento de entrada na carreira, já que, conforme apresentado na tabela 6, 42% dos bacharéis docentes possuem até 5 anos de exercício no magistério, 42% até 10 anos de experiência docente, enquanto que 8% têm de 12 a 17 anos de experiência. Os dados nos sugerem que, nos últimos anos, os bacharéis se dedicaram quase que exclusivamente à formação acadêmica: graduação, mestrado e doutorado.

Considerando a experiência profissional dos docentes bacharéis do IFTM, e os dados até aqui analisados, podemos inferir, em consonância com os ciclos da profissão docentes apresentados por Huberman (2000), que uma parcela significativa dos bacharéis docentes do IFTM – *campus* Paracatu se encontra em momento de entrada na carreira e/ou fase de estabilização profissional.

Como já exposto neste trabalho, a fase do início da carreira vai da entrada na carreira até os 3 anos de docência. É a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. A sobrevivência implica no manejo do que tem sido chamado de “choque do real”, advindo do confronto inicial com a complexidade da situação profissional. É a fase do tatear constante, da preocupação consigo mesmo (“Vou dar conta disso?”), da administração da distância entre o ideal e o real da cotidianidade da sala de aula, do desafio de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da dúvida entre as oscilações nas relações

(com os alunos), das dificuldades com os alunos que criam problemas, das dificuldades com material didático inadequado, da insegurança com a metodologia, entre outros.

A descoberta traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por sentir-se integrante de um corpo profissional, por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade, por sentir-se incorporado ao mundo adulto e pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que representa a escola para o professor novato.

O ciclo da carreira profissional entre os 4 e os 6 anos de experiência docente está marcado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor. Trata-se de um comprometimento assumido, de uma tomada de responsabilidades. O professor adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente. Estabilizar-se nessa perspectiva significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional.

Segundo Huberman (2000), se a fase de início de carreira for positiva, passa-se a uma fase de estabilização, quando o indivíduo sente que fez a escolha correta e, então, passa a concentrar seus esforços para manter-se nela. Nessa fase ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento. É um momento que a pessoa “passa a ser” professor.

É o momento de reconhecer-se como parte de uma cultura que respeita um código de ética e aceita a pirâmide social e de trabalho à qual se está submetido. Nessa fase, a meta é adquirir condições satisfatórias para o desempenho de papéis e responsabilidades cada vez mais importantes e de maior reconhecimento.

Contudo, essa escolha implica renúncias e adaptações a um corpo profissional que leva à independência pessoal. A estabilização se caracteriza por uma “libertação” ou “emancipação” do professor, é a fase da afirmação do “eu-docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão.

## **5.2 SER PROFESSOR: Uma Construção**

Intencionando conhecer os conhecimentos que norteiam o ser professor dos bacharéis docentes do IFTM-*campus* Paracatu, evidenciamos por meio de categorias como se deu a escolha pela profissão de professor; qual a concepção que tem da docência e os saberes que

orientam suas práticas pedagógicas, e sobre o papel da formação pedagógica no processo de ensino-aprendizado. Tais categorias são resultantes da análise e interpretação preliminar dos dados obtidos pelo estudo, assim sendo explicitamos no quadro 13, as categorias com suas respectivas subcategorias que foram levantadas para a compreensão do ser professor na perspectiva do bacharel, bem como apreender a constituição da profissionalidade do bacharel docente do IFTM - *campus* Paracatu.

O intuito de percorrer por meio desses elementos é de conhecer características específicas dos bacharéis do IFTM – *campus* Paracatu quanto ao reconhecimento de sua função de docente, sua atuação como professores e como estes se percebem no processo educativo.

Quadro 13: *Categorias e subcategorias: o processo para a descoberta da profissionalidade dos docentes bacharéis do IFTM - Campus Paracatu.*

Categoria	Subcategorias
Concepção de docência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação básica.</li> <li>- Escolha da docência.</li> <li>- O que é ser professor.</li> <li>- Modelo de Professor.</li> <li>- Relação com a formação Pedagógica.</li> </ul>
Saberes docentes: preponderância da experiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é ensinar.</li> <li>- Saberes docentes a partir da experiência.</li> <li>- A relação com o conteúdo específico.</li> <li>- Processos formativos continuados.</li> </ul>
Organização do Trabalho pedagógico e seus desafios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização da prática pedagógica.</li> <li>- Processos de reflexão promovidos pelo <i>feedback</i> dos alunos.</li> <li>- Desafios frente à falta de motivação e interesse dos alunos pelo curso e por determinados conteúdos.</li> <li>- Desafios de natureza didático-pedagógica.</li> </ul>

OLIVEIRA, dados da pesquisa. 2014.

Pretendemos na busca dos dados sobre a construção do ser professor dos bacharéis, conhecer o perfil acadêmico desses docentes e compreender como se deu o percurso de formação até a escolha pelo magistério. As questões vão desde, a concepção que os bacharéis têm do que é ser professor e da docência, os saberes docentes até a organização do trabalho pedagógico. Acreditamos que estes são dados relevantes para compreensão da profissionalidade desses docentes, como pontua Cruz (2012),

[...] reconhecemos o conceito de profissionalidade docente como um conceito em construção que, inserido no âmbito maior da profissionalização, primeiramente caracteriza o processo inicial de socialização profissional, expressando as expectativas sociais externas através dos requerimentos para a formação e o exercício definidos pelo Estado. Esses requerimentos seriam definidos por uma profissionalidade científica ligada a uma noção de qualificação, pautada por exigências juridicamente reconhecidas através de títulos e cursos correspondentes. Expressam ainda as expectativas sociais internas do grupo de professores, que também se caracterizam por atitudes profissionais que este grupo social define para desenvolver suas atividades. Dessa forma, constitui-se num processo de melhoria de suas capacidades e seus conhecimentos, expressando saberes, comportamentos, destrezas e valores que constroem uma identidade e uma cultura próprias, definindo um profissional diferente de outro. (CRUZ, 2012, p.80).

Conforme apresentado por Cruz (2012), concordamos com a autora ao afirmar que, para compreender a profissionalidade docente, é essencial conhecer como os bacharéis se reconhecem na profissão docente. Para isso, apresentaremos dados e reflexões sobre a formação, a identidade dos bacharéis, a escolha pela docência, a concepção que esses bacharéis têm de docência, a relação com a formação pedagógica, saberes da docência, a experiência, conhecimento pedagógico, a relação com o conhecimento específico e, por fim, o processo formativos continuados.

### **5.2.1 Formação Básica**

Sobre a formação dos doze docentes que responderam o questionário, 11 disseram possuir o bacharelado, e 1 possui o curso superior de tecnologia. Destacamos que, com esses dados, podemos inferir que a baixa porcentagem de professores formados pelos cursos superiores de tecnologia<sup>17</sup> (4%) ocorre porque esses cursos são relativamente novos no Brasil (com início em 1970) e atendem a uma demanda específica da população, como, por exemplo, pessoas que buscam inserção rápida no mundo do trabalho ou que já se encontram trabalhando. Assim, poucos tecnólogos optam pela carreira acadêmica.

Com o advento da expansão das instituições de ensino técnico e tecnológico, acredita-se que para os próximos anos haverá um crescimento do número de tecnólogos que

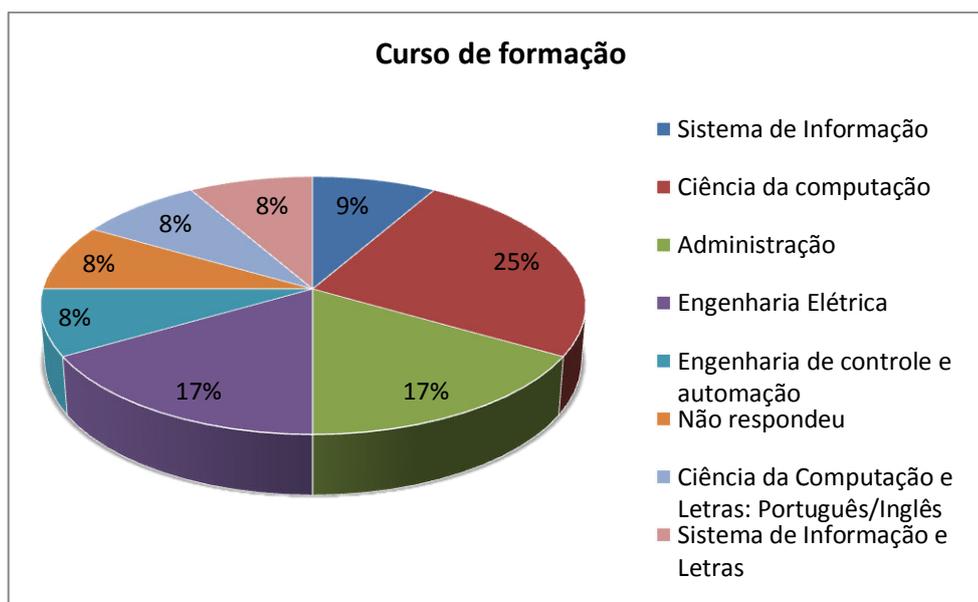
---

<sup>17</sup> Constituem a etapa da educação superior do sistema de educação profissional e tecnológica do Brasil (Lei 9394/96). Trata-se de cursos de graduação de duração média de 3 anos que conferem o grau de tecnólogo ao seu concluinte.

prossegirão na carreira acadêmica, uma vez que as Redes de Educação Profissional e Tecnológica têm desenvolvido nos estudantes competências para a investigação, aspecto muito valorizado no mundo acadêmico-científico.

Quanto à formação na graduação, 2 professores possuem o curso de sistema de informação, 4 em ciência da computação, 2 em administração, 2 em engenharia Elétrica, 2 em engenharia de controle e automação e 1 que não respondeu. Ressaltamos ainda que os dois professores que possuem bacharelado em sistema de informação possuem também o curso de licenciatura em letras (Português-Inglês).

Gráfico 4: *Representação de frequência referente ao curso de formação.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Diante dos resultados obtidos sobre a formação, vimos que a maior parte, dos bachareis docentes do IFTM – *campus* Paracatu, não passaram por uma formação inicial voltada à profissão de professor, com exceção de 2 docentes que possui formação em licenciatura e outra em bacharelado.

Identificamos por meio das narrativas que dos 4 bacharéis entrevistados, 2 fizeram além da graduação, um curso técnico profissionalizante, como pode ser constato no relato abaixo;

*[...] eu fiz curso técnico profissionalizante, então eu sou técnico em eletrônica também. Logo em seguida, eu fiz bacharelado em engenharia elétrica, cursei trabalhando ao mesmo tempo, eu já era técnico então trabalhava, foi um período bem puxado da minha vida, era jovem, então deu para conciliar. (PROF. 4).*

Assim, percebemos que esse dado revela que parte dos bacharéis não possui nem mesmo a experiência como aluno em um curso técnico de nível médio. Sobre a formação acadêmica, seguem algumas narrativas dos professores entrevistados:

*[...] meu curso é engenharia elétrica, eu fiquei um semestre a mais, para fazer disciplinas que eu julgava ser importantes na parte profissional. Fiz engenharia elétrica com ênfase em redes de computadores. Eu achava que era interessante eu estudar essas disciplinas, no caso, programação orientada a objeto, banco de dados, porque eu me defrontava muito com desafios dentro desses assuntos no trabalho... Então, foi dessa forma, fui conduzindo à graduação com o trabalho, trabalho na parte técnica. Foi uma fase também de socialização. (PROF. 9).*

Com esses relatos, apreendemos que esses docentes não pensaram em ser professor num primeiro momento. Peterossi (1994), quanto a esse tipo de situação, salienta que, “[...] a grande maioria dos professores do ensino técnico traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional” (PETEROSSO 1994, p. 71).

Considerando o aspecto da formação no âmbito da graduação, um dos entrevistados concluiu sua formação de bacharelado na década de 1990 e três concluíram na década de 2000. Com respeito à Pós-Graduação, verificamos que dois profissionais realizaram mestrado em engenharia elétrica, sendo que um foi engenharia elétrica com ênfase em redes de computadores; um em ciência da computação e um em linguagem matemática e Computacional.

Além disso, tem um docente com doutorado em Ciência da Computação pela UFMG e, atualmente, um está em processo de doutoramento, também em ciência da computação, pela UFF – Universidade Federal Fluminense. É interessante destacarmos que, do ponto de vista acadêmico e no campo específico dos saberes profissionais, os docentes entrevistados são bem qualificados. Dos doze professores bacharéis participantes da primeira etapa, temos um doutor e dois docentes em fase de doutoramento em ciência da computação; seis mestres,

dois mestrados e um especialista. Notamos também que nenhum deles tem pós-Graduação no campo da educação.

*[...] quando eu terminei minha graduação, eu entrei no mestrado, eu já fiz na UFMG, participei de projetos de iniciação científica, trabalhei com um professor que era extremamente competente, me ajudou demais. Entrei no mestrado então eu atuava como desenvolver, eu fui contratado por uma empresa e fazia o mestrado. No mestrado eu comecei a ter um pouco mais contato com a área de docência, que tinha uma disciplina que chamava estágio em docência, (PROF. 6).*

*[...] eu fui trabalhar numa multinacional e tive vasta oportunidades de capacitação, e aí eu saí um pouco da área técnica e fui para área de gestão, tanto que é, que eu fiz uma especialização em finanças na Universidade Federal de Minas Gerais, logo em seguida fiz um MBA em gestão empresarial na FGV e acabei fazendo o mestrado profissional na FEAD. Neste tempo do mestrado, nós tivemos uma disciplina de docência, né, de metodologia da atividade docente. (PROF. 4).*

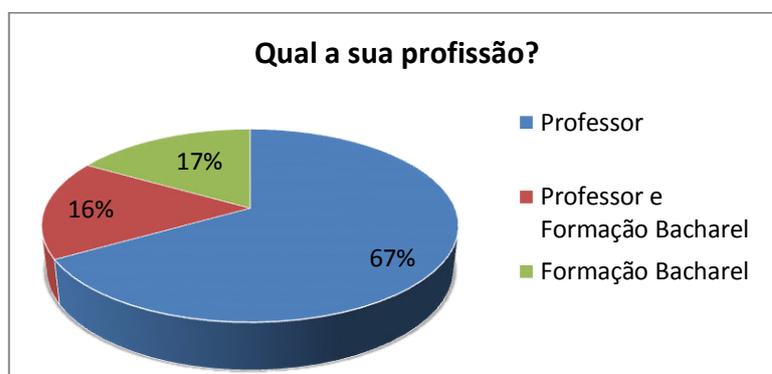
Vimos que parte dos docentes bacharéis do IFTM-campus Paracatu, além de não possuírem a formação inicial para o magistério, também não possui nenhum outro tipo de formação para a docência, questionamos, portanto, se a prática por si só possibilita a elaboração e reelaboração de saberes necessários ao magistério.

### **5.2.2 Identidade Profissional**

Ao ser perguntado aos docentes bacharéis sua profissão, tivemos as seguintes respostas: 8 (67%) disseram ser professor, 2 (16%) disseram ser o profissional de sua área de formação e 2 (17%) disseram ser professor e o profissional de sua área de formação.

Por meio dos dados, percebemos que os docentes bacharéis, em sua maioria, se sentem como professores, ou seja, não se referem inicialmente a sua profissão com a sua formação no bacharelado, mas sim com a função que ocupa, professor.

Gráfico 5: Representação de frequência referente à questão “qual a sua profissão?”.



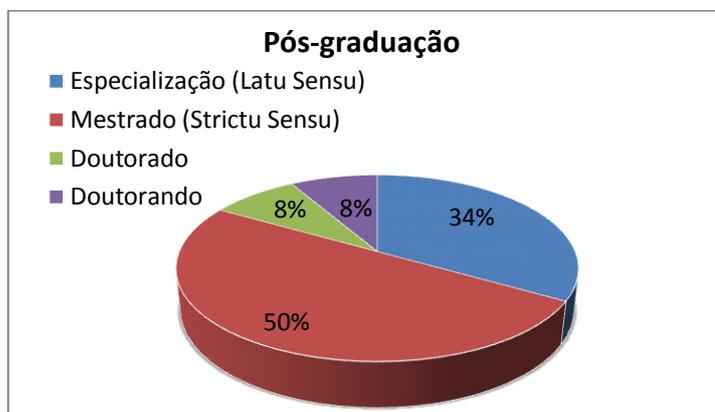
Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Cruz (2013), remetendo-se à questão da profissionalidade no caso dos professores que atuam ou vão atuar na educação profissional, diz que a relação entre a construção da profissionalidade e os aspectos mais amplos da profissionalização se complexificam, uma vez que a identidade profissional inicialmente adquirida pelos sujeitos é a oriunda da formação de bacharel e a identidade docente vai sendo construída tomando por base diversos elementos que, nem sempre, rompem com a visão bacharelizante sob as quais aqueles foram formados.

Em se tratando da profissão docente, “a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular ou renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2012, p. 250). Nesse sentido, Tardif (2012) ainda diz que há uma importância do saber nesse processo, uma vez que a posse de um saber específico representa uma das dimensões da profissão e parece permitir aos bacharéis um processo de identificação e reconhecimento na docência. Gauthier (2006, p. 77-78) aponta que “a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o *status* profissional dos professores”. Essa ideia, porém, precisa ser contextualizada na profissão docente a qual necessita de saberes para além dos conhecimentos do bacharel para atuar como professor.

No gráfico 6, representamos o nível de titulação dos 12 docentes bacharéis participantes desta pesquisa: 4 professores disseram ter apenas o curso de especialização (*latu sensu*), 06 professores possuem o curso de mestrado (*stricto sensu*), 1 professor o doutorado (*stricto sensu*), e 1 dos professores marcou possuir o doutorado, mas como este ainda não foi finalizado, no gráfico representamos como doutorando.

Gráfico 6: *Representação de frequência referente se já cursou ou cursa algum programa de pós-graduação.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Ao abordar sobre o nível de formação, consideramos importante esclarecer o Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, pois acreditamos que o plano de carreira se torna um dos incentivadores para a obtenção de títulos pelo professor de EBTT.

O ingresso nos cargos efetivos de professor do ensino básico, técnico e tecnológico ocorre por meio de concurso público, iniciando-se no nível 1 da classe D-I. A formação inicial exigida para o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é a habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente, ou seja, geralmente somente formação em nível de graduação. Já para o cargo de Professor Titular, é necessário que se tenha do título de doutor ou de Livre-Docente.

Em princípio, somente professores titulares atenderiam a exigência formativa para atuar na Educação Superior da Rede Federal de Educação Tecnológica, uma vez que somente eles atendem a normativa prevista na LDB vigente. Como constatado nos dados desta pesquisa, uma parcela significativa do corpo docente do IFTM-*campus* Paracatu ainda não possui requisitos para preencher o cargo de Professor Titular, pois conforme os dados, apenas 1 bacharel docente, possui o doutorado.

### 5.2.3 Escolha da docência

Com a discussão do ingresso do bacharel na profissão docente, pretendemos com essa categoria conhecer como se deu a decisão para que o bacharel docente ingressasse no magistério, corroborando desse modo para um dos aspectos da profissionalidade docente, conforme exposto no conceito de Sacristã (1994) apresentado como conjunto de comportamentos que compõem a especificidade de ser professor. Desse modo, o comportamento do professor da educação profissional e tecnológica pode ser evidenciado a partir do motivo que direcionou a escolha pela profissão docente.

Sobre um dos possíveis motivos que impulsionam o professor da educação profissional a assumir a docência, Peterossi (1994) apresenta:

[...] tenho observado que em época de recessão as escolas técnicas têm professores, mas não tem alunos, desestimulados pela falta de perspectivas profissionais ou pela necessidade de suprirem orçamentos familiares com seu emprego. Já em épocas de recuperação econômica, as escolas têm alunos, ansiosos por garantirem a sua oportunidade ocupacional, mas não tem professores, já que foram atraídos pelos melhores salários pagos pelo mercado. (PETEROSSO 1994, p. 121).

Para compreender os motivos que levaram os bacharéis do IFTM-*campus* Paracatu a optarem pela carreira docente, foi feita, por meio do questionário, a seguinte pergunta: Quais os motivos que levaram a escolherem a profissão de professor? Obtivemos as seguintes respostas:

*Aconteceu por acaso, quando eu estava no mestrado fui convidado a lecionar numa faculdade local. Aceitei e estou atuante até o momento. (PROF.2).*

*Gosto de lecionar porque me possibilita estar sempre atualizado e aprendo muito a cada dia. (PROF.5).*

*Meus pais são professores universitários e segui a carreira por influência deles. (PROF.7).*

*Por ter mais de 15 anos na área profissional interessei em ensinar algo que sei na prática. (PROF.8).*

*Porque gosto de trabalhar com ensino e pesquisa. (PROF.10)*

*Pela oportunidade de poder continuar a escalada da vida acadêmica, aliada à qualidade de vida de minha família. (PROF.11).*

A escolha da profissão de professor está relacionada a uma diversidade de relações (plural) que marca o percurso da vida escolar de modo muito singular. Cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que vão se construindo nas trajetórias e selecionando escolhas. A questão da escolha de ser professor pode ser identificada, nestes fragmentos, na qual revelam especificidades que motivaram a escolha pela carreira docente.

Continuando as análises, três participantes da narrativa relataram que entraram para a docência por acaso, convidados muitas vezes por colegas que foram para a docência, após terem finalizado o mestrado.

*[...] já tinha dado aula de inglês para o curso de 2º grau. [...] eu fui para a faculdade INED, eu estava desempregado, então fui lecionar e a partir desse momento estou até hoje e não parei mais, isso foi em 2006. De 2006 pra cá nunca mais voltei para a indústria de software, fiquei só na docência. (PROF. 1).*

*[...] terminei o mestrado, surgiu a oportunidade de eu trabalhar como professor na PUC, voltar para a PUC como professor, era um professor substituto. (PROF. 6).*

*Então foi dada essa oportunidade como docente né, a princípio, embora não fosse o meu primeiro objetivo que era consultoria e etc., mas não descartava isso também desde o início. Enfim desde então tô aí. (PROF. 9).*

Os relatos também nos fazem deduzir que os bacharéis docentes ligam a qualificação (*strictu sensu*) como uma preparação para a docência, como podemos ver na fala do Prof.6:

*[...] vou fazer mestrado, eu vou fazer mestrado, porque eu quero ser professor, eu quero que seja uma fonte extra para mim, esse foi sempre meu pensamento. [...] minha prioridade não era virar professor e sim programador, desenvolver softwares (PROF. 6).*

Consideramos que essa percepção seja importante, à medida que a própria LDB 9394/96 e, conseqüentemente, os Institutos Federais de Educação, têm utilizado como parâmetro de qualidade para o trabalho docente sua competência profissional em sua área de formação, e, no que se refere à formação para a docência, valoriza-se a obtenção de títulos acadêmicos. Por força da lei e em decorrência de uma concepção de formação docente, o

título dos docentes que atuam no Ensino Superior e no Ensino profissional e Tecnológico passa a suprir a ausência da formação pedagógica, acreditando-se, portanto, que essa titulação permitirá uma prática pedagógica de qualidade.

Dentro do percurso profissional, todos os 4 bacharéis docentes entrevistados relataram que trabalhavam em empresas ligadas a sua área de formação e que não pensavam inicialmente em ser professor, porém, se tornaram docentes por acaso, muitas vezes como uma fonte de renda extra, ou porque ficaram desempregados. Destacamos que apenas 1 bacharel saiu da área técnica de sua formação e intencionou ir para uma faculdade como docente, talvez pela experiência que teve na empresa que trabalhou com cursos de capacitação para os funcionários.

*[...] decidi vim para Paracatu; eu larguei tudo, eu e minha esposa decidimos mudar de vida, então viemos trabalhar e dar aula na faculdade, isso foi em janeiro de 2009, então foi durante um ano “outro aprendizado”. (PROF. 4).*

Diante dessas revelações quanto à entrada na carreira docente, concordamos com Alvares (2006), ao dizer que a consciência da escolha profissional possibilita, ao docente, no nosso caso o docente de ensino profissional e tecnológico, entender melhor suas responsabilidades na educação e formação dos seus alunos, pois compete a ele prepará-los da melhor maneira possível para enfrentar os desafios impostos pela sociedade moderna.

Encontramos nos estudos de Helmer (2012), que pesquisas realizadas sobre docentes da Educação Profissional apontam que a maior parte dos professores teve formação na área técnica, experimentou o trabalho como técnico e formou-se com o propósito de atender as demandas do mercado de trabalho. Na maioria dos casos, esses professores ingressaram na docência de forma inesperada, uma vez que isso não fazia parte de seus projetos de vida.

*Na minha atuação profissional no setor privado eu fui instrutor técnico de equipamentos de automação. Gostava da atividade de transmitir conhecimento e ficava muito feliz quando os alunos dos cursos conseguiam aprender o que eu ensinava. Depois, com o mestrado, na disciplina de metodologia da educação superior, me identifiquei com a profissão. (PROF.4).*

*[...] em parceria com o Senai, nós elaboramos diversos programas de treinamentos de automação e eu tomei gosto pela transmissão de conhecimento, nesse primeiro momento, né. Então já naquele momento eu estava me formando, né, um profissional que gostaria de transmitir*

*mais conhecimento. [...] essa transmissão de conhecimento era para empregados de outras empresas, pessoas mais velhas, depois de um treinamento que eu tive na empresa eu já capacitava outros profissionais. (PROF. 4).*

Observamos que os relatos estão carregados das marcas sociais e culturais da história que vivem e que por sua vez compreendemos como sendo valores que influenciam as tomadas de decisões desses bacharéis.

Assim, encontramos nas entrevistas cinco categorias que foram levantadas como causas que influenciaram a decisão pela docência, são elas:

Quadro 13 – *Distribuição de categorias com respectiva quantidade de respostas quanto às causas que levaram os bacharéis à escolha do magistério.*

Categorias	Profissão gratificante	Oportunidade de trabalho	Processo de formação	Seguindo a carreira dos pais	Continuação da vida acadêmica e qualidade de vida da família
Quantidade	4	2	2	1	1

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Como exposto no quadro acima, as categorias que mais se destacaram foram, em primeiro lugar, a questão da escolha pela docência por considerarem uma profissão gratificante, porém, deixaram claro que essa gratificação não é pela remuneração, mas pela oportunidade de estar formando pessoas para um futuro melhor, como pode ser visto no relato do professor 1: *“Porque, a meu ver, essa é uma profissão gratificante. Não tão boa em relação à remuneração, mas sim em relação à oportunidade de estar formando pessoas para um futuro melhor”*.

Há também aqueles que optaram pela docência por ter encontrado uma oportunidade de trabalho. Vimos, nesses relatos, que a preocupação está ligada à segurança financeira, o que, por muitas vezes, define as decisões que são tomadas pelos bacharéis na escolha de uma profissão. Podemos inferir que por vezes esses bacharéis fazem sua escolha profissional gostando ou não da função, já que a prioridade é a segurança financeira, como pode ser visto

no relato do professor 12: “*Posso dizer que as ocasiões me fizeram professor. Iniciei na docência buscando complemento de renda e em seguida o complemento virou o todo*”.

A outra categoria que foi levantada e também está entre as mais citadas se refere ao processo de formação. Entendemos que essa categoria, de certa maneira, está ligada à categoria da satisfação pela docência, pois esse bacharel, mesmo antes de atuar no magistério, já faz uma escolha em dar continuidade ao seu processo de formação com o intuito de repassar seus saberes para outros, como podemos ver no relato do professor 3.

*Minha primeira formação foi em magistério, quando pude optar por Ensino Médio ou curso profissionalizante. Passei muito tempo sem atuar na área, tendo inicialmente o contato com a docência pelo estágio obrigatório. Optei desde cedo por cursar administração, atuei em gestão empresarial por pouco tempo, visto que iniciei o trabalho como docente em faculdades particulares. A partir de então iniciei especialização em docência. Assumi docência em escola técnica e direção o que me motivou ainda mais na área de educação, tanto como docente quanto como gestora. Tendo oportunidade de ter meu próprio negócio, optei pela docência, se tivesse que ter hoje um negócio próprio provavelmente seria uma escola. (PROF.3).*

Vimos, portanto, diante dos relatos, que a escolha da docência pelos bacharéis partiu de vários contextos e sentidos, uns pela satisfação de ensinar, outros pela complementação financeira e outros pela oportunidade de trabalho. Destacamos ainda que mesmo que a entrada desses bacharéis no magistério se deu por acaso, a grande maioria demonstra gostar do que faz, ou seja, da profissão docente.

Perguntado aos professores qual o grau de satisfação com seu trabalho docente, tivemos 5 (42%) professores que disseram que Muito bom, 6 (50%) professores responderam que Bom, 1 (8%) disse que médio. Mediante os dados da tabela, podemos afirmar que os bacharéis docentes que atuam no IFTM – *campus* Paracatu estão satisfeitos com seu trabalho enquanto docentes.

Tabela 9: *Distribuição de frequência referente ao grau de satisfação para com o seu trabalho docente.*

Grau de satisfação	Frequência	Porcentagem
Muito bom	5	42%
Bom	6	50%
Médio	1	8%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Sobre os motivos que os bacharéis relataram justificando a satisfação com seu trabalho docente obtivemos variadas respostas, que foram desde gostar do que faz e a satisfação dos resultados até a necessidade de acúmulo de experiência para um melhor desempenho docente. Seguem algumas das respostas apresentadas, o professor 1: *“Eu gosto do meu trabalho e procuro exercê-lo de modo sempre aprender com meus erros e aperfeiçoar-me sempre”*. O professor 2 assim disse: *“Confesso que preciso melhorar como professor. Não apenas por ter formação de bacharel, mas por ter uma tendência à pesquisa, ou seja, prefiro pesquisar a dar aula”*. Professor 4: *“Estou feliz em ensinar, coordenar projetos de pesquisa e de extensão”*. Professor 5: *“Acredito que para um docente ter um trabalho muito bom é necessário um acúmulo maior de anos de experiência”*. Professor 11: *“Nada é tão bom que não possa ser melhorado”*. Professor 12: *“Preciso melhorar muito para, inclusive, me satisfazer”*.

Muitos dos bacharéis docentes, mesmo dizendo que estão satisfeitos com seu trabalho como professor, ou seja, com sua prática de ensino, relatam também a necessidade de acumular mais experiência, que precisam melhorar sua prática, alguns até sugeriram ações para o aprimoramento enquanto docentes, como formação de grupos de estudos dentro da instituição, porém foi percebido que eles esperam da gestão ou do setor pedagógico a iniciativa para formarem tais grupos, como podemos ver no relato do professor 3.

*Estou satisfeito em relação a minha prática meu trabalho e pelo retorno dado pelos alunos. Quanto ao apoio pedagógico, penso que poderia ser melhor, poderíamos formar grupos para discutir as necessidades de melhorias que a educação está “exigindo”, discutir melhorias voltadas para as necessidades do aluno de acordo com a série em que se encontra, interdisciplinaridade não é trabalhado com orientação pedagógica, além outros diversos assuntos. (PROF. 3).*

Diante dos relatos, entendemos que grande parte dos bacharéis docentes se sente confortável em relação às suas práticas de ensino. Mas vale ressaltar, nesse sentido, que as escolas precisam de profissionais que não abdicuem do aprender, de experienciar a curiosidade, da vontade de fazer coisas novas na sala de aula e, ainda, do anseio de defrontar-se com inúmeras possibilidades de contagiar seus alunos.

Nas palavras de Masetto:

O trabalho docente é sempre muito solitário, no sentido de que não temos (na grande maioria dos casos) com quem dividir nossas alegrias e angústias, uma vez que, nesses momentos, o aluno, nosso parceiro em sala de aula, não pode partilhar das nossas questões técnico-profissionais. Por outro lado, nós, professores brasileiros, estamos ainda começando a criar, entre nós, o hábito salutar de discutir e refletir sobre a nossa própria prática docente com nossos pares, trocando experiências, verbalizando dúvidas, constituindo, enfim, um corpo docente na mais correta acepção do termo, um todo harmônico em que cada parte complementa a outra e é complementada pela outra. (MASETTO 1998, p. 78).

Nessa perspectiva, grupos de discussão podem contribuir com a adesão de uma postura de professor reflexivo quanto à sua atitude na hora de interpretar e avaliar as intervenções dos alunos. Importam a percepção de mudanças ocorridas na ação docente, a ressignificação do trabalho pedagógico a partir de diálogos traçados entre os pares e o diálogo sobre novas concepções teóricas, uma vez que a reflexão apenas do trabalho realizado em sala é insuficiente para a compreensão de toda a prática profissional. (HELMER, 2012).

Esclarecemos que o intuito do questionamento sobre a satisfação do trabalho docente teve inicialmente a intenção de revelar se os bacharéis se consideram preparados para as atividades docentes e se têm necessidades de aprimoramento. Entretanto, mediante as respostas, levantamos outros questionamentos que seriam: o que é estar satisfeito? Como indicam a satisfação? Quais seus elementos?

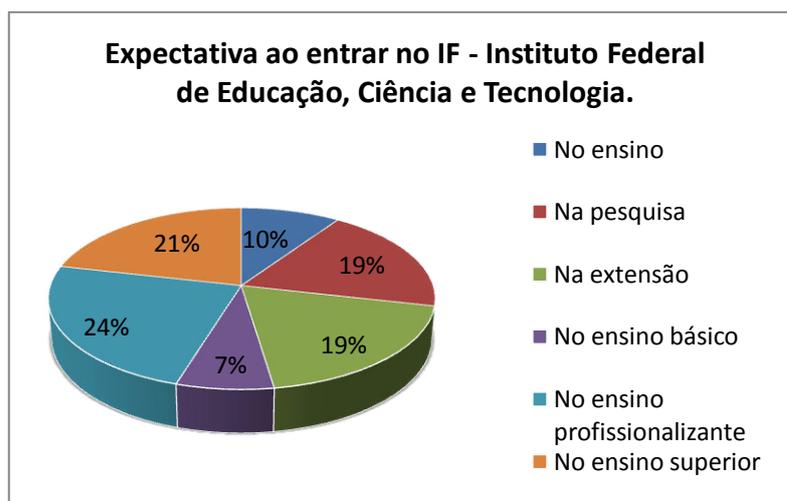
Para o Professor 7, a docência se tornou insubstituível: *“Eu não consigo me ver fazendo outra coisa que não seja algo voltado para a educação. E estar dentro de sala de aula é, para mim, algo extremamente prazeroso”*. Também o Professor 10 demonstra sua satisfação com a docência: *“Porque faço o que gosto e isso me faz trabalhar com dedicação”*.

Mediante as respostas, vimos que a maior parte dos docentes encontra-se no nível de satisfação plena ou no nível de satisfação intermediária. Os docentes estão mais satisfeitos com o trabalho propriamente dito do que com as relações hierárquicas e com o ambiente físico, porque realizam coisas que gostam e que permitem seu destaque. Os itens com maior

grau de satisfação são o trabalho, enquanto fator de realização, bem como a possibilidade de decidir com autonomia sobre o próprio trabalho. Apenas um dos bacharéis pontuou a questão dos resultados de seu trabalho.

Quanto à perspectiva de considerarem a necessidade de experiência para melhorar o desempenho no ensino, consideramos que esse elemento está ligado à expectativa desses docentes ao entrarem no IF, pois, ao ser perguntado para eles o que esperavam enquanto docentes ao entrar no IF, tivemos somente 4 (10%) professores que disseram que era atuar no ensino, e destes, 3 (7%) citaram em atuar no ensino básico, a grande maioria prefere atuar na pesquisa, na extensão, no ensino profissionalizante e no ensino superior, todos juntos somam (83%).

Gráfico 7: *Representação de frequência referente à expectativa do docente ao entrar no IF.*



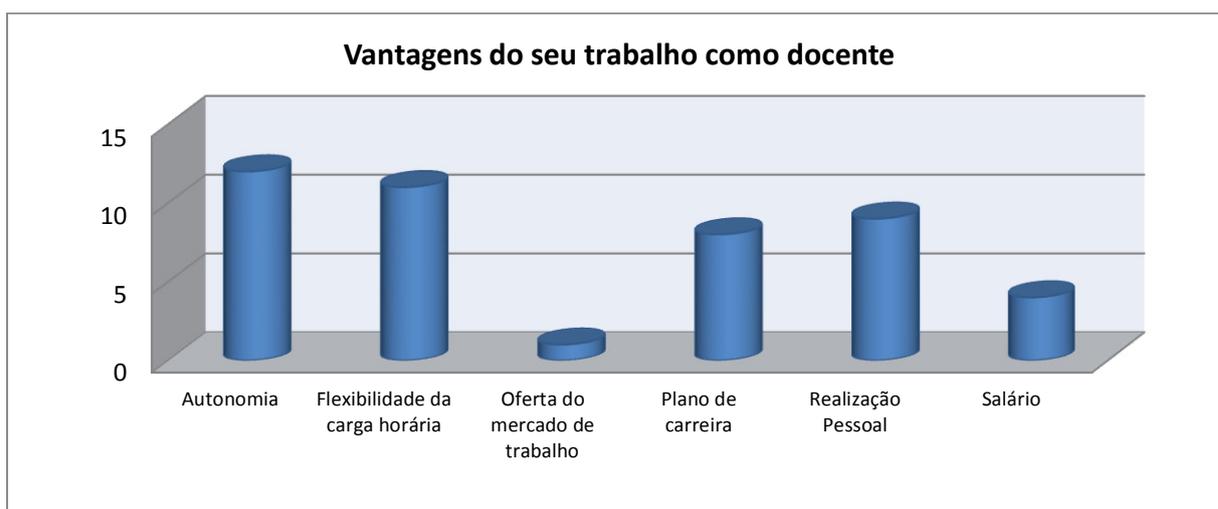
Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Mesmo que não tenha sido expresso pelos bacharéis, com esses dados, podemos afirmar que há uma fragilidade desses docentes em lidar com o ensino básico, mesmo que este faça parte da carreira do professor do IF, e também o desconforto de estar na sala de aula, pois, conforme os dados apresentados, há uma porcentagem expressiva, 38%, de docentes que prefere atuar na pesquisa e na extensão, enquanto que apenas 7% citaram que desejam atuar no ensino básico.

Quanto às vantagens do trabalho como docente, todos os 12 professores participantes citaram a autonomia, 11 professores disseram que a flexibilidade da carga horária, 09

pontuaram que a realização pessoal, 04 professores disseram que o salário, 01 professor a oferta do mercado de trabalho, 8 professores citaram que o plano de carreira.

Gráfico 8: *Representação de frequência referente às vantagens do trabalho como docente.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Diante dos elementos apresentados como vantagens pelos bacharéis na profissão de professores, podemos destacar que a autonomia tem sido um dos fatores de maior relevância para os bacharéis, porém percebemos que o sentido de autonomia levantado pelos bacharéis está relacionado à liberdade de atuação, sem que tenha alguém ou setor que lhes diga o que devem ou não fazer, como geralmente é nas indústrias, ou seja, podemos entender que os docentes se sentem à vontade em sua atuação como professores, pois não há exigências ou cobranças que lhes sejam significativas a ponto de se sentirem incomodados com sua atuação.

Portanto, sobre a autonomia docente, entendemos como os espaços que o professor possui para criar e recriar os saberes, espaço para se identificarem na profissão de forma reflexiva e crítica, participando ativamente de decisões educacionais, sociais, curriculares, da gestão e outros fatores importantes para melhoria da educação, não apenas para atender ao mercado de trabalho, mas se responsabilizando política e eticamente com as questões da sociedade em geral.

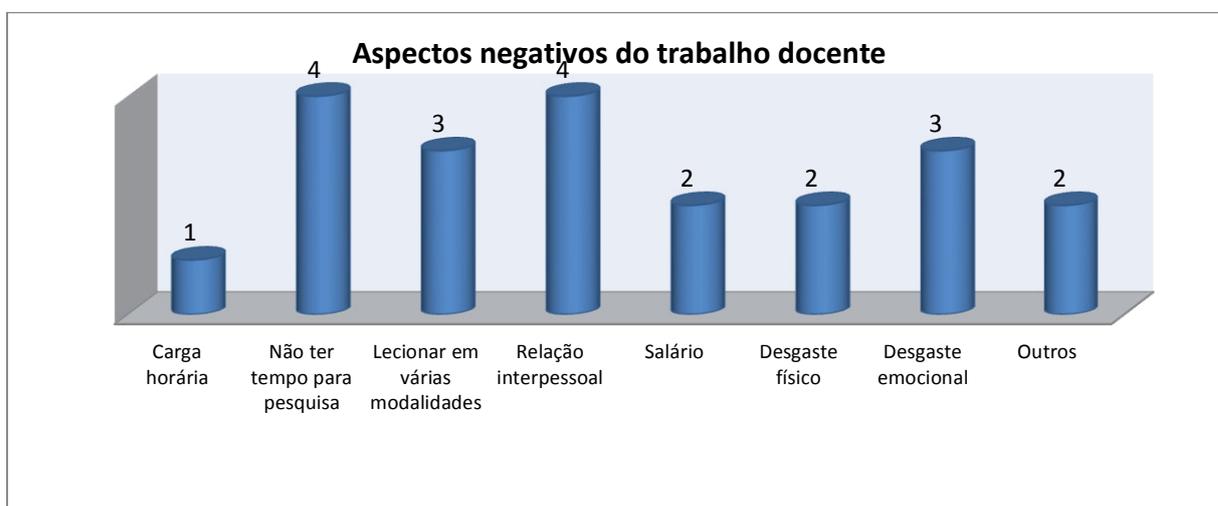
Nesse sentido encontramos em Contreras (2002, p. 25), ao discutir sobre a “autonomia docente”. O autor retoma questões fundamentais aos estudos e *slogans* sobre profissionalizar o professor, principalmente ao apresentar as diferentes formas do que significa ser

profissional. O autor também complementa essa discussão ao apresentar três aspectos relacionados à profissionalidade do professor: professor como técnico; ensino como uma profissão de caráter reflexivo; e professor como intelectual crítico.

Na configuração da profissão do professor, dos aspectos relacionados, destaca-se a função social, a atividade exercida em situações que não são totalmente rotineiras, dispondo de um corpo de conhecimentos sistemáticos, o que, por sua vez, requer um período prolongado de educação superior e supõe um processo de socialização dos valores profissionais, sendo essencial ao profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática. Em especial, cabe destacar a participação dos professores na definição das políticas públicas, tendo autonomia profissional. (HOYLE, 1980, *apud* ENS, GISI, EYNG, 2010, p. 55).

Quanto aos aspectos negativos do trabalho docente, foram apresentados no questionário cinco opções e o espaço para que se descrevesse outro aspecto, se houvesse. O professor poderia marcar quantas opções quisesse. Desse modo, tivemos 1 professor que citou a carga horária; 4 professores disseram não ter tempo para a pesquisa, resposta que vai de encontro aos dados quanto à expectativa dos bacharéis docentes ao entrarem no IFTM; 3 professores relataram que o lecionar em várias modalidades de ensino, essa é a característica da verticalização do ensino ofertada pelos IFs e que inicialmente foi apontada neste estudo como um desafio para qualquer professor, principalmente em se tratando de bacharéis que não tiveram uma formação inicial para o magistério. Tivemos também 4 professores que pontuaram a relação interpessoal; 2 apontaram o salário; 2 o desgaste físico; e 3 professores, o desgaste emocional.

Gráfico 9: Representação de frequência referente aos aspectos negativos do trabalho docente no IF.



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Outro questionamento feito aos bacharéis foi sobre os elementos presentes na escola que interferem na sua profissionalidade docente. Percebemos que grande parte das respostas coincide com os aspectos negativos da profissão, pois obtivemos o seguinte resultado: 06 professores disseram que trabalhar com várias modalidades e níveis de ensino, 04 relações de poder entre os outros professores e 09 professores disseram que o espaço físico.

Conforme Zabalza (2012), a profissionalidade docente desperta sentimentos ambivalentes: ela pode incomodar profundamente o professor, se a vive com uma enorme ansiedade ou, ao contrário, ele pode desfrutar dela como uma fonte inesgotável de satisfações. Com base nesse princípio, desvelamos, por meio desse questionamento, os fatores que interferem na profissionalidade dos bachareis docentes do IFTM – *campus* Paracatu.

Gráfico 10: *Distribuição de frequência referente a fatores que interferem na profissionalidade.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Sobre o aspecto físico, vale ressaltar que o *campus* Paracatu é uma instituição nova, inaugurada em fevereiro de 2010, há ainda em sua demanda vários espaços para serem construídos, como mais salas de aulas, laboratórios, sala de professores com espaços suficientes e adequados para desenvolverem trabalhos de pesquisa e extensão, bem como planejamento de aulas, alimentação de diários, participação em comissões, etc.

O *campus* ainda enfrenta algumas situações em seu espaço físico, pois parte do prédio está interditada por problemas na construção, dentre os espaços interditados, estão laboratórios de eletrônica, informática, química, biologia, física, biblioteca. Deste modo, no momento atual, laboratórios de informática, eletrônica, sala de professores, funcionam em espaços improvisados e outros estão inativos, o que tem dificultado em grande parte o desenvolvimento de atividades mais práticas de algumas disciplinas, impedindo, desse modo, o professor de trabalhar toda a dimensão das atividades que se propõe a desenvolver.

Segundo Esteve (1999), alguns aspectos da docência podem desencadear o que se tem denominado no campo educacional de mal estar docente, entendido como um fenômeno que traduz os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições em que ele realiza o seu trabalho, podendo manifestar-se em diversos graus e produzir um ciclo degenerativo da eficácia docente. O autor analisa o fenômeno distinguindo-o em dois níveis, sendo um referente a fatores de primeira ordem, diretamente relacionados ao professor em sua prática de ensino, que geram tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, como, por exemplo, a falta de recursos materiais e condições dignas de trabalho; e

o outro relativo a fatores de segunda ordem, referentes a mudanças sociais que atingem indiretamente o contexto em que se exerce a docência, por exemplo, a mudança da imagem do professor e suas novas atribuições demandadas pela sociedade do conhecimento. Se isolados, esses fatores não parecem tão significativos, mas, quando acumulados podem influenciar fundamentalmente a imagem que o professor tem de si mesmo e de sua profissão, desencadeando, inclusive, crises de identidade e depreciação de si mesmo.

Quanto ao reconhecimento social da profissão docente, em geral, os professores acreditam que há certo reconhecimento, portanto, tivemos 50% dos professores que disseram que esse reconhecimento é médio. De acordo com esse dado, podemos entender que os bacharéis docentes consideram que há um reconhecimento, mas não o suficiente, da profissão.

Segundo Tardif e Lessard (2011), o professor vive sentimentos de insatisfação diante da sua atividade docente que carrega um conflito entre a imagem idealizada do trabalho que gostaria de realizar e as dificuldades do trabalho real. Os autores afirmam que as cobranças pessoais do docente se acrescem às cobranças internas da escola, conjuntamente com as cobranças da própria sociedade, que, tomando dimensões de uma gigantesca avalanche, paralisam o trabalho do professor.

Segundo Tardif e Lessard (2011), as mudanças dos valores em relação ao papel do professor mostram, principalmente, a diferença de valores que afetam as famílias que anteriormente cultivavam o respeito pelo papel do professor. Hoje, ao contrário, julgam e culpam os professores por todo o fracasso educacional. A desvalorização do professor evolui na medida em que a avaliação do seu trabalho é realizada numa dimensão de imediatismo, pois:

O que choca, inicialmente, nos objetivos precedentes, é que eles evocam a ação coletiva de vários agentes (os professores) mais ou menos coordenados entre si, que atuam sobre uma grande massa de indivíduos (os alunos), durante vários anos para obter resultados incertos que nenhum agente pode realizar sozinho e que a maioria deles não verão se realizar. (TARDIF e LESSARD, 2011, p.203).

A valorização ou desvalorização do trabalho docente, segundo Esteve (1999), não se baseia em uma razão clara, mas por boatos e reputação, sem um aprofundamento da real situação docente. Outro aspecto importante relacionado à falta de apoio do contexto social se inscreve na perda de *status* do professor. Certamente, o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que o afeta. (ESTEVE, 1999). O trabalho do

professor é mal remunerado e faz com que ele, para compensar, estabeleça jornadas ampliadas.

Segundo Freitas (1993), é possível identificar situações que abordam a profissionalidade docente, especificando as principais dificuldades de atuar como educador e identificar, ao longo do trabalho, quais seriam os meios para promover um reconhecimento significativo da profissão.

Portanto, Freitas (1993) salienta que se faz necessário o desenvolvimento de políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante o investimento na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade.

Tabela 10: *Representação de frequência referente ao nível de reconhecimento social da profissão docente.*

Reconhecimento docente	Frequência	Porcentagem
Muito bom	1	8%
Bom	3	25%
Médio	6	50%
Ruim	2	17%
Muito ruim		0%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Conforme os dados da tabela 11, temos 67% por cento que consideram o reconhecimento da profissão docente como médio ou ruim, enquanto que 33% consideram bom ou muito bom. Desse modo, inferimos que mais da metade dos bacharéis docentes consideram que a profissão de professor não tem o reconhecimento que merecia.

Para Libâneo (1996), é necessário que o reconhecimento da profissão seja feito pelo próprio docente, criando a consciência política de que seu papel na sociedade é desenvolver um trabalho com o objetivo de ajudar a sociedade a adquirir conhecimento.

Por isso, segundo Libâneo (1996), os cursos de graduação de professores devem investir e promover teorias reflexivas sobre a importância do ensino e aprendizagem. Diante de tal referência, acreditamos que o bacharel, para compreender a função docente com suas especificidades, de modo a se sentir reconhecido pela sociedade ou mesmo lutar para que haja

o reconhecimento desejado, necessita passar por uma formação que o qualifique para os desafios da docência e proporcione cada vez mais um ensino de qualidade, pois, para Libâneo (1996), a crescente desvalorização do professor está ligada à falta de qualificação profissional, pois reflete no fracasso escolar do aluno.

#### **5.2.4 Concepção de Docência: O que é ser professor?**

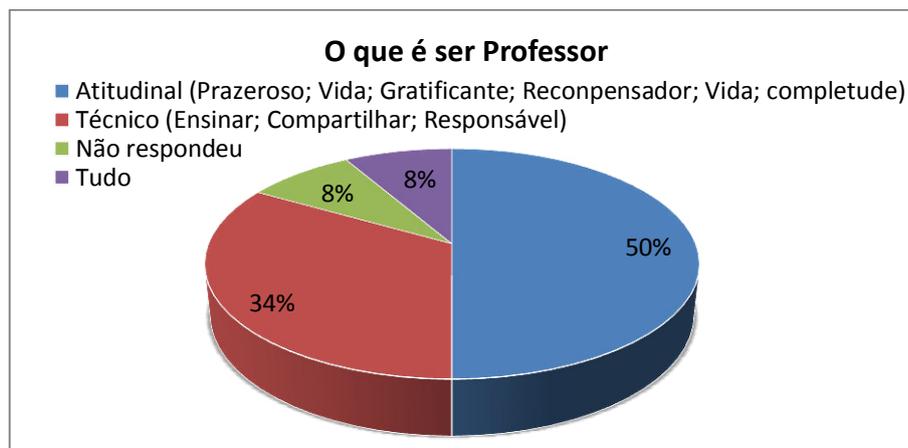
É necessário considerar que investigar junto aos professores o que significa ser professor está diretamente ligado às suas concepções de identidade profissional. Assim, convidá-los a discorrer sobre ser professor significa refletir sobre a sua própria identidade profissional, que pode estar ou não relacionada à docência. Ou seja, ao refletirem sobre a identidade de professor, estarão, primeiramente, refletindo sobre as suas identidades.

Tardif (2012) aponta que os professores viveram pelo menos 16 anos como alunos. Portanto, em suas trajetórias, esses profissionais do ensino criam suas próprias crenças, certezas e representações do que é ensinar, como ensinar, do que é ser (bom ou mau) professor, ou de como se portar frente a um grupo de alunos que também possuem suas histórias de vida. O autor ainda coloca que algumas pesquisas apontam que essas crenças, às vezes, estão fortemente enraizadas a tal ponto que uma nova formação dificilmente lhes provocará transformações. Os estudos de Moreira (2012) esclarecem que,

Dessa forma, o bacharel, ao assumir a docência como profissão, trará à tona a sua construção mental do que é ensinar, do que é aprender, do que é ser aluno, de como esse aluno aprende, do que é ser docente, entre tantas outras questões ligadas à profissão docente. Experiências de vida, forjadas, sobretudo na sua própria trajetória escolar como aluno, nas relações e inter-relações com colegas e professores, como também com a maneira como ele lida com as normas, regras e organização da estrutura administrativa da escola e de seus executores. (MOREIRA, 2012, p. 59).

É dentro dessa categoria que buscamos conhecer como o bacharel percebe a docência, e o que para ele é ser professor. Desse modo, perguntamos aos bacharéis docentes participantes da pesquisa o que para eles é ser professor em apenas uma palavra e, assim, obtivemos as seguintes respostas catalogadas no gráfico 11.

Gráfico 11: Representação de frequência referente à questão o que é Ser Professor



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Diante dos dados apresentados no gráfico 11, podemos inferir que grande parte dos bacharéis possui uma visão romântica do que é Ser professor, pois se refere ao ser professor como gratificante, prazeroso, completude, vida.

Ampliando o sentido do que é ser professor e de qual a função da profissão docente, foi perguntado para os bacharéis no questionário quais os saberes, na opinião deles, são necessários para exercerem a docência, a resposta era para ser dada com três palavras. Assim, conforme o resultado, organizamos o quantitativo das respostas dentro das categorias reveladas.

Quadro 14 - Categorias reveladas dentro da questão de saberes necessários à docência.

Quantidade	Categorias	Respostas
16	Atitudinal	<i>Paciência, gosto, confiança, alteridade, responsabilidade, respeito, comprometimento, perseverança, atitude, motivação, relacionamento, crítica, humildade, dinamicidade, carisma, saber Ser humano</i>
1	Saber conteúdo	<i>Conhecimento do conteúdo</i>
1	Vocacionado-gostar	<i>Preocupação com os valores cívicos, interesse em ver seu aluno alcançar os objetivos dele (alcançar os sonhos)</i>
6	Saber pedagógico	<i>Didática, técnica, disciplina, organização, preparação de aula, conhecimento técnico, pedagógico</i>
1	Experiência	<i>Experiência</i>

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Diante do resultado sobre os saberes da docência, os quais os bacharéis consideram que o professor deva ter para exercer a função, destacamos o conceito atitudinal, pois foi citado pela totalidade dos investigados; podemos concluir, diante das respostas, como já mencionado anteriormente, que os bacharéis têm uma visão romântica da profissão, pautada por expressões de fé, amor e carinho. Provavelmente essa visão vem de contextos históricos e do sentido que foi dada à profissão de professor ao longo dos anos.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005), em seu estudo intitulado *As identidades docentes como fabricação da docência*, os autores discutem como os docentes têm sido vistos e posicionados especialmente pelos discursos educacionais das últimas décadas, a identidade em relação às posições de sujeito, que são atribuídas aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos, e, ainda, em relação ao conjunto das representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções.

[...] essa perspectiva contribui muito para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber "científico", permitindo uma visão crítica mais avançada e pode ajudar também a conectar a reflexão prática docente às agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo à reflexão prática uma reflexão social e crítica, bem como pessoal e local. Contudo, quando essa visão fica reduzida a uma perspectiva romântica e individualizada pode conduzir a resultados preocupantes. Nem todas as práticas e reflexões docentes são valiosas e acertadas. Por exemplo, docentes em início de carreira tendem a agir conforme arquétipos de ensino amplamente aceitos na nossa cultura. Frequentemente, são modelos tradicionais e moldam-se a partir de exemplos caricatos da docência. (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 51).

Para Roldão (2007), o caracterizador distintivo do docente é a ação de *Ensinar*. No que diz respeito ao conceito de ensinar, a autora diz que a sua leitura ainda hoje é atravessada por tensões entre o professar um saber e o fazer outros se apropriarem de um saber, ou seja, fazer aprender alguma coisa a alguém. Nesse sentido, tem-se uma primeira leitura com uma postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e a segunda uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares. Utilizando-se ainda das colocações de Roldão (2007), a autora expõe que,

[...] o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em sua causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado distante, ao contrário, a interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a número restrito de grupos ou indivíduos. (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Portanto, diante do que a autora expõe, compreendemos que o conceito de ensinar nos tempos remotos não se conceitua aos tempos atuais, já que no passado o acesso à informação era mais restrito, ao contrário de hoje que há inúmeras fontes de informações. Nesse sentido, entendemos que nos tempos atuais exige-se dos professores maior reflexividade de suas ações no ato de ensinar.

A função de ensinar nas sociedades atuais, apontando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transmitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos de currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém - o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar. (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Na entrevista, perguntamos para os investigados, o que para eles é ensinar. A intenção desse questionamento é compreender os valores que norteiam o ato educativo desses docentes e como se veem nesse processo.

Fica claro nas narrativas dos docentes que o ato de ensinar é de transmitir conhecimento, nesse caso o conteúdo que os alunos devem aprender, ou seja, ao professor cabe usar de recursos e meios para transmitir o saber da disciplina que ministram.

*[...] é transmissão de um conteúdo, é passar toda sua experiência de vida, porque, no meu caso, sou mais experiente, então ensinar é transmitir toda a bagagem que nós temos, claro que seguindo a linha, o conteúdo que contém no plano de ensino. (PROF. 4).*

*[...] é exatamente o delta, ensinar é o delta, ele chegou aqui com X e agora ele está com Y, então é delta Y menos X, é isso que eu consegui fazer com ele, eu ensinei para ele Y menos X ele não desaprendeu não tem como. (PROF. 6).*

*Nós somos os vetores de conhecimento, na verdade o conhecimento não é nosso, agente é só uma forma de passar o conhecimento, hoje o que está consolidado é algo que foi desenvolvido anos, séculos ou milênios atrás, não é uma coisa minha, teoria, por exemplo, a parte de eletromagnéticas, isso não é uma coisa minha, entendeu? A parte das leis da física não é minha, então eu e os demais professores estou dando exemplo da minha área por exemplo, mas isso se aplica para todas as outras áreas com os assuntos específicos dela lá, aqui os professores têm que trabalhar de forma específica para cada disciplina, no meu caso como eu falei a parte de ondas eletromagnéticas, as leis da física, a parte matemática que também é ferramenta, tudo isso aí já foi desenvolvido e está consolidado hoje, então no caso ensinar para mim é apresentar isso aos alunos com uma forma coerente, num contexto coerente que faça sentido, certo, que eles consigam entender a lógica daquilo ali dentro de um mundo real. Apesar de que muita coisa tem que ser abstraída, né. (PROF. 9).*

Encontramos nos estudos de Helmer (2012) a afirmação de que um dos desafios do ato de ensinar é de formar-se no cotidiano da ação educativa enquanto docente, e que essa ação centra-se no desenvolvimento da profissionalidade, entendida como conjunto de técnicas, visões de mundo, juízos de valores, constituição de subjetividades e de posições identitárias que constituem a profissionalização docente. Para Mizukami (2004), a base de conhecimento para o ensino é definida como,

[...] um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. (MIZUKAMI, 2004, *apud* HELMER, 2012, p. 58).

Entendemos que no processo de construção da profissionalidade do professor, ainda que o conhecimento do conteúdo específico seja necessário, o pleno domínio dele não garante a qualidade do ensino e, tampouco, que o conteúdo seja aprendido pelos alunos. Ele é necessário, mas, por si só, não garante uma prática pedagógica bem sucedida. Rios (2010), ao discutir sobre a competência do ensinar pelos professores, apresenta que em toda ação docente encontra-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral.

A dimensão técnica diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. (RIOS, 2010 p. 108).

Para Rios (2010), a função da docência diz respeito à competência do professor e diz que esta é sempre situada, diz que o ofício de professor se dá dentro de um sistema de educação formal, numa determinada instituição escolar, num coletivo de profissionais que fazem a escola numa sociedade específica. Assim, para a autora, a docência da melhor qualidade deve buscar continuamente se firmar na explicitação dessa qualidade – o quê, para quê, para quem. E afirma que essa explicitação se dará em cada dimensão da docência. (RIOS, 2010).

Nesse sentido, entendemos que as dimensões apresentadas por Rios (2010) relacionam o conhecimento pedagógico ao conhecimento de teorias e princípios relacionados aos processos de ensinar e aprender, ao conhecimento dos alunos, de suas características, de seu desenvolvimento cognitivo e das diferentes teorias de aprendizagem que ajudam a compreender a realidade. Para Rios (2010), essas dimensões tratam ainda do conhecimento de contextos educacionais, como sala de aula, gestão da escola, culturas, organização da classe e interação com os alunos, além dos conhecimentos de diferentes disciplinas que contribuem com o desenvolvimento dos conceitos de sua área, do currículo, dos programas, dos materiais e dos conhecimentos das finalidades formativas, seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos.

Segundo as narrativas dos 4 entrevistados, todos já atuaram como docentes na educação superior antes de entrarem para o IFTM – *campus* Paracatu. Também identificamos, por meio dos dados, que a maior parte dos docentes bacharéis do IFTM – *campus* Paracatu não frequentaram cursos de educação profissional em nível médio, portanto, podemos considerar que os bacharéis não possuem conhecimento sobre essa modalidade de ensino, sequer como estudantes. Desse modo, terão ainda maiores dificuldades para selecionar e organizar os conteúdos para essa modalidade de ensino ou utilizarão de modelos da educação superior como referência para a docência na EPT.

Com a intenção de conhecer o comprometimento do docente em relação ao processo ensino-aprendizado e se o mesmo compreende o sentido de profissionalidade como caráter específico do profissional a que se propôs a ser como docente, fizemos a seguinte pergunta: a relação com os alunos interfere na sua profissionalidade?

Dessa forma, encontramos, na fala do prof. 9, um sentido de profissionalidade ligada à questão da postura docente e da ação pedagógica, pois o professor, ao mencionar a relação com os alunos, diz que esta lhe provoca uma reflexão da sua prática docente, corroborando, em muitos momentos, para a mudança de sua prática de ensino.

*[...] interfere porque... não tem como a gente separar, quando eu venho para a instituição eu tenho um papel, mas esse papel é... se eu saio daqui num dia, por exemplo, que eu sentir que não rendeu a aula, que eu não consegui conversar bem com os alunos, não consegui trabalhar bem aquele assunto, né, eu me sinto mal, então... interfere nesse sentido, entendeu? (PROF.9)*

*[...] e eu vou procurar depois, eu vou ficar refletindo, tentando descobrir por que não andou bem... né? Os alunos... tentar ver o lado dos alunos se no dia eles estavam mais estressados por causa de uma prova de outra disciplina, é... sendo o dia de algum evento, né? (PROF.9).*

Para o professor 1, o sentido da profissionalidade remete ao comportamento diante a postura da turma, ou seja, há uma transferência de intenções neste caso,

*[...] interfere, sim, na profissionalidade. Por exemplo, se você entra na sala de aula onde a turma não está nem aí para a sua matéria, não te respeita, por algum motivo qualquer, talvez por não gostar, vou dar uma aula de matemática no curso de administração, geralmente é uma coisa que os administradores não gostam muito, mesma forma que o oposto uma aula de administração no curso de ciência da computação, uma coisa que os cientistas da computação não gostam muito. Então assim, se não houver um respeito mútuo isso interfere sim. Por quê? Porque você vai chegar para dar uma aula numa turma que você tem, já vai com uma pré-certeza de que talvez não seja uma aula tão boa, porque a turma não vai ajudar e talvez os alunos tenha esse mesmo pensamento do outro lado, então eu acho que nesses casos é que deve haver um diálogo maior para que não haja perda desse profissionalismo. (PROF.1).*

Também para o prof. 4, a questão da profissionalidade está ligada ao ser do docente.

*[...] minha profissionalidade...olha, qualquer relação interfere no modo de ser da pessoa, então se a relação é muito boa, o ato de ensinar fica muito mais tranquilo, se a relação não é boa... fica complicado, é tão simples quanto isso. (PROF.4).*

Percebemos, por meio das narrativas, que os docentes consideram a questão da profissionalidade como algo comportamental na qual pode ser mudado dependendo do contexto e do perfil de alunos que estão lidando. Em nenhum dos relatos foi mencionada a questão do caráter da docência, ou seja, o comprometimento que este docente tem dentro do processo ensino-aprendizagem.

Notamos que, nesse sentido, o conteúdo tem lugar de destaque na prática docente e o aluno, nesse caso, se torna um sujeito passivo como receptor de conhecimentos ou informações. Destacamos, também, que, considerando o perfil a que se propõem os institutos federais, que têm tido uma tendência passiva com relação aos docentes, pois estes têm sido meros transmissores de conhecimento, ao invés de se proporem como agentes ativos do processo de produção do saber, para Roldão (2007), o processo de profissionalidade do docente passa pelo reconhecimento coletivo da profissão e o comprometimento que este docente tem com a sua função dentro da sociedade.

### **5.2.5 O Bacharel e a relação com a formação pedagógica**

Essa seção diz respeito à necessidade que os bacharéis docentes sentem (ou não) de uma formação pedagógica e às dificuldades que o professor encontra no seu fazer pedagógico.

Embora existam respaldos legais que exijam a formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Profissional (conforme resolução N° 2/1997 e Lei N° 11/784.2008), os dados revelam que 69% dos professores bacharéis do IFTM – *campus* Paracatu não possuem formação e conhecimento pedagógico para o ensino.

Curado Silva (2008), em seus estudos, nos diz que é preciso considerar inicialmente a existência de duas abordagens na profissão docente: a profissionalização e a profissionalidade. A profissionalização refere-se aos processos de educação no âmbito das

licenciaturas e da educação contínua, das competências e das habilidades profissionais, do salário e da carreira. A profissionalidade diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho.

Entendemos, nas palavras de Curado Silva (2008), que, para o desenvolvimento da profissionalidade docente, o bacharel, ao se inserir na educação, se torna responsável pelo seu exercício, devendo, desse modo, se comprometer com a qualidade do que se propõe a fazer, consciente de seu papel como formador, como um educador compromissado com a formação de seus alunos e com o desenvolvimento da sociedade.

Acreditamos que o docente bacharel deve se aprimorar no que é específico na docência, observando as reais necessidades da profissão, reconhecendo seu papel político social e se comprometendo com os resultados.

Perguntado aos investigados sobre se consideram essencial a formação pedagógica para serem docentes, todos os investigados disseram que não, que conseguem dar aula, ou seja, acreditam que dão boas aulas mesmo sem a formação pedagógica. Concordam, ainda, que a formação pedagógica é necessária para melhorarem a prática docente, mas não essencial para se tornarem professores.

*Essencial eu creio que não é, mas eu diria que é necessário, porque a formação pedagógica ela é importante, mas eu acho que a própria vivência dentro de sala de aula é uma formação mais rica que existe do que simplesmente ter uma formação pedagógica por livros ou por.. o que eu quero dizer é o seguinte...o professor bacharel, ele começa dentro da sala, começa a vivenciar, agente começa com essa experiência dentro da sala de aula, essa vivência, dando as instruções necessárias e claro formação pedagógica ela é sim importante, mas para iniciar eu acho que o bacharel podia começar sem. (PROF.4).*

Nesse depoimento, o professor compreende a necessidade dos conhecimentos pedagógicos e equivocadamente atribui a melhoria de sua atuação ao conhecimento na área específica, desvinculado dos saberes didático-pedagógicos. Apesar de o professor não perceber o limite entre o pedagógico e o científico, ele valoriza os dois campos de saberes. Nas palavras de Balzan (1987, pp.56-57), “se me fosse perguntado sobre onde estaria concentrada a maior parte de críticas ao processo de ensino, eu diria que a mesma se encontra na didática do professor”. Dando continuidade às narrativas:

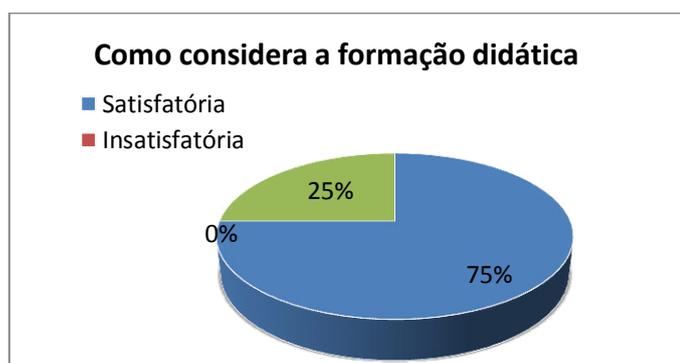
*Eu sou docente desde 2006 e não tenho formação pedagógica, então não foi essencial, fundamental até agora. Pode dizer que minha prática docente fosse melhor se eu tivesse uma formação pedagógica, mas a falta dela não foi fundamental para eu exercer minha profissão. Não é essencial para ser professor, no nível técnico e superior não! Talvez para a formação básica, sim. (PROF.1).*

*Eu acho que é importante, sim, mas essencial não, eu não tive formação. Fiz graduação, mestrado e doutorado; eu tive formação pedagógica nessas pós-graduação, eu considero que eu tive, tive disciplina de estágio em docência 1, estágio em docência 2, tinha que preparar slides, tinha que fazer apresentação de artigos, escrever textos, né? Então eu considero que eu tive uma formação docência, não uma formação direta, né, o lado pedagógico da coisa eu não tive, ma o lado técnica eu tive. (PROF.6).*

*[...] não é essencial, porque eu não tive, eu tive professores e tal, que eu sei que não tiveram esse tipo de formação. E vejo professores que não tiveram esse tipo de formação, também olhando pelo meu lado, no contexto geral, que não tiveram esse tipo de formação, mas conseguem passar informação que é útil para os alunos, informação que eles utilizam dentro daquele contexto do qual o professor é proposto a tratar, a desenvolver com os alunos. (PROF. 9).*

Estendendo a reflexão da satisfação quanto à formação didático-pedagógica, pontuamos a questão sobre a atuação dos bacharéis no ensino técnico de nível médio e como consideram a sua prática de ensino: 09 (75%) dos professores responderam que considera sua atuação satisfatória e 03 (25%), parcialmente satisfatória.

Gráfico 12: *Representação de frequência referente à questão de como considera a sua Formação Didática.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Conforme as falas dos bacharéis docentes do IFTM – *campus* Paracatu, podemos comprovar que os mesmos não sentem que a não formação pedagógica inicial lhes fizeram falta para a atuação docente; percebemos que esses professores fazem uma ligação da docência a um conjunto de técnicas e ao domínio do conteúdo e por suas experiências adquiridas pela prática. Portanto, podemos afirmar que a formação desses docentes ocorre por meio de vivências, atuação em sala de aula e/ou discussões e reproduções de práticas de antigos professores e até mesmo com os pares.

*[...] eu acho que a prática pedagógica, a formação pedagógica, ela é importante que ela serve para aprimorar a qualidade, aprimorar o docente, entendeu? Então o que eu quero dizer, no final das contas, é o seguinte: o professor pode ser professor sem ter formação pedagógica? Pode! Desde que ele consiga, de alguma forma, passar o conhecimento, informação de forma clara, coerente, objetiva para outras pessoas, não precisa nem ser exatamente o aluno. Agora, ela pode passar isso de uma forma muito melhor? Usar algum método, algum treinamento, alguma formação especial? Pode! Mas eu acredito que a formação pedagógica ele aprimoraria isso. Aprimoraria a docência dele, a forma de ensinar de passar informação. (PROF. 9).*

A formação para qual se julgam preparados para o magistério, ou seja, essa perspectiva de formação pode ser identificada no conceito de saberes docentes abordados por Tardif (2012), mediante ao que ele denomina saberes da experiência. Para esse autor, o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. (TARDIF, 2012, p.36).

Sobre a realização de algum curso específico de formação para professores, obtivemos o seguinte resultado: 09 (69%) professores disseram não possuir nenhum tipo de formação pedagógica, ou seja, de estudos voltado para o magistério; 03 (31%) disseram que sim, que fizeram curso de formação pedagógica, sendo que 01 fez um programa especial de formação pedagógica para docentes (especialização *latu sensu* – 610h); 01 fez docência do ensino superior (especialização 360h); e 01 fez curso de formação de docentes (dentro do curso de mestrado – 40h).

Se os professores do IF não passaram por uma formação inicial voltada à profissão docente, questionamos se a prática por si só possibilita elaboração e reelaboração de saberes. Alguns desses professores têm buscado por complementações pedagógicas em cursos a

distância, para garantir a titulação mínima para o exercício da profissão. Tais cursos podem contribuir para a formação docente se houver uma integração entre os saberes da prática e os das ciências da educação, ou seja, se a prática for tomada como ponto de partida para essa formação. No entanto, nada podemos afirmar sobre essa questão, visto que não era nosso foco de estudo.

Gráfico 13: *Representação de frequência referente à realização de curso de formação pedagógica.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Dentre os 12 docentes que responderam o questionário, 11 disseram que atuam no ensino técnico integrado (ensino médio e técnico profissionalizante com matrícula única). Os 12 professores, ou seja, todos os docentes pesquisados, atuam no ensino técnico concomitante, que corresponde à matrícula apenas no curso técnico profissionalizante no IFTM e outra matrícula em outra instituição de ensino, ou já finalizou o ensino médio. 05 professores lecionam no ensino superior de tecnologia (tecnólogo) e 02 docentes também lecionam no PRONATEC. Os dados comprovam a especificidade dos docentes de EBTT, pois a maioria atua em mais de uma modalidade de ensino, assim como é proposto na criação dos IFs, ao se tratar da verticalização do ensino, ou seja, exercer a docência em diferentes níveis de ensino, como apresenta Pacheco (2009),

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2009, p.1).

Analisando as informações coletadas com referência à participação em outros cursos de aperfeiçoamento, de atualização ou de formação continuada em geral, dentro e fora da área específica de sua formação, observamos que apenas um docente entrevistado realizou cursos além do mestrado ou doutorado, que foi curso de especialização (*lato sensu*) e MBA na área de administração; os outros três entraram da graduação direto para o mestrado, ou seja, apenas um dos professores entrevistados realizou pós-graduação *lato sensu*.

Outro aspecto que nosso questionário abordou diz respeito à participação do bacharel docente em algum tipo de formação que visasse o aprimoramento de sua prática didático-pedagógica. Nesse aspecto, verificamos que apenas um dos docentes bacharéis participou de alguma formação pedagógica que foi especialização (*lato sensu*) em docência, administração hospitalar e gestão escolar. Vale destacar que dois professores participantes da primeira etapa possuem o curso de licenciatura em letras e o curso de bacharel, tal situação intrigou-nos, pois ambos os professores primeiro fizeram a licenciatura e depois o bacharelado. Nesse caso, podemos entender que ambos os professores não pretendiam seguir a carreira docente, já que optaram em fazer outro curso de bacharelado.

Dos quatro participantes da entrevista, dois desses docentes citaram ter tido a disciplina de estágio em docência que cursaram no mestrado, mas além dessa disciplina, nenhum dos entrevistados realizou qualquer tipo de curso de formação na área da educação.

Observamos, dessa maneira, que a formação, no que concerne ao conhecimento didático-pedagógico, foi pouca ou quase inexistente para o corpo de entrevistados, embora os quatro docentes entrevistados já possuam uma experiência profissional no magistério antes de entrarem no IFTM- *campus* Paracatu.

Com o intuito de conhecer a disponibilidade do docente para a formação continuada, perguntamos se considera que seja necessário que a Instituição ofereça oportunidades de formação pedagógica para os docentes. 9 (75%) professores disseram que sim, 2 (17%) considera que não é necessário e 1 (8%) não respondeu.

Através das respostas, podemos concluir que o bacharel está disposto a ter uma formação pedagógica, mas considerando que mesmo após terem entrado para o magistério, muitos desses professores ainda não possuem nenhum tipo de formação para a docência.

Deste modo, entendemos que a disposição a qual mencionaram está ligada à obrigatoriedade, ou seja, se a instituição exigir e ou ofertar, pois assim estariam dispostos a realizar a formação necessária.

### 5.2.6 Saberes da docência

Sobre os saberes dos professores, pensamos que sua constituição está atrelada ao trabalho docente, uma vez que “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2012, p.57). Logo, ao longo de sua prática, o professor se apropria de - e cria – saberes que lhe serão necessários para desempenhar a docência. Dessa forma, compreendemos que “os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho” (GAUTHIER, 1998, p.343).

Olezame (2010), em seus estudos, diz que. para compreender os saberes dos professores, faz-se necessário que compreendamos o trabalho docente como atividade humana voltada à docência. Para tanto, parte da concepção marxista de trabalho, evidenciando o processo dialético de ação do homem no mundo, aliada à ação do mundo sobre o homem. Nessa interação com a natureza, o homem constrói cultura e, conseqüentemente, se constitui como ser histórico. Da mesma forma na docência, o professor se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido. (AZZI, 2000).

No artigo “O trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”, Azzi (2000) conceitua o saber pedagógico como,

[...] o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI, 2000 p. 43).

Neste sentido, entendemos que a atividade de docência desenvolvida tanto pode ter um caráter reprodutivo quanto criativo, pois:

[...] o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e também do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (AZZI, 2000, p. 46).

Na nossa investigação os docentes bacharéis, ao serem provocados a responderem sobre quais saberes percebem como fundamentais à sua atuação profissional como professores e em que se apoiam para a prática docente, tivemos as seguintes respostas:

*[...] tenho uma formação técnica multidisciplinar, na minha visão, essa formação multidisciplinar e também a bagagem na vida privada tem muito a contribuir para a transmissão do conhecimento para os alunos;- transmitir já que é a parte de didática;- precisam de uma complementação, de um curso de complementação pedagógica sim...né porque..;- práticas didáticas que o pessoal não sabe não conhece, dinâmica de dentro de sala de aula. (PROF. 4)*

Na fala do Professor 4, a experiência de vida lhe ajuda a ter uma maior percepção da sala de aula, bem como das necessidades dos alunos; ele utiliza de sua experiência para orientar, estimular e até mesmo aconselhar os alunos.

*[...] eu peguei minha experiência na vida profissional na área privada como instrutor; você dentro da sala de aula você tem que saber perceber a sala, isso é muito importante e a curva da aprendizagem deve ser bem dosada; (PROF.4).*

Como podemos verificar por meio do relato do prof. 4, o mesmo acredita que a aproximação ao aluno essa seja uma estratégia eficaz para o fazer docente. Percebe-se, na fala do professor, que há também a preocupação em dar apoio aos alunos que demonstram mais necessidades.

Hobold (2004) aponta para a importância da aproximação do professor ao estudante.

A aproximação do professor em relação ao estudante para detectar se está havendo a aprendizagem é um dos fatores que deve ser incorporado pelo docente. É importante que o professor saiba se colocar no lugar do estudante para perceber suas dificuldades, incertezas e angústias, ou seja, dar vazão à relação humana e solidária em sua prática de aula. (HOBOLD, 2004, p. 45).

Já o Professor 6 e o Professor 1, se apoiam nos saberes específicos da disciplina; para esses docentes o professor tem de ter domínio do conteúdo, pois acreditam que esse domínio seja primordial para quem atua em suas áreas de ensino, ou seja, o professor deve se manter atualizado com o conteúdo a ser ministrado. Vimos também, no relato do Professor 6, que, quanto ao fazer docente, acredita que este deva ser organizado. Desse modo, podemos inferir, por meio desta fala, que o fazer docente está diretamente ligado a técnicas.

*[...] um cara que forma na minha área ele tem que saber programar, essa é a principal função, ele tem que saber isso e ele tem que saber muito bem, porque ciência da computação e essas disciplinas da informática que eu atuo hoje como professor, elas tem uma carga muito grande de programação. Então o cara tem que saber programar em qualquer linguagem de programação, programar em qualquer paradigma, ele tem que ter a técnica, ele tem que saber programar, aí às vezes ele sabe programar numa linguagem, mas essa linguagem... como ele sabe programar nessa linguagem ele dá base para ele programar em uma outra linguagem e assim por diante, então em relação a saber na minha área o mais importante é isso, o cara tem que saber programar, tem que saber desenvolver software. (PROF.6).*

O professor 6 também mencionou, como característica importante que todo docente deve ter para desenvolver um ensino com qualidade, a organização e sistematização das atividades que irá ministrar.

*Olha, eu acho que uma coisa... que, faz muito parte do meu perfil eu acho importantíssimo é a organização, eu acho que um professor é assim...isso é fundamento, ele tem que querer ser extremamente organizado, o que que eu quero dizer com organização, eu acho que o professor tem que ter um plano de ensino, ele tem que ter um cronograma, ele tem que falar o que que ele vai dar em cada aula em cada dia ele tem que definir com antecedência as datas das provas, as datas das avaliações, eu acho que um professor que mantém um aluno informado sobre tudo o que está acontecendo e periodicamente ele lembra os alunos disso eu acho que isso é fundamental, então é organização.(PROF.6).*

Na fala do professor 1, entendemos que há uma preocupação de garantir o aprendizado do aluno, e menciona em seu relato os prejuízos que um aluno tem quando o ensino não acontece de forma eficaz.

*Bom, a minha formação tem haver com desenvolvimento de sistemas néh, então assim os valores necessários para essa a área é uma boa capacidade de raciocínio lógico, uma boa formação matemática que isso até vou falar para você, deixa a desejar, que aí eu já até me recordei, voltando a questão anterior que os meus professores de primário, primário que eu falo de 1ª a 8ª série, não sei se atualmente é assim, na minha época os livros de matemática, a parte de geometria eu me recordo que era sempre no final do livro e os professores de matemática nunca que chegavam até lá, antes de chegar na geometria acabava a disciplina, entendeu, nunca dava tempo, então assim eu sinto isso aí, o que eu assim, no popular, ralei para passar nas disciplinas de calculo I, II, III; física I e II; geometria analítica; são disciplinas do curso ciência da computação, foi demais, não foi pouco. (PROF.1).*

O professor 9, foi claro ao dizer que a preparação das aulas é com base no material da disciplina, neste caso entendemos como o conteúdo tem lugar primordial no planejamento dos professores, considerando o ensino profissional, cabe ressaltar a parte prática do conteúdo que segundo o professor deve ser colocado a “*mão na massa*”.

*A preparação das aulas é com base no material didático, estou pegando uma teoria que foi desenvolvida e consolidada, hoje consolidada como? Algumas coisas por experiência de outros profissionais trocando informações, conversando, absorvo aquilo de forma verbal, debate tal, depois passo para os alunos, os livros, o material, as referencias bibliográficas, isso na parte teórica, na parte pratica agente desenvolve praticando mesmo, por exemplo; limpagem de cabo da internet tem que pegar e por a mão na massa, então tem que ir lá cortar o cabo, descascar os fios lá dentro do cabo, então é dessa forma numa prática certo? (PROF.9).*

*Pegando um exemplo uma aula de redes de computadores, relacionado a componentes da internet, eu vou trazer lá definições dos componentes, tentar verificar o grau de informações a respeito daquilo para os aluno e verificar qual o grau de informações dos alunos em relação aquilo né, questionando eles, vocês usam celular para acessar smartphone acessar internet, perguntado isso e eles respondendo que sim, ou mesmo os que não respondem sim, eles evidentemente conhecem, tem colegas que fazem uso desse equipamento para acessar a internet né, eles conseguem ver naquele momento, o que que eu estou falando a medida que eles falam que sim, então eu falo pois então o telefone celular, o smartphone é um dispositivo de rede e não só o computador. (PROF.9).*

Dessa forma, fica esclarecido que a docência, como construção social e cultural dos sujeitos, está entretecida por saberes oriundos de diferentes fontes, e que no processo de

ensino-aprendizagem existe o momento de reflexão dos docentes, muitas vezes ligado diretamente nas observações da prática acertada ou não.

Para Tardif (2007),

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.(TARDIF, 2007, p.11).

Assim, os saberes dos professores estão condicionados ao contexto de trabalho. “Os saberes são os saberes de alguém que trabalha em alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2007, p.11). De acordo com esse mesmo autor, saberes são entendidos como conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que os professores desenvolvem em seus locais de trabalho, ao longo de suas carreiras, tendo em vista a realização das tarefas docentes que deles se espera.

No conceito de formação defendido por Tardif (2012) e no que diz respeito aos saberes profissionais, são caracterizados pelo conjunto de saberes transmitidos pelos cursos de formação de professores, perpassando pelos saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos; os saberes das disciplinas são compostos pelos saberes sociais, que compõem os diversos campos de conhecimento e são sistematizados na universidade por intermédio das disciplinas; os saberes curriculares se referem à sistematização dos saberes sociais por meio dos programas curriculares, com seus discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os saberes da experiência são saberes produzidos pelo próprio professor na sua trajetória docente, mediante seu trabalho cotidiano e o conhecimento do seu meio.

Recorremos, também, ao conceito de saberes docentes, defendido por Pimenta (2000). A autora apresenta três modalidades de saberes da docência, os quais constroem a identidade profissional do professor, são eles: saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Com relação à experiência, Pimenta (2000) afirma que os estudantes que chegam à formação inicial já trazem a imagem dos bons professores, aqueles que foram significativos em suas vidas, bem como os estereótipos frisados pela sociedade quanto à profissão de professor. Os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelos seus colegas de trabalho e por outros educadores (PIMENTA, 2000).

De acordo com Pimenta, o conhecimento, enquanto saber docente, está representado pelos conhecimentos que perpassam os bancos escolares. Porém, a autora enfatiza a distinção entre informação e conhecimento: “Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2000, p. 21).

Quanto aos saberes pedagógicos, Pimenta (2000) afirma que estes se produzem na ação. Conforme a autora, “[...] os saberes sobre educação e sobre pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2000, p.26). Os saberes pedagógicos estão dispostos de forma fragmentada e é preciso superar essa fragmentação a partir da prática docente. Nesse sentido, é na prática do dia a dia da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação.

Saviani (1996) define os saberes docentes por meio de quatro categorias: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; o saber pedagógico; o saber didático-curricular.

Quadro 16: Representação dos saberes docentes na visão de Saviani (1996):

Saberes Categorias	Conceito
O saber atitudinal	Esta categoria engloba as atitudes e posturas intrínsecas ao docente, ou seja, um autodomínio das suas atitudes comportamentais consideradas adequadas para o exercício da prática docente, tais como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.
O saber crítico-contextual	Esta categoria refere-se ao conhecimento, à clareza e compreensão do docente sobre a sociedade frente às condições sócio-históricas, e no contexto que o discente está inserido, para poder interferir na relação destes com a sua prática educativa e pedagógica.
O saber pedagógico	Esta categoria refere-se aos conhecimentos produzidos pelos estudos relacionados à ciência da educação e que sintetizados formam as teorias educacionais, visando articular o trabalho educativo à prática pedagógica.
O saber didático-curricular	Esta categoria refere-se ao domínio e ao conhecimento das formas de organização e realização da atividade educativa, articula didática e metodologia, é o planejamento e a gestão da atividade docente, representando a própria dinâmica do trabalho pedagógico, no âmbito da relação professor-aluno.

Fonte: SAVIANI, (1996, p. 148).

Sobre os saberes docentes, Saviani (1996) particulariza da seguinte maneira:

É o domínio do saber-fazer. Implica não apenas os procedimentos técnicos metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e no tempo pedagógico, visando atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANI, 1996, p. 149).

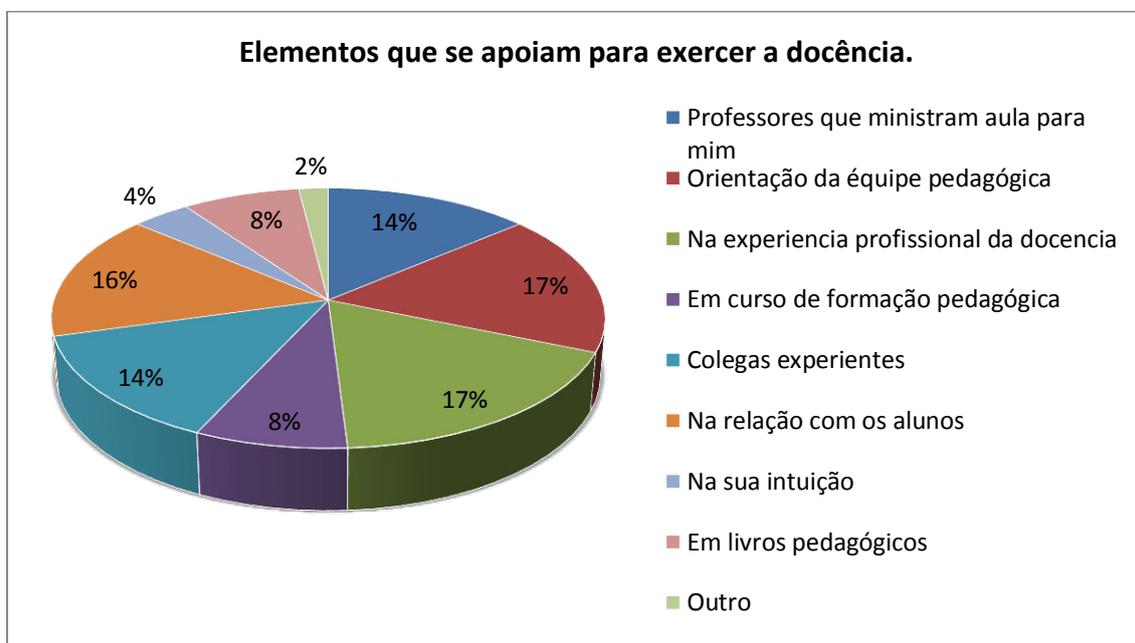
Um aspecto exposto por Saviani (1996 *apud* MOREIRA, 2012, p. 65) é a colocação da não pertinência dos “saberes da experiência” de Tardif. Para ele não se trata de “um conteúdo diferenciado dos demais”. Para Saviani (1996) não cabe essa categorização, haja vista que essa forma de saber está “referida indistintamente aos diferentes tipos de saber” explicitados acima, ou seja, não descarta a questão da experiência do profissional docente, mas que esta já está intrinsicamente dentro dos saberes citados acima.

Moreira (2012) entende que essa distinção apontada por Saviani (1996) advém do fato de que ambos partem de pressupostos ou preocupações diferentes. Saviani está mais preocupado com a natureza dos conhecimentos construídos pelo professor, ou seja, com a perspectiva epistemológica e de que tipo são os saberes dos professores: são conhecimentos do senso comum? Científicos? Histórico-políticos? Críticos? Entre outros.

Já Tardif (2012) está interessado nos locais e nas fontes de aquisição dos saberes, ou onde e por meio do que o professor construiu seus conhecimentos. Moreira (2012) ainda acrescenta em sua análise que não é possível fazer uma comparação direta entre Tardif (2012) e Saviani (1996) sem a adequada contextualização das categorizações que apresentam.

Após a questão sobre os saberes que consideram necessários para o exercício da docência, perguntamos também em que se apoiam para exercerem a prática profissional de docente. As respostas obtidas no questionário foram: 07 professores responderam que o apoio veio de professores que ministraram aula para eles; 09 professores disseram que da orientação da equipe pedagógica; 09 professores responderam que na experiência profissional da docência, ou seja, pela prática da atividade exercida; 04 professores, em cursos de formação pedagógica; 07 professores apontaram que de colegas experientes; 08 professores citaram na relação com os alunos; 02 responderam que da sua intuição; 04 professores se apoiam em livros pedagógicos; e 01 em referências bibliográficas da área. Cada participante respondeu três elementos que se apoiam. Representamos as respostas no gráfico 14, considerando os elementos citados por cada professor, e quantas vezes o mesmo elemento foi citado por mais de um docente. Obtivemos o seguinte resultado.

Gráfico 14: *Representação de frequência referente aos elementos que se apoiam para o exercício da docência.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Diante dos dados apresentados, destacamos que as fontes nas quais os bacharéis se apoiam para exercer a docência é diversa, com destaque para os elementos da experiência como docentes que foram 17%; orientação da equipe pedagógica, também 17%; e da relação com os alunos, 16%. Nesse elemento, percebemos que o mesmo atravessa pela questão da experiência já que é na vivência que o professor se relaciona com o aluno. Entendemos que, ao mencionar esse elemento, o professor expressa sua reflexão do ato educativo, pois entendemos que é na relação com o aluno que se percebe o que tem dado certo ou não no processo de ensinar e aprender.

Sobre se os ritos, valores, linguagens e práticas compartilhadas entre os professores na escola ajudam a construir a forma de ser professor, 9 docentes (75%) concordam com essa afirmativa e 1 professor (8%) disse não concordar, dizendo que não há compartilhamento de práticas na instituição; e 2 professores (16%) não responderam a questão.

Conforme as respostas, os professores em sua maioria, afirmam que a troca de experiências e momentos coletivos de reflexões são necessários para o desenvolvimento da docência,

*Quando uma pessoa tem carisma pelas ações de outra pessoa, principalmente na área acadêmica, ela tenta se espelhar nesta outra pessoa para desenvolver suas atividades. Muitos de nossos alunos se espelharão em nossas atitudes para desempenharem suas futuras profissões e até mesmo os seus hábitos diários. Como todo professor um dia foi e, às vezes, ainda é aluno, então, ele também se espelhará nas boas práticas de seus mestres com a expectativa de melhorar as suas. (PROF.1.)*

*Conhecer outras experiências é enriquecedor. (PROF.2).*

*Ninguém é perfeito. O compartilhamento entre os professores das melhores práticas, ritos, valores ajudam a formar e transformar o modo de ser professor. (PROF.4).*

*Nosso comportamento é influenciado pelo meio em que vivemos. (PROF.5).*

*Se todos falarem a mesma língua, não há divergências e nem falta de sintonia. (PROF.7).*

*Uma equipe unida é mais produtiva. (PROF.11).*

*Todos somos o somatório daquilo que vivemos. (PROF.12).*

Destacamos que, para grande parte dos professores bacharéis, o ser professor é construído na prática da escola muito mais que no banco da universidade, nesse caso foram 10 professores que concordam com essa afirmativa, enquanto que apenas 2 discordaram.

Tabela 12: *Distribuição de frequência referente à questão: ser professor é construído na prática da escola muito mais que no banco da universidade.*

Ser prof. construído na prática	Frequência	Porcentagem
Concorda	10	83%
Não concorda	2	17%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Para Tardif e Lessard (2011), a experiência é uma das dimensões do trabalho docente, ou seja, o modo como o trabalho é evidenciado e significado pelo professor. A atribuição de significado a essa atividade vai possibilitando a experiência. Essa é a concepção de

experiência da maioria dos professores, que entendem que um professor experiente é aquele que “conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e costume, certas estratégias em rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos” (TARDIFF & LESSARD, 2011, p.51). Essa é uma das compreensões da experiência segundo os autores.

Tardiff e Lessard (2011), contrapondo a essa concepção pautada na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, defendem outra concepção: “a intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo” (TARDIF & LESSARD, 2011, p.51). Embora ambas as concepções possam parecer individualistas, os autores remetem a experiência a uma dimensão social “no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situação comum típica e de sentido semelhante” (TARDIF & LESSARD, 2011, p.52). Nessa perspectiva, a experiência sempre remete a uma coletividade num universo de trabalho.

Nos depoimentos dos colaboradores dessa pesquisa, buscamos identificar como eles foram se constituindo professores *nas e pelas* experiências vividas na profissão. Para alguns, as interações entre os pares constituem momentos de aprendizagem.

### **5.2.7 A Experiência como formação da docência: preponderância do saber da prática**

Pretendemos com essa categoria elucidar os conhecimentos que norteiam o fazer dos docentes bacharéis. Pontuaremos a questão da experiência, pois em uma pré-análise das narrativas, vimos que o bacharel docente se apoia na sua experiência da prática educativa como respaldo para o seu saber docente. Desde o início deste texto, com a trajetória profissional, fomos evidenciando como os docentes bacharéis do IFTM – *campus* Paracatu foram se constituindo na prática docente.

A experiência é determinada pelas condições de realizar certas tarefas que são rotineiras para o trabalhador, tarefas essas que são repetidas com certa frequência ou aquela que lhe causou certo impacto emocional e é difícil de passar despercebida. Alguns autores entendem a experiência não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não

têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente (TARDIF & LESSARD, 2011).

Podemos dizer que essa concepção de experiência se aproxima daquela defendida por Larrosa (2011, p.5): “A experiência é “isso que me passa” [...] um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu”. (Grifos do autor).

Segundo o mesmo autor:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem dos meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem do meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, “outra coisa do que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. (LARROSA, 2011, p. 5).

Na etimologia da palavra experiência, está contido o sufixo “ex”, que é o mesmo de muitas palavras em que o significado é aquele que está fora, exterior, exílio, extraconjugal. Dessa forma, não existe experiência sem a presença do outro. A isso Larrosa (2011) chama de “princípio de alteridade”.

Para esse autor, a experiência é pessoal e singular, mas é constituída pela alteridade, ou seja: “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim” (LARROSA, 2011, p. 5-6). Ele apresenta três dimensões da experiência: “a experiência é uma relação com algo que não sou eu [...] a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim [...] a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro para mim”. (LARROSA, 2011, p. 10).

Por isso, identifica-se o aspecto transformador da experiência. Nesse caso, entendemos haver uma aproximação com a concepção de Tardif e Lessard (2011), embora coloquem a ênfase no aspecto social – pois para estes autores “a profissão docente insere-se numa coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho”, (p. 53), eles ainda complementam: “Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal”. (TARDIF & LESSARD 2011, p.53).

Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de

valores e méritos atribuídos à ação. Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos. (TARDIF & LESSARD, 2011).

Para esses autores, os docentes explicitam em suas falas as condições nas quais ocorrem suas experiências de trabalho. São experiências heterogêneas e indissociáveis das dimensões da atividade e do *status*, “pois é exatamente na ação cotidiana e nos papéis que se revestem que os docentes fazem a experiência de uma espécie de esquiteamento entre lógicas contraditórias” (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 54). Isso porque o trabalho docente é marcado por tensões, dilemas e contradições. Para Tardif e Raymond (2000), a experiência está no cerne dos saberes docentes.

Tais reflexões nos provocam algumas inquietudes para a educação:

- O que é o saber da experiência?
- O que significa ser uma pessoa experiente na profissão professor?
- Uma pessoa experiente tem que estar aberta para novas experiências?
- Como se transmite a experiência, aliás, é possível transmitir experiências?

A experiência tem vários significados para os professores, mas, de forma abrangente, ela credibiliza as situações de vivência diária. Assim, ela pode ser entendida muito mais como vivência.

Ela se revela como aprendizagens contínuas e o domínio das ações do trabalho vivenciado cotidianamente. Talvez seja difícil identificar quando uma vivência representou uma experiência. Em nossa análise buscamos, nas falas dos professores, indícios de experiências docentes.

Assim, a experiência docente decorre do aprender a ensinar e é necessária por várias razões:

- na formação inicial, o professor nem sempre consegue se qualificar de forma adequada, assim, essa formação se transfere para a prática na qual utilizará o seu próprio conhecimento, para executar a docência na sala de aula;
- a aprendizagem da docência na sala de aula é individualista, assim, muitas vezes aprende-se por si mesmo e/ou aprende-se com os alunos.;

- a presença não consolidada de uma base de conhecimentos fundamentada na formação inicial leva os docentes a colocar em prática seus próprios saberes, estes decorrentes do gênero profissional que foram incorporados na época de estudantes. Por isso, muitos docentes, principalmente nos primeiros anos de docência, reproduzem práticas de seus professores (TARDIF & RAYMOND, 2000);
- o trabalho coletivo é uma prática difícil de ser concretizada e de ser percebida pelos docentes, relegando à vivência e à experiência os atributos de maior valia para o ofício;
- é no trabalho diário que a experiência se solidifica, fazendo, aprendendo, controlando situações para garantir a atividade docente. Assim, é na atividade profissional e no contexto da escola que o professor adquire experiências profissionais.

Pode-se dizer que a experiência é percebida com maior evidência nas relações existentes entre docentes e discentes do que nas questões relacionadas com técnicas, quer dizer, quanto mais vivência o professor tem, a tendência é que suas relações interpessoais com os alunos tendem a melhorar (ou não).

Enfim, a experiência cumpre uma função crítica que permite aos professores tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais, etc. Desse ponto de vista, a experiência também representa uma certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-las de alguma forma (TARDIF & LESSARD, 2011).

A experiência do trabalho tem sua origem em um sujeito praticante, um ator que não aceita todas as premissas de forma passiva, mas que, muitas vezes, reage perante situações que não condizem com suas crenças e concepções. Ele age para que possa modificá-las ou recolhe-se perante acontecimentos ou contextos os quais não consegue mudar.

O conceito de “experiência do trabalho” deve, assim, superar a visão empirista da experiência, que consiste em concebê-la como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho. Em termos filosóficos, a experiência do trabalho é a de um “sujeito hermenêutico”, quer dizer, de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato, é, e através da qual ela modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação. (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 287. Grifos dos autores).

Referente ao exercício de alguma atividade profissional relacionada à sua formação de bacharel anterior ao seu ingresso na docência no IFTM – *campus* Paracatu, podemos destacar

que os quatro docentes entrevistados exerceram outra atividade profissional além do magistério; um docente em área da administração, dois docentes trabalharam com desenvolvimento de *softwares* e um na área de engenharia elétrica.

Mediante às narrativas dos docentes entrevistados, verificamos que todos tiveram alguma experiência profissional relativa ao seu campo de formação, na área das engenharias ou das tecnologias antes da entrada no magistério.

*[...] eu trabalhei três anos numa siderúrgica onde o treinamento técnico era intensivo, na parte de controle e automação, na parte de inglês, então mesmo eu já trabalhando, a empresa me fornecia condições de eu aprofundar a minha capacitação. [...] depois da engenharia, eu trabalhei numa empresa de automação industrial e nesse período de nove anos nessa empresa, trabalhei um período com treinamentos técnicos, depois do mestrado eu continuei trabalhando na MBA por mais doze anos. (PROF. 4).*

*[...] eu trabalhava como desenvolvedor de software durante o dia e a noite eu trabalhava como professor na PUC, eu fiz isso durante um ano trabalhando como programador e trabalhando como professor. Eu mudei de empresa, passei para uma empresa maior e essa empresa exigia muito que eu viajasse, aí eu prestava serviço em Vitória, prestava serviço no interior de Minas Gerais aí começou a ficar um pouquinho incompatível a atividade docente com a atividade de desenvolver software. (PROF. 6).*

Conforme os relatos dos entrevistados, todos tiveram também experiência como docente antes de entrar para o IFTM – *campus* Paracatu.

*[...] decidi vir para Paracatu, eu larguei tudo eu e minha esposa, decidimos mudar de vida, então viemos trabalhar e dar aula na faculdade, isso foi em janeiro de 2009, então foi durante um ano, “outro aprendizado”. (PROF. 4).*

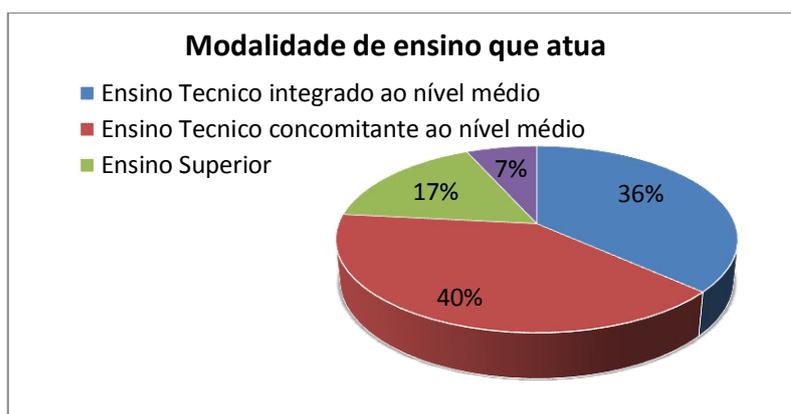
*[...] já tinha dado aula de inglês para o curso de 2º grau. [...] eu fui para a faculdade INED, eu estava desempregado, então fui lecionar e a partir desse momento estou até hoje e não parei mais, isso foi em 2006. De 2006 pra cá nunca mais voltei para a indústria de software, fiquei só na docência. (PROF. 1).*

*[...] terminei o mestrado, surgiu a oportunidade de eu trabalhar como professor na PUC, voltar para a PUC como professor, era um professor substituto. (PROF. 6).*

*Então foi dada essa oportunidade como docente né, a principio, embora não fosse o meu primeiro objetivo que era consultoria e etc. mas não descartava isso também desde o início. Enfim desde então tô aí. (PROF. 9).*

Assim, por meio das narrativas comprovamos que os 4 docentes investigados já possuíam experiência como docentes antes de entrarem para o IFTM – *campus* Paracatu. Através dos relatos, verificamos que apenas um saiu da área técnica de sua formação e intencionou ir para uma faculdade como docente, talvez pela experiência que teve na empresa que trabalhou com cursos de capacitação para os funcionários.

Gráfico 15: *Representação de frequência referente à qual nível ou modalidade de ensino os bacharéis docentes atuam no IFTM-campus Paracatu.*



Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Quanto ao quantitativo de disciplinas lecionadas por cada professor no 2º semestre de 2014 na Instituição: 01 (8%) professor apenas disse que em uma disciplina; 01 (8%) professor atua em duas disciplinas; 02 (17%) professores em três disciplinas e 08 (67%) dos professores em mais de três disciplinas.

O trabalho docente na educação profissional, além das características comuns ao trabalho docente em geral acima referidas, apresenta elementos e/ou determinantes que decorrem de contextos específicos da área, ampliando sua complexidade, como o fato de atuar além de várias modalidades de ensino, também em várias disciplinas.

O aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requerem 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.

Analisando as justificativas, encontramos que grande parte concorda que é através da prática que irão se firmar como professores, portanto há os que acreditam que a experiência aprimora o fazer docente, mas é importante uma formação inicial e ou continuada para a docência.

*A vivência da prática escolar nos mostra que a teoria difere muito da realidade. Não só na área acadêmica, mas em qualquer outra, a experiência é sempre muito valorizada, pois ela nos ensina a tratar com eficiência momentos únicos que podem acontecer no dia a dia. (PROF.1).*

*A escola não tem condições de preparar um profissional docente, das várias variáveis que ocorrem em sala de aula. (PROF.2).*

*A formação profissional é condição necessária, mas é preciso unir a isso à prática adquirida, à formação continuada, à busca pela qualificação. (PROF.3).*

*A formação pedagógica é importante. Mas o conteúdo a ser transmitido também. A prática da docência, combinada com formação continuada e troca de experiências, é que realmente forma o professor. (PROF.4).*

*A palavra inglesa “teacher” define bem esta profissão, ou seja, traduzindo ao pé da letra seria “ensinador”, e só a prática te dá esta condição. (PROF.5).*

*Ser professor é experiência prática e não teoria. (Prof.8).*

*O conhecimento adquirido durante a graduação é essencial, a experiência naturalmente aprimora a didática. (PROF.9).*

*É dentro da sala de aula que transmitimos o conhecimento, então temos que aprender mais do que já temos aprendido na universidade. (PROF.10).*

*No caso das engenharias, não saímos professores da universidade, desenvolvemos esta competência nas atividades diárias. (PROF.11).*

Os professores também foram questionados sobre qual é a função do professor no ensino profissional técnico e tecnológico.

*Repassar seus conhecimentos técnicos e sociais, seguir as regras impostas pelo seu ambiente de trabalho e doar, sugerir, participar da vida acadêmica buscando sempre se atualizar e especializar-se (PROF.2).*

*Mediador de conhecimento, formador de opinião, transformador social, promotor do desenvolvimento da sociedade, dentre muitas outras funções que não se limitam à prática em sala de aula, mas também em aspectos relacionais com o aluno. (PROF.3).*

*Ensinar, preparar o aluno para a vida profissional, transmitir conhecimentos e experiências, sejam elas específicas ou gerais, motivar, ajudar a ter uma visão crítica do mundo, pesquisar, estudar, contribuir com a comunidade que o cerca. (PROF.4).*

*Estar sempre disposto a lecionar e tirar dúvidas, ser um facilitador do conhecimento e pensar que ele está para servir. (PROF.5).*

*Leccionar disciplinas; preparar aulas; preparar, aplicar e corrigir atividades avaliativas; monitorar e orientar a aprendizagem do aluno; participar de projetos de pesquisa e extensão; desempenhar atividades de coordenação. (PROF.6).*

*A principal função do professor deve ser a de facilitador do aprendizado, incentivador da pesquisa e agente da extensão. (PROF.7).*

*Leccionar no ensino, pesquisa e extensão. (PROF.8).*

*O professor é um vetor do conhecimento, que deve oferecer um caminho para o estudante compreender e reconhecer o sentido das coisas, além de desenvolver e aprimorar as capacidades intelectuais dos alunos. (PROF.9).*

*Ensinar o conteúdo, transmitir bons valores aos alunos, contribuir com a pesquisa científica e com o mundo do conhecimento de todas as formas que conseguir. (PROF.10).*

Portanto, considerando essencial o ato de reflexão para o atuar docente, fizemos a seguinte pergunta aos investigados: Você reflete e reavalia a sua prática de ensino constantemente? Suas ações, seus erros e acertos?

*Eu já fiz isso mais, acho que hoje pela experiência que eu adquiri, eu já sou professor desde 2006, então já tem aí oito anos de docência, eu acho que já aprendi muita coisa, mas acho que isso é um processo contínuo, eu acho que tem sempre coisa para você refletir, para você repensar, você acaba mudando um pouco também, por exemplo: eu ficava chateado às vezes com os alunos que não faziam as atividades, hoje eu já*

*brinco né... eu tenho mais jogo de cintura, para lidar com as situações adversas. Hoje, por exemplo, eu não discuto mais com o aluno, eu já discuti quando eu comecei a dar aula, eu escuto, apesar que eu acho que o professor é autoridade em sala de aula, mas hoje eu não discuto, eu não vejo assim esse contato um pouco mais militar, hoje eu levo mais de boa, ohh..você vai ser avaliado pelo que você fez, então assim que acho que hoje em relação a isso, já refleti muito mas hoje eu acho que eu já cheguei num nível que eu assim que hoje estou mais tranquilo, acho que eu não cometo grandes erros, acho que eu evolui um pouco. (PROF.6).*

Conforme a fala do professor 6, vimos que novamente a questão da experiência é preponderante para a atuação dos bacharéis, trazendo com o tempo uma tranquilidade na sua ação enquanto docente. Podemos também inferir, mediante essa fala, que a prática educativa se refere aos domínios das técnicas da atuação docente, trazendo com o tempo e com a experiência o conforto da prática educativa, já que no início havia uma inquietação por não terem a formação para o magistério. Portanto, não dominavam inicialmente as técnicas de ensino. Refletindo sobre essa comodidade, ressaltamos, nesse sentido, onde que se encontra o espaço da reflexão do ato educativo para estes docentes?

*[...] com certeza, como eu te falei, procuro... tem um detalhe, né, às vezes você planeja, eu penso assim, eu vou apresentar esses diagramas vou explicar dessa forma, só que uma turma reage de um jeito. Vou falar de um semestre para o outro, essa rotatividade de turmas aí, uma turma consegue acompanhar, você consegue perceber que eles estão interagindo, entendendo num ritmo, aí vem outros outro semestre uma outra turma, aí não vou saber te responder porque que uma turma acompanha melhor o assunto e outra não, mas eu já percebi isso na prática. Então, eu procuro de certa forma tentar condicionar o ritmo do assunto do que eu tenho que passar para eles, até mesmo a forma de apresentar para essas turmas vamos falar assim, com condições de acompanhar o assunto de forma diferenciada. (PROF.9).*

Pretendendo conhecer como os bacharéis se percebem no processo formativo da instituição, foi perguntado aos investigados como eles veem a sua participação e responsabilidade sobre o currículo e o ensino no processo educativo da escola.

*Problemas sempre vão existir entre aspas, mas é bom que agente, isso vai agregando, vai nos tornando experientes, no sentido de que passando por essas dificuldades a gente vai tentar desenvolver caminhos, meios de resolver, e isso é bom para nós, porque vivenciando essas dificuldades a gente procura maneiras de contornar isso aí. –Tem vários*

*problemas no contexto educacional, infraestrutura, às vezes temporariamente que seja, né, falta de material para escrever no quadro, não ter como ligar data show ou não ter um data show, às vezes o laboratório. – De tudo, relacionado ao processo educativo. – O problema é o seguinte, a minha experiência com instituição Superior e o Instituto Federal eu não sei se é sorte, mas eu não encontrei grandes barreiras, eu falei dessa questão de infraestrutura, mas isso é bem pontual. (PROF.9).*

Conforme o que se apresenta por meio da fala do professor 9, consideramos que, para os bacharéis, a participação no currículo e no processo educativo da instituição se dá quando no cotidiano se apresenta alguma dificuldade. Nesse sentido a participação entra como uma intervenção mediante problemas que se apresentam.

Quanto ao comprometimento do docente nas decisões curriculares, considerando que este é um ato político, verificamos que o sentido de participação ativa, crítica e reflexiva do docente é apresentada por Rios (2010), ao defender sua tese de que:

*[...] o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (RIOS, 2010, p. 107).*

### **5.2.8 Conhecimento Pedagógico**

Intencionando conhecer o nível de conhecimento sobre o pedagógico, foi perguntado aos docentes o que compreendem a respeito das questões pedagógicas. Eles foram livres para expressar seu entendimento sobre o tema. Abaixo seguem as respostas na íntegra,

*Refere-se à forma como deve ser vista, estudada e aplicada, maneiras de transmissão de conhecimento (professor/aluno), de forma simples e eficaz. (PROF. 1).*

*Questões pedagógicas são questões relacionadas ao ensino e aprendizado, práticas dos professores, reuniões, projetos, enfim, tudo que auxilia na construção do conhecimento. (PROF. 3).*

*Necessita de formação continuada para todos os professores, seja licenciados ou bacharéis. (PROF. 4).*

*Ferramentas no auxílio da docência. (PROF. 5).*

*As questões pedagógicas devem ser norteadores de qualquer prática docente dentro de uma instituição de ensino e devem sempre ocupar um lugar de destaque na concepção metodológica de ensino, pesquisa e extensão de uma escola. Dessa forma, as questões pedagógicas devem ser o regulamento que todo gestor educacional se baseia ao tomar decisões dentro de uma instituição de ensino. (PROF. 7).*

*Para aprimorar a prática docente. (PROF. 9).*

*Tudo o que está relacionado às questões do ensino e da aprendizagem. (PROF. 10).*

*Todo o trabalho do docente fora e dentro de sala, desde atrativa com os discente, soluções de situações particulares e elaboração de práticas de avaliação. (PROF. 11).*

*As práticas utilizadas em sala de aula e suas extensões em busca do objetivo estabelecido. (PROF. 12).*

Diante das respostas apresentadas, vimos que a maior parte dos docentes bacharéis do IFTM – *campus* Paracatu tem uma compreensão particular sobre o que seria o saber pedagógico; 10 professores apresentaram que o pedagógico está ligado às questões de ensino-aprendizagem e que serve para aprimorar a prática docente; dentre esses professores, 1 deixou claro que a necessidade de maiores saberes sobre o pedagógico não é apenas para os bacharéis, mas também para os licenciados, revelando neste contexto que o docente utiliza de observações a colegas, fazendo reflexões baseadas em suas concepções de ensino.

Perguntado aos docentes bacharéis se consideram essencial apoio pedagógico por parte da instituição aos docentes para desempenho de suas funções, conforme tabela 14, obtivemos o seguinte resultado: 10 (83%) disseram que sim e apenas 2 (17%) disseram que não.

Tabela 14: *Distribuição de frequência referente ao apoio ao trabalho docente.*

Apoio pedagógico	Frequência	Porcentagem
Sim	10	83%
Não	2	17%
Não responderam	0	0%
<i>Total</i>	12	100%

Fonte: OLIVEIRA. Dados da Pesquisa, 2014.

Complementando a questão do apoio pedagógico, perguntamos também de que maneira deveria ser esse apoio aos docentes, que responderam de forma livre. Desse modo, analisando as respostas, verificamos que grande parte dos docentes cria uma expectativa no apoio pedagógico da Instituição para a solução dos problemas e diversidades do cotidiano escolar, de preferência para solução imediata dos problemas, ações objetivas direcionadas especificamente para a solução do problema que se fizer necessário.

*Na minha opinião, este apoio será muito bem vindo se vier a complementar o trabalho que está sendo realizado em sala de aula. Por exemplo: poderia ser feito um acompanhamento semestral do desempenho dos alunos durante sua vida acadêmica. E caso detecte-se alguma disparidade, tomar as devidas providências para se descobrir onde está a falha e tentar saná-la. (PROF. 1).*

*Este apoio deve ser pautado em ações diretivas, focando a qualidade no processo de construção do conhecimento, proporcionando ao discente um mínimo de informação e orientação sobre questões metodológicas. Existe uma necessidade de trabalhar de forma ativa com os professores metodologias de ensino, práticas pedagógicas que facilitem o aprendizado, dentre outras. (PROF 3).*

*Formação de grupos de discussão, preparação de cursos de formação continuada, fórum para troca de experiências. (PROF. 4).*

*Sugerir as melhores formas de atender os alunos de acordo com suas especificidades. (PROF 5).*

*Acompanhamento dos professores em suas tarefas diárias como formas de avaliação e acompanhamento de documentação. (PROF. 11).*

Por meio dos relatos, consideramos que os docentes esperam da equipe pedagógica um apoio diário e específico, ou seja, que esse apoio seja direto e pontual. Entendemos, com

isso, que seja um apoio direto e eficaz, pontuando especificamente a causa dos problemas, bem como as soluções.

Entendemos, mediante os relatos, que, para esses docentes, muitos dos problemas que aparecem na escola, quando se trata de situações como: dificuldades de aprendizagem, disciplina, evasão e outros de natureza pedagógica e ou social, consideram que devem ser identificados e solucionados pelo setor pedagógico. Dessa forma, coincide com o resultado do questionamento quanto ao comprometimento e participação do professor no currículo e no processo educativo: vimos que a participação destes docentes se torna passiva nesse contexto, aguardando uma possível solução ou orientação das ações a serem tomadas.

*O apoio pode ser de diversas maneiras, como, por exemplo, incentivo à qualificação e capacitação, incentivo à produção e desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino. Mas não podemos nos esquecer de que todo e qualquer apoio deve ser pautado em objetivos claros e coerentes e que os resultados desse incentivo devem ser direcionados ao aluno da instituição. (PROF. 3).*

*Cursos de formação pedagógica, técnicas de didática, disponibilidade da instituição em dar a cada professor livros pedagógicos que o auxiliem em suas práticas. (PROF. 10).*

Nos relatos acima, podemos perceber que os bacharéis, de certa maneira, sentem falta de uma formação e de uma preparação para lidar com as diversidades do cotidiano escolar, e parecem estar abertos para uma formação e ou orientação pedagógica. Contudo, é possível observar que os docentes consideram que os objetivos das ações tomadas pelo setor pedagógico e da gestão devem ser mais claros. Nesse sentido, entendemos que parte dos bacharéis docentes se sente incomodada por não sentir clareza nos discursos pedagógicos. Acreditamos, portanto, que este não entendimento possa ser a lacuna que os docentes possuem em sua formação por atuarem no magistério.

### **5.2.9 A relação com o conteúdo específico**

Elegemos a categoria sobre conteúdo específico por considerar um tema por várias vezes citado pelos bacharéis docentes na entrevista, portanto pretendemos elucidar quais as

concepções norteiam a questão dos saberes docentes investigados, o que para eles é essencial para uma atuação eficaz da docência.

Zabalza (2004) expressa nessa perspectiva a ideia de que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Nas palavras de Zabalza:

Nossos alimentos são os conteúdos específicos da disciplina. Supõe-se que nos movemos com facilidade sobre este terreno: temos domínio de nossa disciplina e fomos selecionados para lecioná-la justamente por isso. O problema começa no momento em que nos dizem que temos de ensiná-los a sujeitos com determinadas características e com determinados propósitos. Então, surge uma segunda variável de nossa profissão: os indivíduos a quem teremos de fazer aprender os conteúdos de nossa disciplina. Nesse contexto, não está em jogo apenas o fato de “preparar uma refeição” de acordo com o gosto de alguns, enquanto os que dela não gostam são ignorados. Nosso compromisso é fazer (ou, ao menos, tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes. Portanto, é preciso que tenhamos noção (ou seja, que nos informemos e nos formemos) de quais são suas características, do que sabem e do que não sabem, do que são capazes de aprender e dos meios para isso, dos conteúdos que são úteis ao propósito a ser alcançado e dos mecanismos que podemos utilizar visando tornar possível uma aprendizagem efetiva ou aos quais podemos recorrer para comprovar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente (ZABALZA, 2004, p. 113).

Dentre os achados quanto ao planejamento das aulas, vimos nos relatos que existe uma reflexão dos bacharéis docentes quanto à prática de ensino, demonstrando flexibilidade conforme a necessidade da turma, porém ainda percebemos que o planejamento tem um caráter relacionado ao conteúdo.

*Começa lá no plano de ensino, então, a prática pedagógica, tem que estar atrelado ao plano, no seu plano de ensino, durante aquele período daquela disciplina e aos métodos... a serem utilizados, tudo tem que ter planejamento, senão não funciona; os métodos a serem utilizados e as dinâmicas e acho que o mais importante a prática pedagógica dependerá muito do retorno da sala, então ela é maleável, vai depender de como a sala responde e se... dependendo da situação, eu tenho que mudar a minha metodologia dentro da sala de aula, então a prática pedagógica começa com o plano de ensino e ela é flexível de acordo com a resposta da turma. (PROF.4).*

*Eu acho que é muito importante o aluno saber o que eu ele vai ver hoje, o que ele vai ver amanhã, o que vai ver até o final do semestre. É*

*muito importante você manter o aluno ciente disso, eu acho assim, com isso, ganho mais comprometimento do aluno; tem uma prova para entregar tal dia, eu acho que consigo ter um envolvimento maior do aluno com essa minha preparação, se eu não preparo uma aula, eu chego lá ah vamos ver hoje isso aqui! O aluno fica perdido, ele não sabe o que ele está aprendendo, planejo, aula por aula. (PROF. 6).*

*[...] planejo no sentido de tornar mais claro e objetivo para os alunos, mais compreensivo aquilo que eu tiver apresentando para os alunos, que seja compreendido de forma coerente, aquela historia que eu falei, estabelecer um sentido para as coisas...Eu planejo um assunto que eu desenvolvo ao longo de um período, de algumas aulas. (PROF.9).*

Observando essa característica dos docentes bacharéis, recorreremos aos estudos de Azzi (2000) que nos diz que estas considerações são relevantes, pois mostram o professor como alguém que pensa acerca de seu trabalho, o ensino, deixando de ser considerado apenas como executor de tarefas, lembrando que “este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua” (AZZI, 2000, p.44).

Nesse sentido, concordamos com Helmer (2012) ao apontar, em seus estudos, que o desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem uma área e sabem explicá-la, relegando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno.

### **5.2.10 Processos formativos continuados**

Essa seção refere-se à necessidade da permanente formação na área tecnológica e a necessidade de formação pedagógica que os bacharéis docentes possuem para aprimoramento de sua prática educativa.

Como sabemos, a exigência é que se tenha o maior nível de formação específica na área de conhecimento em que vai atuar e, em muitos casos, no ambiente de trabalho, são poucos ou mesmo inexistentes os momentos em que os bacharéis participam de reflexão e formação continuada para o exercício da docência especificamente.

Pérez Gómez (2010a) apresenta que a formação continuada do professor é uma exigência e faz parte da natureza da profissão docente, estando vinculada ao desenvolvimento e construção pessoal do conhecimento em todos e em cada um dos indivíduos.

Masetto (2003), sobre a formação de docentes, diz que as Universidades e Institutos Federais de Educação, por mais que se preocupem com a questão, nem sempre tem desenvolvido ações no sentido de melhorar a qualidade do trabalho docente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos da profissão. O que se promove institucionalmente são eventos, como congressos, palestras, mesas-redondas com discussões sobre os temas que compõem as diversas áreas do conhecimento, os quais geralmente são organizados por área de atuação. Por isso, nos eventos que não têm o processo de ensino e a educação como foco principal, pouco se discute sobre questões que envolvam as práticas docentes.

Perguntado aos docentes de que forma eles têm investido em sua formação/profissão de professor, todos disseram que “muito pouco”. Percebemos que quase a totalidade dos docentes vê a possibilidade de formação continuada geralmente dentro de sua área específica, ou seja, uma formação ligada ao conteúdo, também veem na pós-graduação *stricto sensu* a possibilidade da formação continuada, mas como dito antes, geralmente em cursos voltados para sua área específica. Como podemos ver na fala do prof. 6:

*Eu acho que talvez a não cobrança que nenhuma instituição, vamos falar assim, por uma capacitação pedagógica. Porque talvez se eu tivesse sido cobrado por essa capacitação pedagógica talvez eu tivesse feito, mas como o que interessava para todas as instituições que eu trabalhei era simplesmente os títulos né, por exemplo um título de *latu sensu*, um mestrado, um doutorado que isso eleva o nome da instituição, então é esse o objetivo que eu tenho em mente até hoje. (PROF. 6).*

Já na fala do professor 2, vimos que este não considera que a formação continuada na área pedagógica lhe faça falta, pois, em sua palavras, o que faz tem dado certo, portanto não sentiu ainda necessidade de formação continuada na área pedagógica.

*Olha eu acho que, eu acho que o que eu estou fazendo está dando certo, acho que eu não senti necessidade, eu acho que consigo preparar uma aula, preparar uns slides, sei qual o conteúdo que é melhor para ser abordado, eu não tive necessidade, eu confesso que não tive essa necessidade de ter essa qualificação. (PROF. 6).*

Também para o professor 2 a preocupação maior quanto à formação continuada que

deve ter está diretamente ligada à atualização em sua área específica de atuação, como relatado a seguir:

*[...] se manter atualizado, mas isso é em qualquer área, não sei... talvez em matemática não vai evoluir mais, rs, ou pelo menos nesse século vai evoluir, mas eu acho que assim, você tem que sempre estar antenado sobre as novas coisas que estão acontecendo, eu acho que também tem professor que não tem esse perfil, não é fácil, esse negócio de fazer, as vezes na comodidade o professor, ah não isso aí vou dar assim mesmo, vou te dar um exemplo... eu estou dando uma disciplina de programação de internet que tem uma tecnologia lá que é html, tá na versão 5, mas tem professor que dá o html versão 2, que tem bem menos recurso, do que o html versão 5, e ele vai tocando aquilo durante um, dois, quatro, seis anos, oito anos aqueles mesmos slides e ele utiliza isso aí, ele não atualiza os slides, então eu acho que isso é algo importante, mas não é fácil de fazer pela comodidade, às vezes a pessoas têm muita tarefa, tem muita coisa pra fazer e ele não consegue manter o material dele atualizado. Mas isso é um negócio que eu dou valor, eu acho que é importante, inclusive eu acho que a ementa de uma disciplina ela deve ser constantemente revisada, avaliada, para ver se está adequada coisa que nem sempre acontece. (PROF.6).*

Já o professor 1 vê nos grupos de discussão pedagógica a possibilidade de uma formação continuada dentro do ambiente escolar.

*[...] acho que os grupos de discussão pedagógica por área que estão se formando, ela vai ajudar essa reconstrução, porque primeiramente por área, por exemplo, a área de sinais, linguagens e códigos tem uma forma diferente do a área de ciências humanas, eu acho que essa reconstrução parte primeiro da discussão entre os professores e os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais busca-se em grupo, depois um grande grupo continuamente. (PROF. 4).*

Portanto, diante das narrativas dos investigados quanto à formação continuada, os resultados conferem com os estudos de Álvares (2006). A pesquisadora, ao realizar sua pesquisa sobre a formação de professores engenheiros civil, afirma que a preocupação maior dos docentes que possuem formação em bacharelado e pós-graduação voltados para a ampliação de estudos mais técnicos da área tem como foco principal o domínio de conteúdos de sua área profissional, e em muitos casos é deixado em segundo plano os aspectos

pedagógicos do seu trabalho, ou seja, o exercício da profissão docente está quase sempre aliado à competência profissional como bacharel ou como pesquisador.

Acredita-se que, em se tratando da qualificação de profissionais docentes do Ensino Superior e, principalmente, do ensino de engenharia, se torna relevante a formação pedagógica, pois é por intermédio desses docentes “que se materializam as propostas curriculares, que não devem se pautar somente pela transmissão de conhecimentos em grande quantidade mas pela criação de conhecimento, aquisição de habilidades e valores de qualidade para o homem que deseja formar” (PALMIERI, 2005, p. 1 *apud* ALVARES 2006, p.63).

Para Alvares (2006), torna-se evidente a necessidade da formação pedagógica no exercício da docência, pois esses profissionais são responsáveis não somente por aquilo a que se propõem a fazer quando ingressam na carreira docente: a transmissão de conhecimentos. Na verdade, eles se tornam parte de todo processo ensino aprendizagem, que se inicia com a organização das propostas curriculares dos cursos em que atuam e culminam no contato com o aluno, seja no espaço da sala de aula ou nos demais espaços de construção do conhecimento e de formação profissional.

Saviani (1996) afirma que quem se aventura na seara da Educação também deve ser educado, ou seja, precisa ser formado, precisa aprender a ser educador. Saviani (1996) esclarece,

Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. (SAVIANI, 1996, p. 149).

Com base nos dados, podemos reafirmar o que já foi constatado por diferentes pesquisadores da pedagogia universitária, como Pimenta e Anastasiou (2005) e Cunha (2007), quanto à capacidade individual do professorado do ensino superior que, no caso desta investigação, dizemos do professor do ensino básico técnico e tecnológico, que se forma a partir de suas próprias experiências como aluno ou por um processo intuitivo, na observação

das manifestações positivas ou negativas de seus estudantes ou na reprodução das práticas de antigos professores ou colegas de trabalho mais experientes.

Perguntamos aos docentes sobre qual seria para eles um modelo de professor e também como é um professor que faz a diferença. Encontramos nas falas que geralmente o modelo de professor que tem em mente são de docentes que conseguiram transmitir o conhecimento para eles, e que, de alguma forma, mostrou sentido no que ensinava; esses professores os quais citaram geralmente são os que ficam em suas lembranças e que servem muitas vezes como modelos a serem seguidos. No que diz respeito ao professor que faz a diferença, os relatos se retêm ao mesmo perfil dos professores que têm modelos de bons professores, como podem ser visto nos relatos dos investigados;

*Um professor que marcou muito a minha vida é um cara que assim... realmente quando eu precisa de informações sobre a área de programação e desenvolvimento de sistemas que era essa minha formação, eu procurava ele, ele sempre esteve disposto a me ajudar, deu um incentivo para eu melhorar nesse área e procurar os caminhos certos para a resolução dos problemas que encontrei pela frente, até pelas pesquisas que fazíamos, dos trabalhos que desenvolvemos lá, foi um cara que apoiou demais a turma, ele foi o nosso professor homenageado, ele foi professor no início do curso lá no finalzinho do curso todo mundo quis ele como professor homenageado. (PROF.1)*

*Tenho lembranças do professor de biologia, professora no caso, de biologia, na forma como ela... No comportamento dela, os assuntos abordados. Professora de português, que me deu uma base muito boa inclusive para o vestibular, português, confesso que não é muito minha praia... que eu digo, não é muito minha preferência, porém, graças a professora da época lá...a didática dela...na forma de conduzir o assunto, agregou bastante pra mim, eu consegui assimilar bem que me permitiu até ter um rendimento surpreendente, como te falei não era dos mais fã's em relação a português, mas, conseguia ter um rendimento muito bom e no vestibular lá, no caso pra engenharia, português era uma disciplina peso dois, então, pra você ver o tamanho da importância que eu considero com relação a essa disciplina, como ela foi conduzida. Me lembro muito bem da professora até hoje. É...de física também tinha um professor muito bom, é ele inclusive propunha...Não é que ele propunha, estabelecia num ranque dos melhores alunos dos 3 anos do ensino médio. PROF. 9).*

*[...] professor que faz a diferença é aquele que transforma o aluno, porque se o aluno consegue sair daquela sua casca de ovo e mostrar todo o seu potencial esse é o professor que faz a diferença. – Então... ensinar, parece simples, néh, a pergunta. Mas vai muito além de transmissão de um conteúdo, é passar toda sua experiência de vida, porque.. no meu caso sou mais experiente, então ensinar é transmitir toda a bagagem que nós temos, claro que seguindo a linha, o conteúdo que contém no plano de ensino. (PROF.4).*

*[...] professor que faz a diferença, eu acho que ele tem que ser um cara que faz a parte dele, ou seja, ensina os alunos, passa o conteúdo para os alunos, nem sempre ele vai conseguir ensinar a todos, ser um professor que cobra, ser um professor exigente, ser um professor que...não tem preguiça de apresentar um trabalho, pois um trabalho prático dá trabalho para fazer, um trabalho prático bem feito, ele dá trabalho para poder fazer e dá trabalho depois para corrigir, eu acho que um professor que faz a diferença é aquele professor que fala olha, vou dar esse trabalho aqui, esse trabalho vai dar trabalho para mim, os alunos vão ter que fazer, então assim não importa, o objetivo é eu formar esse aluno, eu acho que é o professor que fala o seguinte, olha eu garanto que se você passar na minha disciplina pelo menos sessenta por cento desse conteúdo você sabe, isso pra mim é um professor que faz a diferença e eu tento ser assim. (PROF.6).*

### **5.3 O trabalho pedagógico e seus desafios**

Dentro da categoria organização do trabalho docente, pretendemos elucidar como os bacheleiros organizam suas atividades escolares e o que para estes docentes é levado em consideração nesta organização.

Uma das especificidades do trabalho pedagógico é como organizar o trabalho educativo de modo a alcançar os objetivos propostos, para isso o professor, além de domínio do conteúdo, deve também acionar outros saberes que contribuam para a eficácia de seu trabalho. Dentre esses saberes, podemos pontuar a consciência do planejamento e o que este significa, não apenas elaborar um planejamento para cumprir com as regras da instituição escolar, mas para que a ação educativa seja dinâmica e eficaz.

#### **5.3.1 Organização da prática pedagógica: Planejamento**

Nas entrevistas direcionadas aos professores, questionamos como eles organizam suas aulas, ou seja, o que consideram ao elaborar o plano de aula e o que contém no plano de aula e no planejamento. A ideia era explicitar como os professores descrevem as práticas pedagógicas que desenvolvem antes e depois de ensinar, e enquanto atuam. Saber como elege os objetivos, selecionam os conteúdos, escolhem as metodologias, realizam a avaliação, enfim, como preparam a sequência didática que orienta o ato de ensinar.

Vimos através do relato do professor 4 que existe uma organização da prática pedagógica apoiada no plano de curso da disciplina que consta do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como apresentado no relato do professor 9,

*Talvez seja clichê, mas você pega a ementa, acho que a maioria trabalha assim né, você pega a ementa e divide aquele conjunto de tópicos lá pela quantidade de aulas que você tem no semestre. E claro evidentemente não precisa ser uma coisa muito precisa, por exemplo, esse tópico eu preciso trabalhar essa semana nesse dia. (PROF.9).*

Constatamos que há uma preocupação quanto ao planejamento de aula e sobre a importância de se planejar, pois dizem que no ensino não é diferente. Também sobre os recursos que usam em sala de aula, como dinâmicas, dizem serem maleáveis e, dependendo da situação, diz que tentam mudar sua prática de ensino.

*Planejo sim, porque eu tenho um conteúdo para lecionar durante o semestre e eu tenho X horas para lecionar este conteúdo, eu tenho que encaixar dentro de X horas, de modo que não fique apertado lá no final nem excessivo aqui na frente, então que fazer esse planejamento de até onde eu vou chegar durante a semana, durante o decorrer daquela semana para que a coisa tenha um equilíbrio e não fique pesado para os alunos também. (PROF.1).*

Deste modo, encontramos nas falas de todos os entrevistados a preocupação com a organização das atividades, porém entendemos que essa organização se refere ao controle das atividades que devem ser dada em sala de aula, cumprindo desde modo o planejamento da disciplina. Porém há aqueles docentes que demonstram ter maior perceptibilidade das informações que deve constar no plano de aula, deixando claro o que leva em conta e a preocupação de proporcionar um ambiente favorável para o aprendizado do aluno, como relatado na fala do professor 4.

*No plano de aula, considero primeiro claro os tópicos a serem apresentados, dependendo do tópico qual a melhor abordagem metodológica, prática didática, até inclusive a temperatura, o tempo, quanto que vai ser dado, envolve diversos fatores. (PROF.4).*

*Pegando um exemplo uma aula de redes de computadores, relacionado a componentes da internet, eu vou trazer lá definições dos componentes, tentar verificar o grau de informações a respeito daquilo para os alunos e verificar qual o grau de informações dos alunos em relação aquilo né, questionando eles, vocês usam celular para acessar smartphone acessar internet, perguntado isso e eles respondendo que sim, ou mesmo os que não respondem sim, eles evidentemente conhecem, tem colegas que fazem uso desse equipamento para acessar a internet né, eles conseguem ver naquele momento, o que que eu estou falando a medida que eles falam que sim, então eu falo pois então o telefone celular, o smartphone é um dispositivo de rede e não só o computador. (PROF.9).*

Portanto percebemos que uma parte considerável dos professores demonstra dificuldade em descrever sistematicamente a forma como organizam suas atividades profissionais, não deixando claro os objetivos, a metodologia e as formas de avaliação, restringindo-se, portanto, ao conteúdo e aos aspectos que consideram essenciais ao sucesso da aprendizagem. Como pode ser visto nos relatos abaixo,

### **5.3.2 Processos de reflexão promovidos pelo *feedback* dos alunos**

Intencionando conhecer o processo de reflexão dos bacharéis docentes do IFTM – *campus* Paracatu, quanto ao replanejamento, perguntamos aos investigados como que eles se utilizam do *feedback* dos alunos e em que se apoiam para aprimorar a prática docente. Assim, tivemos respostas diversas.

O professor 9, antes mesmo que fosse mencionada a questão do *feedback*, já havia utilizado deste termo para indicar como faz seu planejamento, demonstrado, desse modo, uma preocupação com o resultado do conteúdo ensinado, mas, como ele mesmo disse, como ele tem pouco tempo de docência (menos de cinco anos) ele procura estar atento à necessidade do aluno,

*Me apoio no feedback do aluno né, na forma que eu percebo que a coisa que estou falando com ele tá fazendo sentido ou não. – Quando você tem uma turma mais assim, e você utiliza tais recursos, você se baseia em alguém, em alguma coisa, justamente para lançar mão desses recursos. Eu me baseio nos profissionais, professores que já tive em períodos anteriores, na minha formação, certo, alguns colegas também de trabalho, tem colegas de trabalho e me baseio também em professores e de certa forma não dá para falar que é uma coisa particular, acho que tudo que a gente faz tem uma base anterior, não consigo apontar*

*diretamente um responsável por eu adotar esse tipo de . – Ah sim, você não tem uma pessoas especifica, mas tem na. – Eu faço ideia que eu puxei isso aí de algum colega de algum professor da minha fase de formação. (PROF. 9).*

Já o professor 6, confiante em sua experiência, disse que não tem o hábito do *feedback*, pois considera que, pelo tempo que tem de docência, já possui uma segurança para lidar com o cotidiano. Em seu relato, apresenta que, mesmo que não faça o *feedback*, procura ser criativo na transmissão do conteúdo e deixa claro para o aluno que, se não tiver entendido a matéria, eles têm liberdade para perguntar, pois repetirá quantas vezes for preciso até que o aluno aprenda.

*Não sou muito de ficar perguntando para os alunos não, assim...ah o que que vocês estão achando? Eu acho, feedback é o seguinte eu passei alguma coisa, vocês entenderão? Posso continuar? Eu acho que uma coisa que eu sou criativo talvez, às vezes, por exemplo, eu explico alguma coisa para o aluno, ele não entendeu, aí, professor eu não entendi, aí eu falo para o aluno, vocês podem perguntar quantas vezes precisar, e eu explico todas as vezes de forma diferente. Nesse sentido eu acho que sou criativo, eu tento ao máximo esclarecer as dúvidas do aluno e tento usar a criatividade que eu tenho para poder, escolher um outro contexto, explicar de outra forma, fazer uma analogia, isso eu acho que eu faço. (PROF.6).*

*Eu confesso que eu não sou uma pessoa que fico pedindo feedback do aluno, não, não faço isso, eu acho que eu deveria fazer mais! – eu falo assim, no plano de cada aula, você vai seguindo o conteúdo ou você leva em consideração situações, no caso informações desse feedback foi nesse sentido. (PROF.6).*

De acordo com Nóvoa (2007), o docente não pode se posicionar no senso comum, preparando a mesma aula diariamente, utilizando como referências as mesmas estratégias que observou seus próprios professores utilizarem em outras épocas e realidades ou, ao ouvir seus colegas comentando sobre a defasagem de conhecimento dos alunos e sobre o desinteresse que apresentam em sala de aula, preparar unicamente aulas expositivas e automáticas, por considerar que, de qualquer forma, se empenhando ou não na busca de estratégias capazes de auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos, estes não se interessarão.

Creemos que o esforço da ação só acontece a partir da reflexão, ou seja, refletir sobre a ação docente contribui para uma prática mais comprometida e condizente com os desafios e demandas da prática educativa. Contribuindo para essa ideia, Pimenta (2000) afirma:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua de professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA 2000, p. 31).

### 5.3.3 Desafios apontados

Neste tópico destacamos alguns desafios apontados pelos bacharéis enquanto professores. Para a análise dessa categoria, elucidamos alguns elementos que identificamos nas falas dos investigados como a questão da desmotivação e desinteresse dos alunos pelo curso; desafios de natureza didático-pedagógica, como métodos e estratégias de ensino; relacionamento e/ou interação com seus alunos frente a características como faixa etária, cognitivas, valores morais e éticos.

### 5.3.4 Desafios frente à falta de motivação e desinteresse dos alunos pelo curso e por determinados conteúdos.

Intencionando identificar se os bacharéis encontram alguma dificuldade para exercerem a docência, fizemos a seguinte pergunta: Qual a maior dificuldade que encontram em sala de aula? Percebemos que todos os investigados tentaram demonstrar que não encontram grandes dificuldades em sala de aula, mas pontuaram algumas questões que, segundo eles, acreditam ser desafios encontrados por todos os docentes, como por exemplo a falta de motivação dos alunos, como pode ser constatado na fala do professor 9.

*[...] é que ele não sabe e não tenham condição de aprender ou que ele não tenham base para aprender, às vezes ele pode estar desmotivado, então tem que ter motivação, acho um problema se o aluno estiver desmotivado, complica a situação, mas a gente tem que saber trabalhar isso, saber motivar né, e professor desmotivado é um grande problema, eu acredito que não é o meu caso, acho que a gente sempre pode fazer mais, mas até então eu procuro sempre fazer algo cada dia melhor e tal,*

*posso procurar métodos para aprimorar isso de forma mais eficiente.(PROF. 9).*

Outra dificuldade apontada pelos bacharéis é a questão da disciplina e da ordem em sala de aula por parte dos alunos. Na fala do professor 4, a bagunça, ou seja, a indisciplina encontra-se principalmente em turmas do 1º ano do nível médio. Na tentativa de solucionar esse problema, o professor disse ter que adotar uma atitude mais rígida inicial para criar nos alunos uma postura mais disciplinada e organizada ao longo do ano. O professor 6 também apresentou sobre a ordem em sala de aula e a dificuldade que às vezes encontra para manter os alunos sempre atentos à aula, principalmente os alunos do ensino médio integrado.

*[...] eu não tolero bagunça dentro da sala de aula, então eu sou muito rígido em exigir respeito, disciplina, talvez, então, principalmente em turma de primeiro ano do ensino médio que vem de diversas culturas, diversas escolas néh, a gente tem que ser mais rígido, e essa exigência às vezes me dói um pouco, mas eu tenho que ser... essa é minha maior dificuldade, manter a rigidez que é necessária nestes momentos. A dificuldade é só inicial, é só nos primeiros momentos, depois a turma entra no ritmo, mas claro minha aula é bem dialogada. (PROF. 4)*

*[...] eu dou aula para o curso técnico, curso técnico integrado onde você dá aula para adolescentes, é difícil manter a ordem, manter o aluno sempre atento, acho que essa é uma dificuldade que eu tenho, mas é uma dificuldade que...eu acho que eu estou conseguindo contornar, dentro do possível eu chamo atenção, eu peço e eles param... Já no curso superior é a desmotivação, é o aluno que chega na sala, se a aula está marcada para as 19 horas ele chega as 19:40 e quebra sua aula, aí ele senta no computador e você vai deixar lá? vai abandonar ele? Você já está lá na frente do conteúdo, as vezes ele perdeu o que era para fazer antes e é uma continuação, então isso é um problema grave que eu tenho ali no instituto, os alunos alegam que o ônibus atrasa, tem como chegar antes, mas esse tipo de aluno ele quebra minha aula no meio, por que aí eu vou ter que parar, de dar continuidade com o que eu estou dando, para poder auxiliar ele numa ferramenta em alguma coisa que ele tem que fazer, alguma coisa que é pré requisito, então isso é um problema e também a desmotivação, essa é uma dificuldade grande. (PROF. 6).*

Conforme os relatos, vimos que os bacharéis encontram certa dificuldade para lidar com alunos do nível médio, provavelmente por estes necessitarem de uma metodologia diferenciada em se tratando da faixa etária, como já apresentado neste estudo, os alunos do ensino médio integrado, geralmente tem idade de 14 a 17 anos.

### 5.3.5 Desafios de natureza didático-pedagógica como métodos e estratégias de ensino e aprendizagem e planejamento das aulas.

Outra questão que foi abordada com os bacharéis foi sobre os desafios de natureza didático-pedagógica e planejamento das aulas. A intenção é elucidar os desafios encontrados, como são percebidos e tratados por esses docentes. Desse modo, encontramos as seguintes respostas: professor 1 apresentou sobre o desafio de se manter atualizado em sua área de conhecimento, que é de desenvolvimento de sistemas, que está sempre em avanços acelerados, e muitas vezes na área acadêmica é impossível acompanhar esses avanços como em uma empresa.

*[...] talvez a questão da atualização, por quê? Quando você está no mercado, digamos assim, na área de desenvolvimento de sistemas de software, trabalhando numa produtora de software, numa empresa que produz software você tem se manter atualizado com a tecnologia obviamente, só que o próprio mercado de obriga a isso, a própria empresa se ela quiser se manter no mercado ela te dá minicursos, ela te dá capacitação constantemente para que ela mesma se mantenha no mercado, porque o mercado evolui, dentro da área acadêmica isso não existe, para eu me atualizar o que que eu tenho que fazer? [...] então eu acho que talvez essa seja a parte mais complicada da coisa, como é uma área muito dinâmica, atualizações de todos os tipos, de tecnologias que caem que deixou de existir, outras novas que chegam, ou mesmo tecnologia atual já passa para uma versão mais complexa, mais rápida, mais eficiente, então você tem que está inovando e esse tipo de inovação, às vezes é complicado a gente acompanhar dentro da área acadêmica, isso eu sinto na pele, no dia a dia eu sinto tudo isso, e se eu não correr atrás a coisa complica, porque eu vou estar lecionando algo que não é realidade no mercado lá fora, esse talvez é o que eu acho mais complicado. (PROF. 1).*

Diante das falas, podemos inferir que a proposta da verticalização do ensino se torna um grande desafio para esses docentes, que procuram atender as demandas, porém demonstram que o fato de ter que planejar para várias modalidades de ensino é realmente um desafio para o docente, como pode ser visto no relato do professor 4.

*De planejar para vários níveis, é uma característica dos institutos ter um ensino verticalizado, então o professor do instituto federal ele tem que dar aula no ensino técnico no superior e também quando tiver o curso de mestrado, também. Então o mesmo professor ele consegue transportar entre diversos níveis conhecimento que, por exemplo ele pode, já que ele*

*dá aula no mestrado, pra chegar dar aula no mestrado ele se capacitou mais, então ele pode aproveitar os alunos da graduação para enriquecer as aulas no mestrado e com isso ele se enriquece, e vai contribuir com as aulas. – Essa capacitação que você se referiu está relacionando ao saber mais profundo? Isso, uma pós-graduação. Mas relacionado ao conteúdo? – Isso relacionado ao conteúdo e não a parte pedagógica. (PROF. 4).*

Por meio desse relato, confirmamos o que já apresentamos nesta pesquisa, pois acreditamos que a atuação do docente em várias modalidades de ensino é um desafio para qualquer docente, principalmente para docentes que não possuem a formação específica para o magistério.

Encontramos nos estudos de Kuenzer (2011), que a formação de professores para atuar no ensino Médio Integrado merece atenção especial, uma vez que este tem sido considerado como a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora.

Corroborando com as ideias de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), julgamos ser preciso subsidiar uma melhor condição para o desempenho da tarefa de ensinar nos cursos técnicos de nível médio integrado, de forma que favoreça o processo de aprendizagem dos estudantes.

Sabemos, portanto, que os desafios existem, porém estes devem ser enfrentados como bem colocado por Rios (2010), ao dizer que, por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-los a novos saberes e práticas, neste sentido a autora recorre às palavras de Coelho (1996) e apresenta,

Mais do que exercer uma perícia técnica específica, (ensinar) é necessariamente convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a *virtus*, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho. E isto o docente não conseguirá fazer se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do novo com uma dimensão de sua existência. (COELHO, 1996 *apud* RIOS 2010, p. 52).

Daí a necessidade do recurso a saberes que subsidiem a ação específica do docente. Portanto, diante de tais considerações e, ao contrário do que pensa os bacharéis – de que a

formação dos docentes não precisa ocorrer no campo formal ou de maneira mais sistematizada, ou seja, que a prática cotidiana vai proporcionar os elementos necessários ao exercício da docência –, essa visão, na prática, desconsidera a docência como profissão que, como tal, abrange um conjunto de conhecimentos sistematizados, a exemplo das demais profissões, e, em consequência, também exige uma formação específica para nela atuar. Pois só assim se é capaz de lidar com os desafios que são apresentados e que exigem um saber característico da docência. Assim destacamos, nas palavras de Moreira,

Assim, ser docente vai muito além do domínio de um conteúdo técnico específico, do desenvolvimento de um *software*, de um *hardware* ou da criação de uma nova tecnologia. É uma atividade que permanentemente requer reflexão. É um processo de construir-se docente, compreender-se como docente, reconstruir-se constantemente no tempo e no espaço nesse papel e de interação consigo mesmo e com os outros, pois esse entrelaçamento de ideias, reflexões e atitudes produz resultados no desenvolvimento do ser humano, com o ser humano e sobre o ser humano. (MOREIRA, 2012, p. 60).

Neste sentido concordamos com Moreira (2012), pois acreditamos que ser professor exige o reconhecimento da função docente, se comprometendo deste modo, com as demandas de sua profissão. Assumindo também uma reprofissionalização constate com intuito de atender as especificidades do ser docente, para além do domínio de conteúdo, que assuma sua posição de pertença a um grupo e o reconheça seu papel político pedagógico dentro da instituição de ensino e da sociedade a que pertence.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas as demandas que esta pesquisa desvelou, faremos algumas inferências, a título de considerações finais, para fechar uma parte desta pesquisa, que acreditamos ser uma parte dos debates e incentivo para outras investigações que versem sobre a profissionalidade do bacharel docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica. Foram três semestres de trabalho, de preparos, planejamentos e execução de coleta de dados. Foram dois anos de busca pelo desconhecido, que classificamos também como aspecto limitador no aprofundamento teórico da pesquisa.

Mediante os estudos realizados, concluímos que a formação profissional do professor é construída por diversificadas experiências que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Assim, construir-se professor requer desde a formação inicial à constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e como deveria ser feita a prática pedagógica na sala de aula, e por que não, fora dela também. Entendemos, portanto, que essa aprendizagem docente está relacionada com a construção da profissionalidade docente.

Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu investigar as dimensões constitutivas da profissionalidade dos bacharéis docentes da Educação Profissional e Tecnológica do IFTM – *campus* Paracatu. Compreendemos que os estudos sobre a constituição da profissionalidade se torna mais eficaz quando na compreensão da atividade docente do bacharel, que, por sua vez, exige um novo olhar sobre as questões que a norteiam.

Buscamos responder os questionamentos desta pesquisa, por meio de questionário e das narrativas dos professores bacharéis. Assim sendo, tais respostas constituíram-se no referencial das análises empreendidas. Nesse sentido, foram os dados coletados junto aos professores bacharéis da educação profissional e tecnológica que possibilitaram pontuar as categorias de análise, ainda que, para a construção do roteiro de entrevistas, a pesquisadora tenha se apoiado nos referenciais da pesquisa.

A partir dos dados coletados, foram definidas três categorias, com suas subcategorias, nas quais consideramos como as dimensões constitutivas da profissionalidade dos bacharéis docentes, ou seja, foi a partir desses elementos que descrevemos o processo de constituição da profissionalidade do bacharel docente do IFTM – *campus* Paracatu.

Assim, evidenciamos os conhecimentos que norteiam o fazer pedagógico dos bacharéis docentes do IFTM – *campus* Paracatu, por meio das categorias: concepção de

docência, saberes docentes; preponderância da experiência; organização do trabalho docente e seus desafios.

Na primeira categoria de análise, *Concepção de docência*, foram discutidas cinco subcategorias que são: formação básica; escolha da docência; relação com a formação pedagógica; o que é ser professor; modelo de professor. Com esses elementos, vimos que os bacharéis docentes do IFTM - *campus* Paracatu, em geral, entraram para o magistério por acaso, não sendo essa sua intenção primária ao fazer a graduação, apesar de a docência ter sido citada, por alguns desses docentes, como uma possibilidade de trabalho para um ganho financeiro extra. A totalidade dos bacharéis docentes investigados não considera que a formação pedagógica seja essencial para atuar como professor, mas deixaram claro que consideram importante para o aprimoramento da prática educativa.

Sobre o modelo de professor, os bacharéis relataram que tiveram na graduação professores que admiravam pela postura profissional e pela didática utilizada na transmissão do conhecimento. Geralmente os professores tidos como referenciais foram os que, de algum modo, deram sentido para o aprendizado dos investigados. Vale ressaltar que apenas um dos entrevistados mencionou a lembrança de professores do ensino básico.

Na segunda categoria, *Saberes Docentes: preponderância da experiência*, discutimos a questão da experiência dos docentes que, por várias vezes, foi citada nas narrativas como justificativa do fazer docente. Para apreendermos sobre o sentido da experiência e dos saberes docente dentro dessa categoria, elegemos quatro subcategorias que nos indicaram os caminhos para compreensão desses aspectos, ou seja, sobre os docentes investigados, são eles: o que é ensinar, os saberes docentes a partir da experiência, a relação com o conteúdo específico, processos formativos continuados.

Para os bacharéis docentes, ensinar é transmitir conhecimento e, nesse sentido, para esses docentes, é essencial que o professor tenha como prioridade o domínio do conteúdo. Quanto à formação contínua, os bacharéis demonstram-se dispostos a manterem seus saberes atualizados, mas a prioridade dessa formação é dentro dos conhecimentos específicos de sua área de ensino. Quanto à formação continuada na área pedagógica, percebemos que esta se mantém em segundo plano.

A terceira categoria de análise é sobre a *Organização do trabalho pedagógico e seus desafios*. Para apreendermos essa categoria, elegemos quatro subcategorias, que são: organização da prática pedagógica, processos de reflexão promovidos pelo *feedback* dos alunos, desafios frente à falta de motivação e interesse dos alunos pelo curso e por determinados conteúdos, desafios de natureza didático-pedagógica. Nessa categoria,

encontramos elementos que são levados em conta no planejamento realizado pelos bacharéis e novamente encontramos que o ponto principal é o *conteúdo*.

Verificamos que a maior parte dos bacharéis docentes encontram dificuldades na elaboração de planos de aulas com objetivos, metodologia e avaliações de forma clara. O que percebemos foi uma mecanização e reprodução do plano de curso. Quanto ao replanejamento de atividades conforme necessidades dos alunos, vimos que os bacharéis demonstram uma preocupação com os resultados obtidos e todos os investigados relataram procurar caminhos para fazer com que o aprendizado do aluno aconteça. Portanto, vimos por meio dos relatos, que as iniciativas adotadas são aleatórias, pautadas em seus erros e acertos, ou seja, sem critérios pedagógicos, pois não demonstram que as decisões foram fundamentadas em bases pedagógicas necessárias à atividade docente.

Dentre as categorias e subcategorias que elegemos, destacamos os *saberes docentes*, pois acreditamos que este elemento é de grande relevância para se conhecer sobre os saberes que são acionados pelos bacharéis para sua prática educativa. Consideramos que a busca das questões de ordem teórica sobre os saberes da docência possibilitou compreender os nexos relativos à construção do “ser docente” e suas implicações dentro de uma instituição de Ensino Profissional.

Na primeira etapa deste estudo, que foi o questionário, contamos com a participação de doze docentes do IFTM-*campus* Paracatu. A identificação possibilitou constatar, por exemplo, que os professores bacharéis que participaram da pesquisa, em geral, não possuem formação para o magistério. Já na segunda etapa da pesquisa, que foi a entrevista narrativa, participaram quatro docentes, todos com mestrado ou doutorado, o que nos levou a considerar que são docentes altamente qualificados nas suas áreas específicas de conhecimento. Também identificamos que os bacharéis demonstram ter satisfação pela docência apesar de todos terem entrado para o magistério por acaso.

Na sua grande maioria, os bacharéis docentes do IFTM-*campus* Paracatu não obtiveram ou não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica, nem mesmo após ingressarem para a docência. Os motivos para essa falta de formação se diversificam, dentre eles, é por considerarem que ainda não foram motivados ou cobrados a realizar tal formação. Portanto, por meio das narrativas, podemos deduzir que a falta de formação pedagógica está relacionada ao fato de esses docentes priorizarem a formação em suas áreas específicas, mostrando assim que há uma valorização maior dos conhecimentos específicos em detrimento dos saberes didáticos.

As análises permitiram elucidar os referenciais e saberes mobilizados pelos bacharéis na sua prática docente cotidiana e as consequentes ações de superação. Tal análise permitiu algumas considerações frente às experiências vividas por tais professores. Uma constatação foi a grande preocupação dos docentes com os “saberes disciplinares”, ou seja, com os saberes de conteúdo específico da(s) disciplina(s) que lecionam.

Assim, constatamos que os bacharéis docentes investigados, em geral, sentem necessidade de domínio dos conteúdos técnico-científicos correspondentes às disciplinas que são responsáveis, bem como a necessidade constante de atualização nesse campo, face ao avanço frequente dos processos e conhecimentos tecnológicos e industriais, alegando, nesse sentido, que devem estar atualizados para formarem um bom profissional.

Evidenciamos também que a grande maioria dos bacharéis docentes não estabelece uma relação de saber entre o crescente avanço dos conhecimentos técnico-científicos e as implicações diretas com a seleção e reelaboração didática desses conhecimentos. Não conseguem, portanto, perceber a necessidade de conhecer e compreender as questões didático-pedagógicas inerentes à prática profissional do professor, articuladas aos conhecimentos técnico-científicos específicos.

Nessa prospecção, podemos concluir que, a partir das entrevistas dos bacharéis docentes, a maioria age de acordo com suas convicções e bom senso. Não tendo formação específica para a docência, baseiam-se em conceitos próprios, em modelos idealizados e representativos da imagem do professor e em sua atuação e prática. Assim, reproduzem suas próprias experiências bem sucedidas como alunos, emanadas de sua própria individualidade e personalidade e têm, como referencial, antigos professores com os quais se identificaram.

Entendemos que os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam desenvolvendo a sua profissionalidade. Dessa forma, a construção da formação docente e, por consequência, da sua profissionalidade envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações.

Nesse ponto, consideramos importante fazer um destaque a respeito da influência sobre os bacharéis docentes dos “saberes experienciais” no exercício da sua prática docente, pois identificamos que há, de certa forma, a preponderância nas ações desses bacharéis de fatos ocorridos na sua vivência como aluno da Educação Básica ou da Educação Superior e da Pós-Graduação.

Assim, os bacharéis docentes parecem desenvolver suas atividades de ensino embasados em lembranças de como seus professores atuavam em sala de aula. É possível que experiências anteriormente vividas como discente tenham contribuído para ações na sua prática atual como docentes. Vimos também que o processo de reflexão da prática está diretamente ligada à observação dos erros e acertos, sendo esse o condutor para a mudança da prática, isso quando consideram necessária a mudança, pois percebemos, por meio dos questionários e da entrevista, que grande parte dos bacharéis, por desconhecerem alguns conceitos didáticos, também apontam os alunos como os desinteressados no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar, como já mencionado, que existe uma preocupação dos entrevistados pela busca de conhecimentos no que se refere à perspectiva técnico-científica. Isso pode ter explicação nas próprias mudanças tecnológicas, principalmente, nas áreas da computação as quais exigem de todos os docentes conhecimentos amplos de suas áreas de atuação. Claro que isso nem sempre é possível frente às rápidas mudanças tecnológicas, surgindo, desse modo, por surgir neste sentido, um descompasso entre o que está sendo tratado em sala e o que efetivamente está sendo aplicado na prática, nas indústrias e nas empresas segundo os relatos. Esse fato traz, como possíveis consequências, o desgaste, o desconforto e o estresse nos bacharéis docentes. Uma das possíveis formas de superação dessa dificuldade seria o IFTM-*campus* Paracatu propor e organizar convênios com empresas, indústrias nos quais o professor pudesse realizar estágios e/ou visitas técnicas por um determinado período de semana(s), mês(es). Tais convênios propiciariam condições para uma formação contínua dos bacharéis docentes de forma a suprir as necessidades de conhecimento frente à cadeia produtiva na engenharia elétrica, na computação e na gestão. Outra possibilidade seria desenvolver projetos de extensão voltados à pesquisa e ao desenvolvimento de produtos/equipamentos vinculados a uma determinada empresa/indústria.

Portanto, destacamos que, quanto à perspectiva metodológica, percebemos que está praticamente ausente da preocupação didático-pedagógica na formação dos bacharéis docentes. Considerando que a formação específica para o magistério, seja parte da função do profissional professor, tomamos por premissa a necessidade de formação pedagógica para o bacharel docente. Pensamos que estes docentes deveriam se envolver mais profundamente em processos relacionados com questões didático-pedagógicas, concernentes a sua prática docente na EPT. Seria necessária uma participação mais abrangente e efetiva na área da Educação e nos processos de formação humana. Tal desempenho prático-teórico implica a

inserção em discussões frente às ciências da educação, envolvendo a elaboração de projetos de formação pedagógica orientados para as suas reais necessidades.

Acreditamos que a partir desses processos formativos, os bacharéis estariam cada vez mais aptos a refletirem sobre suas próprias práticas pedagógicas contextualizadas nas relações socioeducativas de ensino-aprendizagem. Cremos que uma formação inicial e/ou contínua no campo didático-pedagógico possibilita a esses profissionais de ensino a compreensão dos processos educacionais sob as mais diversas óticas, para além das fronteiras de suas próprias experiências, pois estariam melhor preparados para criarem situações de ensino aprendizagem, assim como buscarão novas ações de superação das suas dificuldades e desafios.

Destacamos que em nosso estudo, por meio dos relatos, mesmo os bacharéis considerando-se aptos e seguros quanto ao seu fazer docente, detectamos que quase a totalidade desses professores apresenta alguma dificuldade ou desafio de ordem didático-pedagógica, como, por exemplo: motivar o aluno, fazer planejamento, criar métodos e estratégias de ensino aprendizagem. Tais entraves à prática docente não raro constituem-se em grandes obstáculos a serem superados, sejam de cunho didático-pedagógico sejam de interações com seus alunos frente aos eventuais insucessos de aprendizagem que são imputados, como já dito neste trabalho, como única e exclusiva culpa dos alunos.

Outra constatação realizada, por intermédio da análise das falas dos entrevistados, é a quase inexistência de reuniões e/ou trocas coletivas de experiências entre o grupo de bacharéis docentes, com a finalidade de discutir ações e soluções para suas dificuldades cotidianas nos desdobramentos da profissão docente. Percebemos, por meio dos relatos, que essas trocas também são raras com outros profissionais da educação (pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e assistentes sociais) que atuam na Instituição, resumindo a busca por esses profissionais somente para resolução de situações rotineiras escolares, como disciplina de alunos, envio de provas, substituição de professores. Notamos que, mesmo dizendo que estão abertos aos conhecimentos pedagógicos, os bacharéis deixam claro que esta, deve ser pontual aos problemas apresentados. Desse modo, podemos inferir que há pouco interesse do bacharel em estudos mais amplos sobre a ciência da Educação. Por outro lado, consideramos que esse é um setor primordial para apoio e promoção de espaços de formação contínua para os docentes.

Os dados também apontam que trocas e diálogos com os professores da cultura geral (Ensino Propedêutico) são quase inexistentes, quer para discutir e dialogar sobre as questões de ensino-aprendizagem, do currículo, da integração dos conteúdos técnicos com os da cultura

geral, quer para outros temas vinculados à Educação. Os únicos momentos em que esses dois grupos se encontram são nos conselhos de classe que acabam tendo como objetivo a análise do aluno sob o ponto de vista avaliativo, e também por vezes em encontros marcados pela direção geral ou coordenação de ensino, porém, geralmente são reuniões de cunho informativo.

Uma proposta, como tentativa de solução para esse problema, seria a abertura de espaços no calendário institucional que propiciaria oportunidades de encontros. Consideramos que discussões, reflexões e debates são importantes momentos de interação na prática didático-pedagógica para dialogar sobre as questões curriculares de ensino-aprendizagem na integração dos conteúdos técnicos com os de cultura geral ou mesmo atualizações sobre temáticas vinculadas ao campo socioeducacional.

Consideramos que a ausência ou pouca atividade conjunta entre pares e demais profissionais da Instituição levam os bacharéis docentes a trabalharem normalmente de forma isolada. Cremos que é na ação conjunta, no diálogo com os pares que os docentes se tornam criativos, críticos e reflexivos.

Apreendemos que a profissionalidade docente se constitui num processo de ação no contexto educacional e que o professor tem seus saberes docentes iniciados na sua formação inicial e na graduação, mobilizando conhecimentos de seus pares num processo de formação contínua. Assim reafirmamos nossa consideração de que, a partir da implementação de fóruns de discussão ou de outros mecanismos de diálogo, definidos no calendário institucional, seriam abertos os espaços necessários para suprir as lacunas de isolamento entre os professores, e, desse modo, minimizar carências de formações didático-pedagógicas deficitárias ou mesmo inexistentes na docência para EPT.

Ressaltamos que processos formativos continuados também podem ser estruturados através de comissões criadas pela gestão juntamente com a equipe pedagógica, na qual irão organizar e promover oficinas temáticas, seminários, mesas redondas, etc. Neles, o conjunto das atividades versaria sobre as temáticas referentes à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), envolvendo os princípios formativos, fundamentos da didática para EPT, articulação ciência-tecnologia-sociedade, relação trabalho e educação, legislação da Educação Profissional e Tecnológica, etc.

Todavia, os processos de formação continuada docente devem ser implementados com base nas reais dificuldades apresentadas pelos bacharéis docentes da EPT. Por conseguinte, uma reflexão inicial (individual e coletiva) das necessidades próprias desses profissionais de ensino, visando ao seu crescimento como profissional da Educação, e a transformação desses

conhecimentos adquiridos em práticas educacionais deverão constituir ponto de partida no planejamento político-pedagógico institucional. Tal diretiva seria um primeiro passo e o mais relevante para uma real aproximação prático-teórica no desempenho das atividades curriculares e gestões pedagógicas administrativas.

Não obstante os insucessos, dificuldades e desafios, esses profissionais reconhecem que não passaram por um processo formal de obtenção de conhecimentos didático-pedagógicos. Aprendizado esse que muitos só adquiriram no desempenho cotidiano de sala de aula e que, por essa razão, utilizam suas experiências vividas como alunos. Mesmo assim, os bacharéis docentes acreditam que desenvolvem bem suas funções docentes. É bem possível que essa convicção seja devido a uma visão técnica do dar aula, ou seja, dar conta de entrar em uma sala e ministrar a aula, pois, por meio dos questionários e das entrevistas narrativas, podemos identificar que esses docentes acreditam que o fato de não encontrarem dificuldades no processo de transmissão de conhecimento estão aptos à docência.

Percebemos que, para os bacharéis docentes, não há um entendimento claro sobre o que vem a ser a formação pedagógica e o que ela propõe, pois, praticamente, a totalidade dos bacharéis docentes reduz a formação pedagógica apenas à aprendizagem de métodos e técnicas de ensino. Esse resultado confirma algumas das respostas emitidas nos questionários e nas narrativas, aqui analisadas anteriormente, quando foram questionados sobre a formação pedagógica para o exercício da docência e que, grande parte dos bacharéis, restringiram essa formação a técnicas de ensino, pois, em seus discursos, disseram que a formação pedagógica serve para aprimorar a prática, mas não é essencial para ser Professor.

Acreditamos que essas concepções teriam sido acreditadas em detrimento da formação para a prática docente, no decorrer de seus processos formativos específicos (Graduação e Pós Graduação), principalmente o domínio do conhecimento técnico-científico como objetivo principal e, como já mencionado, a capacidade de se expressar e utilizar técnicas para apresentação dos conteúdos.

Por esse motivo, ressaltamos a importância de espaços de convivências e debates no IFTM-*campus* Paracatu. Nesses fóruns, temáticas relacionadas aos problemas educacionais e pedagógico-administrativos poderão ser discutidas entre profissionais da área técnica e propedêutica, bem como entre representantes de outros setores da Instituição e alunos, o que poderá possibilitar maior suporte aos processos educacionais e gestores-administrativos. cremos que há de se criar possibilidades e condições, de fato, para que esses espaços político-educacionais sejam transformados em momentos de reflexão, discussão e crescimento pessoal e institucional, objetivando a constante reconstrução do educador e da sua profissão docente.

Vimos que é exigido da profissão docente alguns saberes e competências que revelam o compromisso do docente com a sociedade, na formação de novos cidadãos e novos profissionais. Assim, acreditamos que Ser docente na EPT exige compromisso, ética e responsabilidade para que seja possível direcionar seu trabalho na tentativa de realizar um bom ensino. Para isso, acreditamos que o bacharel, enquanto profissional Professor, deve se comprometer com o aperfeiçoamento de saberes essenciais para sua área profissional.

Assim, sobre o desenvolvimento do profissional, compreendemos que, para atender os requisitos da profissionalidade docente, o professor deve ter: uma obrigação moral, já que o ensino é derivado de um compromisso de caráter moral para quem o realiza; ter compromisso com a comunidade, pois é na relação com a comunidade que os professores devem realizar a prática profissional e competência profissional.

Com as leituras realizadas, percebemos que a profissionalidade se constrói a partir das mais variadas dimensões da vida de um professor. Experiências vivenciadas, seja no campo acadêmico, familiar e profissional, compõem o repertório do saber-fazer de um professor, no caso mais específico, a dos bacharéis docentes da Educação Profissional e Tecnológica do IFTM-*campus* Paracatu. Assim, consideramos que as experiências dessas dimensões influenciam na (re)construção da profissionalidade desses docentes.

A esse respeito, compreendemos que a profissionalidade se constitui de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional. Inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão.

Esta pesquisadora por pertencer ao quadro de docentes do IFTM - *campus* Paracatu, vivencia de perto a realidade da grande rotatividade de docentes dentro deste *campus*. Deste modo, com o cruzamento dos dados obtidos nesse estudo, inferimos que, os dados revelam que a transitoriedade de parte dos professores também impacta os descritores de profissionalidade, prejudicando sua afirmação. A rotatividade age sobre a formação dos coletivos no interior da escola, prejudicando os processos identitários e consequentemente a constituição da profissionalidade. O coletivo carece de coesão e perde poder para negociar, há risco de serem ignorados nas decisões que afetam os integrantes da instituição e de assumirem atitudes individualistas. Essas disposições não só não ajudam a resolver os problemas de qualidade na educação, como também prejudicam a socialização profissional.

Assim sendo, os resultados deste trabalho visam contribuir com uma melhor compreensão da docência no IFTM-*campus* Paracatu, indispensável para orientar reflexões

sobre a realidade institucional. Para além de sua relevância social, há também o comprometimento científico ao colaborar com a ampliação de discussões/conhecimentos produzidos nos seguintes campos de investigação: Processos de ensino e aprendizagem, formação de professores, desenvolvimento profissional da docência, docência na educação profissional e tecnológica. Desse modo, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, cujo caminhar atua todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, social, político e cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Luís André Oliveira de. **Rupturas e permanências na História da Educação Brasileira: do regime militar à LDB/96.** 2005 (Artigo acadêmico). Disponível em: <<http://curriculohistoria.files.wordpress.com/2009/09/clara.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

ÁLVARES, W.O.M. **O Docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior.** 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ARAUJO, R. M. L. **A regulação da educação profissional do governo Lula: Conciliação de interesses ou espaço para a mobilização.** In: GEMAQUE e LIMA (Org.). Políticas educacionais: O governo Lula em questão. Belém – PA: CEJUP, 2006.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALZAN, Newton César. **A didática e a questão da qualidade do ensino superior.** Cadernos Cedes (22). São Paulo: Cortez, 1987.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 2004.

BEHRENS, M. A.. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno.** In: MASETTO, Marcos (Org.). Docência na Universidade. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 57-68.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://goo.gl/zWsEfF>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria de 15 jan. 1910. **Instruções para as Escolas de Aprendizes Artífices.** In: Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, 1909-1910.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 4.048/1942.** Disponível em: <http://goo.gl/SrRWrz>. Acesso em 10 de jan.2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>> Acesso em 14 março de 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf)>. Acesso em: 02 abril 2014.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 16/99. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, DF: 05 de outubro de 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na **Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004. Disponível em: < <http://goo.gl/O01sfV> > Acesso em: 10-02-2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. **Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/JKPAVu>>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 02 de abril de 2015.

CÂMARA, C. A. O. **Desenvolvimento profissional da docência de professores bacharéis que atuam no curso de direito: O Que Revelam as Narrativas?** 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

\_\_\_\_\_. **Professor bacharel, entre desafios e aprendizagens:** A Constituição de uma identidade profissional da docência no curso de direito. Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da Eduvale. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale de São Lourenço, Jaciara/MT, Ano III, Número 05, out. 2010. (Artigo). Disponível em: < <http://goo.gl/X8x100>>. Acesso em: 25 de outubro de 2013.

CANALI, H. H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** (2010). Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducativa/CANALI.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro de 2013.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional:** trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, R. I. B. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. 2012. 200f., il Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2012.

CHAKUR, C. R. S. L. **A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista**. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista de Araraquara Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. (Artigo). Disponível em: [chakur@fclar.unesp.br](mailto:chakur@fclar.unesp.br). Acesso dia 28 de outubro de 2013.

CHIAVENATO, J. J. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 2004.

CIAVATTA, M. & FRIGOTTO, G. & RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

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

COURTOIS, B. **Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise**. In: J. M. BARBIER & F. BERTON & J. J. BORU. Situation de travail et formation, Paris: L'Harmattan, 1996.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

\_\_\_\_\_. & NETO, J. B. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. & VITAL, T. R.S. **Construção da profissionalidade docente para a educação profissional: Análise de concursos públicos para docente**. Anais do II Colóquio Nacional- A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/9rLzyw>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Projeto de Pesquisa. Programa de pós-graduação em educação. UNISINOS, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (et al.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: XIII ENDIPE, 2006. p.485-503.

\_\_\_\_\_. (org). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. **O lugar da formação do professor universitário:** A condição profissional em questão. *In:* CUNHA, Maria Isabel (org.). Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas/SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **O lugar da formação do professor universitário:** o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CURADO SILVA, K.A.P.C. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia:** realidades, entraves e possibilidades. 2008. Tese de doutorado – PPGE – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora.** *Linhas Críticas*, v. 17, n.32, p.13-31, jan/abr. 2011.

D'ÁVILA, C. **A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura.** Resumo – UNEB e UFBA Agência Financiadora: FAPESB, 2010. (Artigo). Disponível em: <<http://goo.gl/YhGD9p>>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, J. M. **O mal estar Docente:** A sala de aula e a saúde dos Professores. São Paulo: Edusc, 1999.

FLORENTINO, J. A. A. **A Formação Continuada de Professores no Ensino Técnico Profissionalizante:** (Re)construção da Profissionalidade em Tempos de Paradigma Emergente. 2013. 212f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2ª edição. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

FREITAS, Luíz Carlos. Neotecnismo e formação do educador. *In:* ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, F. **A formação de professores para a Educação Profissional técnica de nível médio:** A experiência do Centro Paula Souza. 2010. 151f., il (Mestrado em Educação) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Programa de mestrado em tecnologia: Gestão, desenvolvimento e formação. São Paulo, 2010.

FRIGOTTO, G. **A Formação e profissionalização do educador frente:** novos desafios. Coletânea da CNTE, 1996. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real .** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Genese, Indeterminação da Identidade e Campo de Disputas.** Texto apresentado no seminário anual do Grupo Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). 2012. Mimeo.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **A Política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido.** *In:* Educação e Sociedade. Vol. 26, nº 92, Campinas, SP, 2005.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições.** S. Paulo: Cortez, 2005.

GALDEANO, L. E.; ROSSI, L. A.; ZAGO, M. F.. **Roteiro Instrucional para elaboração de um estudo de caso clínico.** *Rev. Latino-am Enfermagem, São Paulo, v. 11, n 3, p. 371-375, 2003.*

GARCIA, M.M.A. & HYPOLITO, A.M. & VIEIRA, J.S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Universidade Federal de Pelotas Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/ASu59T>>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

GAUTHIER, C. (et al.) **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução: Francisco Pereira. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

\_\_\_\_\_. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDIM, J. R. Manual de iniciação à pesquisa em saúde. Porto Alegre: Dacasa/PDG Saúde/PPGA. (1997).

GOLDMAN, L.. **Dialética e cultura.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 197 p. Coleção Pensamento Crítico, v. 2.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Ed. 6ª. S. Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

HELMER, E. A. **O Processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.** 2012. 261f. il Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo – SP. 2012.

HOBOLD, M. S. **A Constituição da profissionalidade docente: Um estudo com Professores de Educação Profissional.** 2004. 99f., il Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação. 2004.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** *In:* NÖVOA, António (org.). *Vidas de professores.* 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTM – campus Paracatu – 2014 a 2018.** Disponível em: <[http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi\\_paracatu.pdf](http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi_paracatu.pdf)>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

IBGE/SIS. **Sobre n. de filhos das famílias.** Dados do IBGE. Ano 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/ygf7o1>>. Acesso em: 14 de março de 2015.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2015.

ISIDÓRIO, M. S. **A Reconfiguração da Profissionalidade do Professor-Engenheiro na Contemporaneidade: Emergência de Uma Identidade Docente?** PUC Minas – Programa de Pós-Graduação em Educação. (Artigo). Disponível em: <<http://goo.gl/GRCP9e>>. Acesso em 28 de outubro de 2013.

JUNIOR, W. O. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções.** Disponível em: <<http://goo.gl/kDCY3j>>. Acesso em: 14 de junho de 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho, educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *In: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação), p. 55-75.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica.** Educação superior em debate. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **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: 20 de abril de 2015.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul – RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LESSARD-HERBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 31-62.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez. 1996.

LIMA, J.K.M. **A educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento regional.** 115f., il Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Sergipe – Núcleo de Pós Graduação e Desenvolvimento em Economia. 2014.

HOBOLD, M. S. **A Constituição da profissionalidade docente:** Um estudo com Professores de Educação Profissional. 2004. 99f., il Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação. 2004.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 3.ed. São Paulo: EPU, 1996.

\_\_\_\_\_ & BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MACHADO, Lucília R. S. **O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível Em < <http://goo.gl/97Hpfm>> Acesso em: 19 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 218-229.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Professor universitário:** um profissional da educação na atividade docente. Campinas-SP: Papirus.1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTEIRO, A. R. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação.** Coleção Panorama, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional:** dualidade histórica e perspectivas de integração. GT: Trabalho e Educação / n.09. Anped Caxambu, 2007.

Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

MOREIRA, A. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José**. 2012. 230f., il. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. (Ensaio). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 1ª reimpressão, S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1976.

NICOLODI, S. C. F. **A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio**. 2008. 122f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2008.

NOGUEIRA, V. P. Q. **Educação profissional técnica de nível médio**. T&C Amazônia, Manaus, v. 7, n. 16, p. 48-53, fev. de 2009.

NOVOA, A. **Os professores e as histórias de vida**. In: NOVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **O passado e o presente dos professores**. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Profissão professor, Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA. A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e sua Formação**. 2 Ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLEZAME, G. R. **Aprendizagem Docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**. 2010. 133f.,vil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria centro de educação programa de pós-graduação em educação, Santa Maria, RS, 2010.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Universidade Católica de Santos, São Paulo. 2008.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico**. In: ARANHA, A. V. & CUNHA, D. M. & LAUDARES, J. B. (Org.). Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Remer. **A formação profissional e a realidade da educação brasileira**. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia. Vol. 1, n.1, p.55-64, jul/dez/2006.

OLIVEIRA V.S e SILVA, R.F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.** Revista HOLOS, Ano 28, Vol 2, p.193-205. Maio de 2012. (Artigo). Disponível em: <<http://goo.gl/FtXbUC>>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais uma evolução na educação profissional e tecnológica.** Cartilha - MEC/Setec. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 22 de março de 2015.

PAPI, S. O. G. & MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** Educ. rev. 2010, vol.26, n.3, pp. 39-56.

PÉREZ GOMÉZ, A. **Reinventar a profesión docente**, un reto inaplazable. Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado, Zaragoza, v. 24, n. 68, p. 11-16, ago 2010a.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Edições Loyola, 1994. 191 p. (Coleção Edcar 15).

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: \_\_\_\_\_. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. p. 1534.

\_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2005, 2 ed.

PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **Education and the historical and dialectical materialism.** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PIRES, Regina C. M. **Formação inicial do professor pesquisador através do programa Pibic/cnpq: o que nos diz a prática profissional de egressos?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

POPKEWITZ, T. **A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research.** New York: Teachers College Press. (1991).

RIBEIRO, Jorge A. R. et al. **Questões que permeiam a formação de professores na educação profissional técnica de nível médio.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 3, p. 97-110, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n3/10.pdf>> Acesso em: 23 de abril de 2014.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior.** In: Nuances: estudos sobre educação. V. 12, n. 13, Portugal, jan./dez, p.105-126, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formar para a excelência profissional** - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. Educação & Linguagem. Programa de Pós-Graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, n° 15, jan-jun, p. 18-42, 2007.

\_\_\_\_\_. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. *In:* Revista Brasileira de Educação. V.12, n.34, Rio de Janeiro Jan./Abr. 2007.

ROLINDO, J. M. R. **A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG.** 2008. 161f., il Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia GO, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** *In:* NÓVOA, Antônio. Profissão professor. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

SANTOS, J. A. **A trajetória da educação profissional.** *In:* Lopes, et al (org.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SARMENTO, M. **A vez e a voz dos professores.** Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador.** *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. V. 1, São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 34. ed. Campinas - Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009, p. 143-155.

SCHULTZ, T. W. **O Valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. (Artigo). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

SHIROMA, E. O. (org). **Política educacional.** 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005), p. 1-30. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2013.

SILVA, J. M. A. P. **Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação**: alguns elementos para reflexão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

SIS - Síntese de Indicadores Sociais. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Estudos & pesquisas, 34, IBGE-2014. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2014/SIS\\_2014.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf) Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

SOUZA, E.C. **(Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação**. In: Antônio Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkowski. (Org.). Memória e Formação de Professores. Salvador: EDUFBA, 2007, v., p. 137-156.

\_\_\_\_\_. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006a.

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

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

\_\_\_\_\_. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, nº 73, dez, 2000. PP. 209-241.

\_\_\_\_\_. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Método Marxiano** (explicação): breve apresentação do método dialético-materialista. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2006a. 17f. (Texto digitado).

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: a epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: **A escola mudou: que mude a formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Senhor (a),

A finalidade desta carta é apresentar informações sobre a pesquisa intitulada: **A Profissionalidade do Bacharel Docente da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - *Campus Paracatu***, desenvolvida pela pesquisadora **Joselene Elias de Oliveira** para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, cujo objetivo geral é analisar a constituição da profissionalidade do bacharel docente atuante no ensino Profissional e Tecnológico do *Campus Paracatu*.

Os objetivos específicos da pesquisa foram assim definidos:

- Revelar a concepção de ser docente do bacharel... (questionário e entrevista)
- Identificar as multideterminações no processo de escolha da profissão docente; (questionário)
- Investigar em quais elementos os bacharéis se apoiam para exercer a prática docente; questionário, entrevista narrativa.
- Apontar os descritores da especificidade do ser docente na perspectiva do bacharel e analisar a partir da literatura do campo de formação de professores a construção da profissionalidade. (Questionário, entrevista e observação)

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa terá como metodologia para levantamento do perfil dos sujeitos e coleta de dados, a aplicação de questionário, além da análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, gravadas em mídia digital, com os professores bacharéis do IFTM-*Campus Paracatu*.

Esta carta também pretende garantir que: a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmicos-científicos; a participação dos interlocutores será voluntária; não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa; será realizada a atualização dos resultados parciais da pesquisa, tão logo estejam disponíveis para análise.

É importante ressaltar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação. Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, ficam os contatos: [josy@iftm.edu.br](mailto:josy@iftm.edu.br), (38) 99636708.

Atenciosamente,

---

Joselene Elias de Oliveira

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

EU, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora Joselene Elias de Oliveira a respeito da pesquisa **A constituição da profissionalidade dos bacharéis docentes que atuam no ensino técnico de nível médio**, e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Paracatu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

Contatos:

**Pesquisadora responsável:** Joselene Elias de Oliveira – [josy@iftm.edu.br](mailto:josy@iftm.edu.br) – (38) 9963-6708

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UnB

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO - BACHAREL DOCENTE

**Pesquisa: A Profissionalidade do Bacharel Docente na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – *Campus Paracatu*.**

**A QUALIDADE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DEPENDE DE SUA COLABORAÇÃO!**

Prezado (a) Professor (a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado com área de concentração em formação docente, currículo e avaliação da Faculdade de Educação - UnB.

Sua participação é muito importante para a pesquisa que estamos desenvolvendo. Os dados coletados são CONFIDENCIAIS e serão tratados estatisticamente, assim, não serão divulgadas respostas individuais e nem o seu nome enquanto participante.

Atenciosamente,

Profa. Joselene Elias de Oliveira - Mestranda

Profª. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Orientadora

E-mails: [josy@iftm.edu.br](mailto:josy@iftm.edu.br) / [katiacurado@unb.br](mailto:katiacurado@unb.br)

Telefones: (38) 9963-6708 (vivo) (38) 9215-4875 (tim)

Há 40 questões neste questionário.



( ) De 12 a 17 anos ( ) Mais de 30 anos

9. Há quanto tempo trabalha como docente no IFTM-*Campus* Paracatu? \_\_\_\_\_

10. Por que escolheu o *campus* Paracatu? \*Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ( ) já morava na cidade ( ) família na cidade  
 ( ) morar próximo da cidade ( ) oportunidade na sua área de formação  
 ( ) disponibilidade de vaga de concurso ( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

## II – FORMAÇÃO E CURRÍCULO:

11. Qual a sua área de formação?

- ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Curso Superior de Tecnologia

Cite o nome do curso: \_\_\_\_\_

12. Qual sua profissão? \_\_\_\_\_

13. Possui graduação em outra área?

- ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não.

14. Cursou ou cursa algum destes programas de pós-graduação?

- ( ) Especialização (latu sensu). Área? \_\_\_\_\_ Docência do Ensino Superior \_\_\_\_\_  
 ( ) Mestrado (stritu sensu). Área \_\_\_\_\_  
 ( ) Doutorado (stritu sensu). Área? \_\_\_\_\_  
 ( ) Nenhum.

15. Por que escolheu a profissão de professor?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

16. Frente à sua atuação como docente no ensino Técnico profissionalizante, você considera a sua formação didático-pedagógica: \*Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ( ) Satisfatória ( ) Insatisfatória  
 ( ) Totalmente satisfatória ( ) Parcialmente satisfatória

17. Fez algum curso específico de formação para professores?

- ( ) Sim Qual o curso e de quantas horas? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não

18. Em qual nível ou modalidade de ensino você atua, nesta Instituição? \*Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio    | <input type="checkbox"/> PRONATEC                    |
| <input type="checkbox"/> Ensino Técnico Concomitante ao Nível Médio | <input type="checkbox"/> PROEJA                      |
| <input type="checkbox"/> Ensino Técnico Subsequente ao Nível Médio  | <input type="checkbox"/> Pós-graduação Lato Sensu    |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior de Tecnologia (Tecnólogo)  | <input type="checkbox"/> Pós-graduação Stricto Sensu |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura                               | <input type="checkbox"/> Outros: _____               |
| <input type="checkbox"/> Bacharelado                                |  |

19. Quantas disciplinas você leciona neste semestre, nesta Instituição? \*Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Uma       Duas       Três       Mais de três

### III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

20. Para você Ser professor é \_\_\_\_\_(complete com uma palavra)

21. Em sua opinião quais saberes são necessários para exercer a docência? (três palavras)

22. Para exercer sua prática profissional de docente, você se apoia em quais elementos? Enumere em ordem de importância de 1 até o 5 (sendo o 1 de maior importância). Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Professores que ministraram aula para mim | <input type="checkbox"/> Colegas experientes      |
| <input type="checkbox"/> Orientação da equipe pedagógica           | <input type="checkbox"/> Na relação com os alunos |
| <input type="checkbox"/> Na experiência profissional da docência   | <input type="checkbox"/> Na sua intuição          |
| <input type="checkbox"/> Em cursos de formação pedagógica          | <input type="checkbox"/> Em livros pedagógicos    |
| <input type="checkbox"/> Outro: _____                              |   |

23. Você planeja as suas aulas utilizando algum instrumento de registro? (Se marcar a opção "NÃO" ir para questão 25.) \*Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim      Qual? \_\_\_\_\_  
 Não

24. Caso afirmativo na questão anterior, este planejamento atende as especificidades da modalidade de ensino em que você atua?

- Sim       Não

Porque ? (justifique sua resposta) \_\_\_\_\_

25. Você tem autonomia para elaboração e execução de atividades inerentes ao trabalho docente?

Sim                       Não

Por quê? \_\_\_\_\_

26. Você acha que há especificidades para ser docente?

Sim                       Não

Por quê?

27. Participou ou participa de grupos de pesquisa e estudos na área de educação?

Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

Não

28. Classifique o seu grau de satisfação para com o seu trabalho docente :

Muito bom.

Ruim.

Bom.

Muito Ruim.

Médio.

Justifique sua resposta:

29. Você desempenha outra atividade além da docência, nesta Instituição? (Se marcar a opção "NÃO" ir para questão 31.) \*Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

Sim                       Não

30. Em caso afirmativo, assinale: \*Por favor, escolha as opções que se aplicam:

Administrativa                       Pesquisa

Extensão                       Outra(s) Especifique:

Pedagógica

31. Você realiza outras atividades profissionais fora do IFTM-*campus* Paracatu?

Sim                      Especifique:

Não

32. Sua expectativa ao entrar no IF era atuar: \*Por favor, escolha as opções que se aplicam:

No ensino                       No ensino básico

Na pesquisa                       No ensino técnico profissionalizante

Na extensão                       No ensino superior

Outro(s). Especifique:

33. Para você ao que se refere às questões pedagógicas? \_\_\_\_\_

34. **Quanto ao apoio da Instituição.**

a) Você considera essencial apoio pedagógico aos docentes para desempenho de suas funções?

Sim                       Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

b) Em caso afirmativo na questão anterior de que maneira você pensa que deveria ser este apoio?

\_\_\_\_\_

c) A Instituição promove momentos de estudos para reflexão das questões pedagógicas?

Sim                       Não

d) Você considera que seja necessário que a Instituição ofereça oportunidades de capacitação pedagógica para os docentes?

Sim                       Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

e) Cite que tipo de apoio considera necessário ao docente dentro da Instituição?

\_\_\_\_\_

f) Apresente suas sugestões de como a instituição pode promover e/ou motivar a capacitação pedagógica dos docentes bacharéis.

\_\_\_\_\_

35. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ns) do seu trabalho?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Autonomia                      | <input type="checkbox"/> Realização Pessoal           |
| <input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária | <input type="checkbox"/> Salário                      |
| <input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho  | <input type="checkbox"/> Outro(s). Especifique: _____ |
| <input type="checkbox"/> Plano de carreira              |   |

36. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Carga horária.                 | <input type="checkbox"/> Salário.               |
| <input type="checkbox"/> Não ter tempo para a pesquisa  | <input type="checkbox"/> Desgaste físico        |
| <input type="checkbox"/> Lecionar em várias modalidades | <input type="checkbox"/> Desgaste emocional     |
| <input type="checkbox"/> Relação interpessoal.          | <input type="checkbox"/> Outro(s). Especifique: |

37. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor (a)?

- Muito bom                       Ruim  
 Bom                                       Muito Ruim  
 Médio

38. Cite os elementos presentes na escola, que interferem na sua profissionalidade docente:

- Espaço físico     Trocas com os colegas  
 Trabalhar com várias modalidades e níveis de ensino       Tempo escolar  
 Relações de poder entre os outros professores.  
 Rituais. Quais? \_\_\_\_\_  
 Outro(s). Especifique: \_\_\_\_\_

39. Leia as sentenças abaixo, assinale a opção que lhe pareça adequada e explique o porquê de sua escolha.

a) Os ritos, valores, linguagens e práticas compartilhadas entre os professores na escola ajudam a construir a sua forma de ser professor (a)?

- concordo                                       não concordo

Explique sua resposta:

b) O ser professor é construído na prática da escola muito mais que no banco da universidade.

- concordo                                       não concordo

Explique:

c) Os professores bacharéis para se afirmarem como docentes necessitam apropriar-se das condutas e práticas compartilhadas na escola.

- concordo                                       não concordo

Explique sua resposta:

40. Para você, quais são as funções do professor? \_\_\_\_\_.

Obrigada por contribuir com esta pesquisa.

---

Assinatura do docente

PARACATU-MG  
Setembro/2014

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

<b>PERFIL</b>	<p>Nome: Profissão: Curso em que leciona: Tempo de docência no ensino técnico:</p>
<b>PERCURSO PROFISSIONAL</b>	<p>1. Que lembranças/fatos você traz da escola básica? 2. Quais saberes/valores você percebe como fundamentais à sua formação profissional? 3. Como chegou a ser professor(a)? A formação acadêmica ajudou em sua compreensão de docência? 4. O que é para você um “professor que realmente faz a diferença”?</p>
<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E PLANEJAMENTO</b>	<p>5. Faça um breve comentário do seu perfil como educador. 6. Para você o que é ensinar? 7. De que forma você organiza a sua prática pedagógica? 8. Você planeja as suas aulas? Por que você planeja? 9. O que você considera ao elaborar o seu plano de aula? 10. Quais são as dificuldades que você encontra ao planejar e preparar as suas aulas? 11. Você reflete e reavalia a sua prática constantemente? Suas ações, seus erros e acertos? 12. Em que você se apoia para aprimorar sua prática docente? 13. Qual sua maior dificuldade em sala de aula? 14. Qual a sua percepção frente às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam o cotidiano da prática docente? 15. Como você vê a sua participação e responsabilidade sobre o currículo e o ensino no processo educativo da escola?</p>
<b>RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E COM OUTROS DOCENTES</b>	<p>16. Como você percebe os alunos da Instituição que você trabalha? 17. Você percebe diferença de postura entre os alunos nos dois níveis de ensino que esta escola oferece? Como é as diferenças? 18. Como é sua relação com os seus alunos? 19. Você considera que a relação professor-aluno interfere no resultado de ensino-aprendizagem? 20. Como você considera que deve ser a relação professor- aluno? 21. A relação com alunos interferem em sua profissionalidade? Como interferem. Por que interferem? 22. Fale um pouco sobre a sua relação com os outros professores?</p>
<b>CAPACITAÇÃO</b>	<p>23. Em seu questionário você respondeu não ter nenhum tipo de capacitação pedagógica, o que o levou a não ter uma capacitação pedagógica após optar pelo magistério? 24. De que forma você tem investido na sua formação/profissão de professor(a)? 25. Como você percebe a escola enquanto espaço de formação continuada? 26. De que forma a escola pode colaborar para a (re)construção da prática docente? 27. Você considera essencial formação pedagógica para ser docente? Comente sua resposta.</p>
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<p>28. Quais as dimensões do trabalho docente nessa instituição? 29. Como o docente é percebido pela gestão, pelos alunos e demais servidores? se sente valorizado? o que o professor tem que fazer? 30. O que você considera que deve ser feito pela instituição para maior valorização do professor? 31. Recebe apoio pedagógico e motivação para a capacitação pedagógica? 32. Como é estimulada a motivação para a capacitação para os docentes pela instituição? 33. Você considera a participação em congressos que retratam as questões da prática docente e de assuntos relacionados a educação é suficiente para capacitar a prática docente do professor bacharel?</p>