

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES

**CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÉIS, TECNÓLOGOS E
LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO SENAI - PR**

**PONTA GROSSA
2019**

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES

CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÉIS, TECNÓLOGOS E
LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO SENAI - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto

PONTA GROSSA
2019

D671 Domingues, Thaiane de Góis
Conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica no Senai - PR / Thaiane de Góis Domingues. Ponta Grossa, 2019.
207 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Conhecimentos docentes. 2. Prática pedagógica. 3. Educação profissional tecnológica. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES

CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÊIS E LICENCIADOS QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SENAI-PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Prof. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG


Prof. Dr. Alessandro de Melo - Unicentro


Prof. Dra. Vera Lucia Mariniak - UEPG

Ponta Grossa, 22 de julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

A concretização do trabalho de uma pesquisa perpassa a generosidade de pessoas que nos alicerçam em diferentes esferas, momentos e formas e que muitas vezes nem se conhecem entre si, tendo em comum a ajuda e os esforços despendidos para a realização deste documento.

Minha gratidão à professora Susana Soares Tozetto, por sua generosidade e sabedoria ao me guiar entre incertezas, desafios e objetivos. Por seu incansável trabalho de orientação, minucioso e instigante, desvendando possibilidades e permitindo um aprendizado sem precedentes em minha vida. Agradeço por todo o seu carinho e dedicação que a tornaram um exemplo de professora para mim.

Meu agradecimento aos professores Dr. Alessandro Melo, Dra. Ana Lúcia Pereira e Dra. Vera Lúcia Martiniak, pela participação, apoio e acolhimento no Exame de Qualificação, suas orientações foram valiosas na abertura necessária de meu olhar, com contribuições riquíssimas que fizeram a diferença na consolidação desta pesquisa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pela dedicação na minha formação e de meus colegas durante o Programa de Mestrado. Os conhecimentos e reflexões proporcionados foram transformadores.

Aos colegas e amigos que fiz no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG meu agradecimento pelos momentos compartilhados, trocas e apoio durante nossa trajetória.

Aos professores e colegas do Senai de Ponta Grossa, pela trajetória conjunta de trabalho, assim como aos professores que participaram da pesquisa em todo o Estado do Paraná, pelo compartilhamento de suas vivências e dedicação de seu tempo aos questionários e entrevistas.

Agradeço à minha família, em especial Dona Ilma, Rômulo, Thaís, Alexandre e Ana Paula pelo apoio. Meu obrigada à minha mãe, por me incentivar o estudo desde criança, pelas suas exigências e por sempre me mostrar que eu poderia ir além. Por renunciar a seus sonhos por nossa família e por ter me permitido, ao cuidar de minha filha, que eu alcançasse os meus. Minha gratidão ao meu esposo Valdeci, pelo seu amor e incentivo, pelos passos seguros ao meu lado nessa caminhada e por me substituir com primor nos momentos em que nossa filha precisou.

À Maria Eduarda, por vivenciar comigo, ainda pequena, a importância dos estudos em nossas vidas, pois no começo desta pesquisa você estava descobrindo as letras e ao final já pode ler este texto. Obrigada, filha, por compreender todas as mudanças em nossa rotina e por toda sua torcida para que chegássemos até aqui.

Por toda a trajetória que me antecedeu e pela conquista, meu eterno agradecimento a Deus, pela vida que me concedeu, pelas oportunidades que me apresentou, pelos exemplos de vida que percorreram minha caminhada de forma a vislumbrar possibilidades e ir em busca delas.

“Quando eu acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então”.

Lewis Carroll

DOMINGUES, Thaianne de Góis. **Conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na docência na Educação Profissional e Tecnológica no Senai - PR.** 2019. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

Na Educação Profissional e Tecnológica, o processo de inserção à docência se dá pelo anseio de diferentes profissionais a ensinar, que assumem a denominação de professor sem muitas vezes ter recebido a formação docente concedida nas licenciaturas. Os bacharéis passam a ser professores e precisam, além de seu conhecimento específico de área, adquirir e desenvolver os conhecimentos e práticas vinculadas à docência, relação pouco valorizada na legislação atual. Os licenciados, por sua vez, se veem dentro de oficinas e laboratórios que requerem um conhecimento não apropriado na licenciatura. Por este motivo, a presente pesquisa tem como problemática: De que forma bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no Senai – PR têm constituído os conhecimentos docentes? A pesquisa tem como objetivos: analisar a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica; desvelar o processo de associação da formação inicial e continuada, prática pedagógica e dos conhecimentos docentes entre bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. O referencial bibliográfico da pesquisa é embasado em Gimeno-Sacristán (1998), Gauthier (2013) e Shulman (1986, 2004). A pesquisa é de análise qualitativa, baseada em Bardin (2016), a partir das categorias de análise que surgiram ao longo do processo da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram oito professores de Educação Profissional e Tecnológica, entre bacharéis, tecnólogos e licenciados, de seis instituições de Educação Profissional e Tecnológica de quatro cidades do Estado do Paraná. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com os docentes das referidas instituições de ensino profissional. Os resultados obtidos demonstram que a constituição do conhecimento docente se dá por meio da formação inicial, da formação continuada de cunho pedagógico e técnico, assim como pela experiência profissional na indústria. O desenvolvimento dos conhecimentos docentes permeia a prática pedagógica do professor. Conclui-se, também, que a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo Senai - PR visa o atendimento da burguesia industrial e forma trabalhadores que vivenciam a sociedade capitalista de uma forma naturalizada.

Palavras-chave: Conhecimentos docentes. Prática pedagógica. Educação Profissional e Tecnológica.

DOMINGUES, Thaianne de Góis. **Teaching knowledge of bachelors, technologists and graduates who work in teaching in Professional and Technological Education at Senai - PR**. 2018. 207f. Dissertation (Master in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ABSTRACT

In Professional and Technological Education, the process of insertion into teaching takes place through the desire of different professionals to teach, who assume the denomination of teacher without many times having received the teacher training granted in the degrees. The bachelors become teachers and need, in addition to their specific knowledge of area, acquire and develop the knowledge and practices linked to teaching, a relation not valued in current legislation. Graduates, in turn, see themselves in workshops and laboratories that require a knowledge not appropriate in the degree. For this reason, the present research has as problematic: How do bachelors, technologists and graduates who work in Professional and Technological Education at Senai - PR have constituted the teaching knowledge? The objectives of the research are: to analyze the constitution of the teaching knowledge of bachelors, technologists and graduates who work in Vocational and Technological Education; unveiling the process of association of initial and continuing training, pedagogical practice and teaching knowledge among bachelors, technologists and graduates who work in Vocational and Technological Education. The bibliographic reference of the research is based on Gimeno-Sacristán (1998), Gauthier (2013) and Shulman (1986, 2004). The research is qualitative analysis, based on Bardin (2016), from the categories of analysis that emerged throughout the research process. The subjects of the research were eight professors of Professional and Technological Education, among bachelors, technologists and graduates, from six institutions of Professional and Technological Education of four cities of the State of Paraná. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews with the teachers of these professional education institutions. The results obtained demonstrate that the formation of the teaching knowledge takes place through initial training, continuing pedagogical and technical training, as well as professional experience in industry. The development of teacher knowledge permeates the pedagogical practice of the teacher. It is also concluded that the Professional and Technological Education, offered by Senai - PR, is aimed at assisting the industrial bourgeoisie and forms workers who experience capitalist society in a naturalized way.

Keywords: Teaching knowledge, Pedagogical practice, Professional and Technological Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Escolas do Senai - PR	105
Gráfico 1	– Formação Superior de Professores do Senai - PR – dezembro/2017	113
Gráfico 2	– Formação Superior dos sujeitos da pesquisa	126
Gráfico 3	– Relevância dos conhecimentos e saberes docentes – valoração atribuída pelos sujeitos da pesquisa	136
Quadro 1	– Sujeitos da pesquisa com pseudônimos adotados e respectiva formação a nível superior.....	120
Quadro 2	– Categorias e subcategorias da pesquisa	123
Quadro 3	– Subcategorias relacionadas aos conhecimentos e saberes docentes.....	140
Quadro 4	– Formação a nível superior e formação continuada na área técnica ou tecnológica	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação de Professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Senai – PR em dezembro/2017	113
Tabela 2 – Quantidade e áreas dos professores selecionados para a pesquisa ...	114
Tabela 3 – Quantidade e áreas dos professores respondentes do questionário ...	117
Tabela 4 – Quantidade e áreas dos professores que agendaram e participaram da entrevista.....	119

LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CIETEP	Centro de Inovação, Educação, Tecnologia e Empreendedorismo do Paraná
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIEP	Sistema Federação das Indústrias do Paraná
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSEP	Metodologia Senai de Educação Profissional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAFI	Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação de Industriários
SMO	Série Metódica Ocupacional
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TWI	Training Within Industry
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.1 O PROFESSOR – AÇÕES E CARACTERÍSTICAS	20
1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE	27
1.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR.....	32
CAPÍTULO 2 – OS CONHECIMENTOS DOCENTES SOB O OLHAR DE GAUTHIER E SHULMAN	44
2.1 GAUTHIER, A CONSTITUIÇÃO E OS SABERES DOCENTES	47
2.1.1 Para ser professor, basta saber o conteúdo	48
2.1.2 Para ser professor, basta ter talento.....	50
2.1.3 Para ser professor, basta ter bom senso	51
2.1.4 Para ser professor, basta seguir sua intuição.....	52
2.1.5 Para ser professor, basta ter experiência	53
2.1.6 O reservatório de saberes	54
2.1.7 A análise de pesquisas de Gauthier	58
2.2 SHULMAN E OS CONHECIMENTOS DOCENTES	60
2.2.1 Fontes de conhecimento docente.....	70
2.2.2 Aspectos do raciocínio pedagógico	73
2.2.3 Conhecimentos docentes dos licenciados, bacharéis e tecnólogos na Educação Profissional e Tecnológica	76
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	81
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – A CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA HISTÓRIA E DE SEUS PROFESSORES	81
3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A DOCÊNCIA NO SENAI – PR.....	100
3.3 A ATUAÇÃO DE BACHARÉIS, TECNÓLOGOS E LICENCIADOS NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	107
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS DE COLETA, DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS	110
4.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	112
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	116
4.2.1 Questionário	116
4.2.2 Entrevista semiestruturada	118
4.2.3 Tratamento e análise de dados	121

CAPÍTULO 5 – A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SENAI – PR – RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA	125
5.1	FORMAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO NA DOCÊNCIA..... 125
5.1.1	Graduação realizada e formação egressa de curso técnico..... 125
5.1.2	Motivação para a docência..... 129
5.1.3	Referência de docência..... 131
5.1.4	Sentimentos iniciais na docência..... 134
5.2	DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES..... 136
5.3	TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA..... 143
5.3.1	Ter dom, ser professor ou profissional de área..... 143
5.3.2	Formação continuada em serviço..... 145
5.3.3	Formação e desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos..... 148
5.3.4	Formação e desenvolvimento dos conhecimentos técnicos..... 155
5.3.5	Desenvolvimento dos conhecimentos experienciais..... 159
5.4	ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 162
5.4.1	Tempo de docência e desenvolvimento da prática pedagógica..... 162
5.4.2	O conhecimento apropriado nas formações e a prática pedagógica..... 164
5.4.3	O ensino, o planejamento, a avaliação e os planos de curso na EPT..... 167
5.5	DOCÊNCIA NO SISTEMA INDÚSTRIA..... 174
5.5.1	Educação para o trabalho – flexibilização do conhecimento e educação para atender a indústria..... 175
5.5.2	Especificidades da Metodologia Senai de Educação Profissional..... 179
	CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 186
	REFERÊNCIAS..... 192
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES (TCLE)	198
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	200
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	203
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	205

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em minha trajetória educacional, fui aluna da Educação Profissional e Tecnológica, nos anos de 1990, na modalidade do ensino técnico integrado ao antigo segundo grau no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Ponta Grossa, e na sequência no curso de Tecnologia em Alimentos. Nos caminhos que a vida nos leva, ingressei no curso de Pedagogia para poder atuar profissionalmente em uma instituição em que era voluntária desde a adolescência. Assim, comecei a caminhada como profissional da educação e, em cada modalidade ou escola que atuei, o sentimento de incompletude e a busca por conhecimentos que ancorassem minha trajetória sempre estiveram presentes. Inicialmente, isso se deu por especializações *Lacto Sensu* em Educação Especial, Educação Infantil, Psicopedagogia Clínica e Institucional, mas depois de 15 anos na educação, sendo metade deste tempo em contato com a Educação Profissional e Tecnológica, como Coordenadora de Educação, percebi que era o momento de aprofundar os estudos e buscar na pesquisa um embasamento e elementos para a minha atuação profissional.

Inquietava-me a formação dos professores na Educação Profissional e Tecnológica, de modo que eu questionava sobre como auxiliá-los, constituindo um itinerário de formação continuada de profissionais que buscavam a docência sem experiência ou o licenciamento para tal. Em busca de respostas, no início do ano de 2016, fiz a inscrição na seleção de aluno especial para a disciplina de Formação de Professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde pretendia, por meio dos estudos e referencial bibliográfico, pensar em ações no cotidiano escolar que oportunizassem o desenvolvimento dos professores.

Fui aceita como aluna especial e, no transcorrer da disciplina, analisamos as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, publicadas em 2015, quando percebi que a realidade de uma escola de Educação Profissional e Tecnológica e a formação docente almejada demonstravam tensionamentos, com a distância entre o concebido e o real. No momento político nacional consoante ao encerramento da disciplina de Formação de Professores, já transpareciam as intenções de alterações na legislação da Educação Profissional e Tecnológica, sinalizadas por meio de uma redação de Medida Provisória acerca do Ensino Médio, bem como nos requisitos para o exercício de sua docência. Neste contexto, identificava em minha atuação como

Coordenadora de Educação a fragilidade de professores que não tinham formação para a docência e não conseguiam ter clareza de como constituíam seus conhecimentos docentes. Desta forma, o advento de uma lei que validasse a atuação de docentes sem formação para a docência gerou em mim angústias.

Inscrevi-me no Processo Seletivo de Mestrado, apresentando um pré-projeto que trazia em sua essência a preocupação sobre como o conhecimento do professor da Educação Profissional e Tecnológica se desenvolvia e de que forma. Em meu entendimento, ciente deste processo, poderia pensar, e até mesmo conceber, um projeto escolar que oportunizasse de forma menos solitária a formação do professor em Educação Profissional e Tecnológica.

Já havia sinalizado o desejo de pesquisa e ingresso no Mestrado aos gestores e, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação na UEPG, obtive autorização para realizar a pesquisa no Senai – PR, onde atuei, pela Gerência de Educação Profissional e Tecnológica. Desde o início optei em realizar a pesquisa nas outras escolas do Estado, inicialmente pela isenção necessária como pesquisadora, mas também pelo entendimento de que o processo de pesquisa colaborava diretamente para com a minha prática profissional, gerando mudanças na atuação pedagógica da escola em Ponta Grossa - PR e, por consequência, na visão e ação docente.

Desta forma, iniciei o processo de pesquisa tendo desde o início a satisfação de alcançar o objetivo inicial pretendido, como profissional da educação, mas tendo a possibilidade de ampliar meu repertório, referenciais teóricos, visão de mundo em face das reflexões geradas na Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

A carreira docente se diferencia das demais, pois se trata de uma das profissões que promove, antes da sua formação, a possibilidade de experienciar o ambiente de trabalho, já que todo aquele que ensina já foi aluno. É comum ouvir relatos dos profissionais da educação apontando que a opção pela carreira se deu por ter boas lembranças do período escolar ou ainda um professor específico como inspiração, e no caso em especial dos professores da instituição de ensino pesquisada, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, isso é recorrente. Mas, quais os conhecimentos que o professor precisa para exercer a docência? Quais são os conhecimentos docentes oriundos de sua formação inicial, de sua prática profissional anterior e quais são desenvolvidos ao imergir na escola como docente? Como se dá a prática docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica?

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), é uma modalidade que permeia a Educação Básica. O amparo legal às formações docentes da Educação Básica foi recentemente reformulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica via Parecer CNE/CP 2/2015, homologado pelo MEC em 24/06/2015 (BRASIL, 2015).

Entretanto, a atual estrutura das licenciaturas não contempla nas matrizes curriculares os saberes necessários para o ensino da EPT. Pela característica e especificidade da EPT, muitas vezes são necessários para o professor conhecimentos próprios da área profissional, oriundos de sua prática profissional e angariados por meio da formação técnica, bacharelado ou ensino superior tecnológico. Desta maneira, tanto as licenciaturas, bacharelados e cursos superiores em tecnologia não atendem por si só os conhecimentos necessários para a docência da EPT.

Urbanetz (2012) aponta que a área de Engenharia, uma das primeiras formações profissionais em nível superior do Brasil referente ao setor industrial, apresentou, em seu ensino, o conhecimento específico e seus professores desenvolviam a experiência pedagógica enquanto exerciam a docência. Assim, na área de Exatas, a qualificação dos docentes historicamente se deu na prática, caracterizando o seu fazer pedagógico como algo desenvolvido com a experiência

profissional da área de atuação e não aos conhecimentos pedagógicos em si. A docência na EPT, além de se desenvolver essencialmente no espaço escolar, ainda foi permeada por transformações da sociedade, sob influência do capital e seus reflexos no mercado de trabalho, alterando o perfil de aluno oriundo do ensino profissional e de seu professor.

Anteriormente, em especial no modelo de EPT preconizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), bastava se ter um profissional que repassasse a sequência produtiva de seu ofício, de forma repetitiva, até se gerar a assimilação do processo. Conforme Rodrigues (1998), o projeto pedagógico entre os anos 1930-1960 e 1960-1980, entre o auge e o declínio do sistema taylorista-fordista de regulação social, estava inserido em uma perspectiva produtivista de caráter adestrador, utilitarista e pragmático, em que o ensino era pautado no que servisse e moldasse moralmente o trabalhador dentro do ideário industrial e da conciliação entre o capital e o trabalho. Atualmente, com base nas análises de Melo (2010) sobre a educação nos moldes da Confederação Nacional da Indústria, se espera do aluno oriundo do Senai:

Os industriais pleiteiam [...] envolvimento dos trabalhadores na produção, ou seja, não basta que os trabalhadores produzam mas que, além disso, possam inovar no ambiente de trabalho. Isso exige a somatória de conhecimentos formalmente apropriados, técnico-científicos, mas também, e de uma maneira preponderante, atitudes e comportamentos proativos no sentido de buscar alternativas ao que é dado cotidianamente na produção, no sentido de ampliar a capacidade produtiva do capital instalado. (MELLO, 2010, p. 210).

Assim, por consequência do perfil almejado pela e para a indústria, o professor da EPT passa a ser requerido no desenvolvimento de habilidades e competências de seu aluno, com exigências metodológicas que se adequem a tal modelo. Todavia, a preparação que se vê para a docência em “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório”, conforme Parecer CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), em específico para a formação docente na EPT, é uma negligência em tal processo formativo, levando o professor a exercer em sala de aula uma reprodução de conteúdos, sem permear aspectos humanos e emancipadores necessários ao perfil de um trabalhador.

Um professor necessita conhecer o que ensina, ter propriedade dos conteúdos que irá apresentar aos seus alunos, mas precisa ir além, do contrário

retornaria a figura de um mero transmissor de informações (GAUTHIER, 2013). Ele precisa ter a capacidade de ensinar, de sensibilizar, de gerar o interesse do aluno e o desejo de aprender. Segundo Shulman (2004a), o professor precisa ser capaz de visualizar no aluno suas interações familiares e sociais que o fazem único. Por meio desta percepção, desenvolve o aprendizado que o indivíduo necessita, de acordo com suas habilidades e conhecimentos prévios. A ampliação de olhar é refletida na seguinte frase, de autor desconhecido: “Aqueles que sabem, fazem. Aqueles que compreendem, ensinam”, no entendimento de que ser professor é saber, mas também compreender o conteúdo e ir além, integrando-o e transformando-o em ensino. É saber o que precisa ser ensinado e de que forma auxiliar na aprendizagem do aluno, de acordo com o proposto no seu momento de aprendizagem.

É nessa perspectiva que se ancora o conceito de conhecimento desta pesquisa, partindo-se do entendimento de que o saber é algo que se detém, porém o conhecimento, segundo Shulman (2004a), é aquilo que é compreendido e assim ensinado. Charlot (2000, p.62) traz que “não há saber em si, o saber é uma relação”. Assim sendo, aquele que compreende, integra e ensina está em uma relação de saber com o aluno, aprendendo no processo da mesma forma que apresenta seu conhecimento aos que com ele se relacionam.

Compreendendo que a docência abarca aspectos que envolvem o ensino, mas também transitam em uma base de conhecimentos (GAUTHIER, 2013; SHULMAN 2004a), os saberes levantados em pesquisas são apresentados e correlacionados à formação e prática docente da EPT. Nas licenciaturas, com o objetivo de oportunizar o que é necessário para a atuação na Educação Básica, os professores recebem sua formação inicial pautada em prepará-los para a atuação neste nível, tendo contato com os conhecimentos pedagógicos gerais e os específicos.

Porém, diferentemente de uma formação que busca o preparo para o ensino, os professores da EPT, em sua maioria, contam com um processo distinto, que os prepara para a atuação em empresas e indústrias, com conhecimentos específicos e saberes experienciais. As noções de didática, planejamento, percepções sociais e de desenvolvimento humano apresentadas nas licenciaturas, que embasam inicialmente a prática docente dos professores, não fazem parte da proposta de bacharelados ou ensino superior tecnológico, graduação de uma grande parcela dos professores da EPT.

Considera-se, neste contexto, a importância do olhar acerca da prática pedagógica, formação inicial e continuada docente, bem como os conhecimentos nela envolvidos, que recentemente tem sido pouco valorizados pela legislação educacional que norteia a docência na EPT, como no caso da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), conhecida como a nova Lei do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que considera que, para o exercício da docência na EPT, basta possuir o notório saber.

Desta forma, o questionamento da pesquisa passa a ser: de que forma os bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica têm constituído os conhecimentos docentes no Senai - PR? Assim, elencamos como objetivos: analisar a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT; desvelar o processo de associação da formação inicial e continuada, prática pedagógica e dos conhecimentos docentes entre bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT.

A pesquisa contou com a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (Apêndice A) e todos os sujeitos participantes receberam e validaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (Apêndice B). Seguiu a linha metodológica qualitativa, pela necessidade que apresenta de compreensão da realidade do professor da EPT. Os dados a serem buscados superam o levantamento empirista numérico e as mensurações propostas pela análise quantitativa, na busca de incluir “os atributos (*qualia*) holísticos e integrais de um campo social, sem hipóteses preliminarmente formuladas sobre a realidade social”. (KRÜGER, 2010, p.39). Dentro deste olhar, se buscou identificar, de forma sistêmica, o campo a ser pesquisado, partindo-se de uma visão aberta aos resultados que a pesquisa traria.

A pesquisa ocorreu em escolas selecionadas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), no Estado do Paraná, pertencentes ao Sistema Federação das Indústrias do Paraná (FIEP). A instituição contava, à época do início da pesquisa, com 48 escolas distribuídas por todo o Estado, situadas geograficamente em proximidade a cidades com indústrias, com maior concentração regional da cidade de Curitiba e Região Metropolitana. O Senai – PR atua na EPT por meio de cursos de Aperfeiçoamento e Qualificação Profissional, Aprendizagem Industrial, e Cursos Técnicos, sendo as áreas dos cursos correlatas ao perfil da indústria local de cada escola.

Entre os cursos ofertados, o foco da pesquisa se deu aos Cursos Técnicos de nível médio, modalidade subsequente. As escolas selecionadas continham, em seu corpo docente próprio, professores com formação em licenciatura ou bacharelado atuantes na mesma área, respondendo ao mesmo Coordenador de Curso e Pedagogas. O campo de pesquisa foi composto por seis instituições de ensino de EPT do Senai – PR nas cidades de Curitiba, Santo Antônio da Platina, Telêmaco Borba e Toledo. Nestas seis instituições, chegou-se, sob o critério já apontado de atuação na mesma área e respondendo à mesma coordenação, a 8 sujeitos da pesquisa, sendo 2 professores com formação em licenciatura, 1 com formação tecnológica, 2 bacharéis, 1 professor com formação de bacharelado e licenciatura e 1 professor com formação de curso superior de tecnologia e licenciatura.

A percepção que o professor tem entre sua formação, suas práticas e constituição de seu conhecimento foram analisadas pela pesquisadora de forma interativa junto aos instrumentos de pesquisa: questionários individuais (Apêndice C) e de entrevistas semiestruturadas dos professores (Apêndice D).

Os dados foram estudados por meio da análise de conteúdo, respaldando-se em Bardin (2016, p.47), que a coloca como:

[...] 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 permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Buscou-se, desta forma, a análise do conteúdo explicitado pelos sujeitos de pesquisa, bem como o que ficou subentendido em suas falas, estabelecendo-se relações nos dados levantados. As informações obtidas por meio dos questionários, as afirmações e as dúvidas, foram retomadas no processo de entrevistas, que embora seguissem o roteiro, eram flexibilizadas quando necessárias a contexto de resposta do sujeito. Seguiram-se as fases da análise de dados prescritas por Bardin (2016): pré-análise dos dados; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação, chegando-se às categorias de análise e a interpretação dos dados obtidos.

A pesquisa foi organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro iniciado com a discussão acerca de quem é o professor, o que é ser professor e as características da docência, com apoio de Mizukami (2005, 2010) e Nóvoa (1999). O capítulo tem

continuidade transcorrendo sobre a prática deste professor, já apresentado, respaldando-se em Gimeno-Sacristán (1999), assim como seu processo formativo, tanto na fase inicial quanto na formação continuada.

Os conhecimentos docentes, de que forma são constituídos pelo professor, em que momento são adquiridos, e sua influência na ação docente são abordagens do segundo capítulo da pesquisa. Gauthier (2013) e Shulman (1986, 2004) são os referenciais utilizados para a compreensão, correlação e análise destes conhecimentos com a realidade da docência na EPT.

O terceiro capítulo aborda a docência na Educação Profissional e Tecnológica, suas características históricas e a conotação que tem apresentado na atualidade, em especial da instituição pesquisada, perpassando os momentos relevantes da educação profissionalizante no país e as influências que ela recebe dos setores industriais.

O quarto capítulo traz as questões metodológicas da pesquisa, a definição dos sujeitos e do campo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e procedimentos metodológicos para o tratamento e análise dos dados elencados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) apontando as categorias levantadas.

Tais categorias são detalhadas e seus resultados analisados no quinto capítulo, constando também as conclusões obtidas por esta pesquisa sobre a forma com que os professores da EPT constituem seus conhecimentos docentes, os articulam e correlacionam com a formação inicial, continuada e prática pedagógica. Aponta-se a relevância do tema e dos resultados para o contexto atual da EPT e da valorização de seus professores, indicando a necessidade de continuidade de estudos sobre o tema.

CAPÍTULO 1

A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo o professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) seu conhecimento e sua prática pedagógica como foco, este capítulo inicia apresentando os referenciais teóricos e os posicionamentos adotados no andamento da pesquisa. Parte-se inicialmente do professor, protagonista no espaço escolar e elemento fundamental quando se concebe a educação. No caso, o específico é da EPT, personagem que já assumiu vários papéis, de instrutor, técnico e professor, sendo necessária sua conceituação no contexto da pesquisa realizada. Na sequência, discorre-se sobre a prática pedagógica, identificando seus elementos e como ela se estabelece, de uma forma em geral na educação, para poder respaldar a análise da prática em específico nos espaços de sala de aula, oficinas e laboratórios, posteriormente, dos licenciados e bacharéis que atuam na EPT.

Encerrando o capítulo, aborda-se a diferenciação entre a formação inicial e continuada, compreendendo a importância de conceituá-las para a posterior análise de dados. Parte-se do princípio de que se trata de um ponto de divergência na constituição de professores, dada a heterogeneidade de formações iniciais e trajetórias formativas da formação continuada da EPT em relação a outras. Isto posto, o trajeto formativo do professor da EPT se dá na graduação, na realização e no reconhecimento da importância da formação contínua, em especial a formação com enfoque pedagógico.

1.1 O PROFESSOR – AÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Professor, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), é aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua ou uma pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino. Ao se ler a definição, parece simples o ser professor, basta ensinar algo, em algum lugar. Gauthier (2013, p.20) descreve: “Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos”.

No entanto, ao se recorrer à literatura, se contempla que o exercício da docência é muito mais denso, em decorrência da própria complexidade da educação

e se constata que, para ser professor, não basta ensinar em um estabelecimento de ensino. O processo de ensinar exige formação, preparo, suporte, dedicação aos alunos e à educação. Para ser professor, conhecimentos como planejar, organizar, observar, disciplinar, conciliar devem estar em pleno desenvolvimento, se deparando diariamente com situações inusitadas, que precisam rapidamente de intervenção. Reforçando essa ótica, Tozetto e Larocca (2014) apontam que o professor necessita de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas para desempenhar seu trabalho, que, por sua vez, apoiam sua tomada de decisão no ato de ensinar o aluno. As autoras evidenciam

[...] o manejo de classe, a metodologia utilizada para ensinar, os recursos adequados para a aprendizagem do aluno, os objetivos do conteúdo, a compreensão das formas do pensamento do aluno, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. (TOZETTO; LARocca, 2014, p.18).

Fica clara a necessidade da preparação e de atividades que vão muito além do tão somente ensinar a alguém no exercício da docência. O domínio de um assunto, o estar em sala de aula, o declamar um conteúdo não contemplam isoladamente ou em conjunto o ser professor. O preparo, a objetivação de suas atividades, o propósito no que realiza, a visão do que, como e por que algo está sendo ensinado, o entendimento de como se dá a aprendizagem do aluno e de que forma desenvolver seu conhecimento técnico para que atinja a forma de ser ensinável são conhecimentos fundamentais para o professor.

Perrenoud (1993, p. 198) afirma que todo professor digno deste nome:

[...] diferencia sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos activos e respeita os seus alunos enquanto pessoas. Na sua imensa maioria, os professores são dignos deste nome. Portanto, na sua imensa maioria, os professores diferenciam a sua pedagogia, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos activos e respeitam os seus alunos enquanto pessoas.

Por trás de ações como praticar, respeitar e lutar, como o autor coloca que está à frente da essência do ser docente, encontra-se um sujeito que exerce sua intencionalidade de ensinar algo a alguém. Mas, antes de tudo, é um indivíduo que apropriou as condutas, reflexo de valores e vivências angariados durante sua vida.

Nóvoa (2013), refletindo sobre o professor, afirma que este tem um percurso de vida que o leva a ser o que é. A construção da identidade do profissional é um processo de vivências que exige tempo para relacionar o que já viveu com o que tem

contato, aprende e muda em si mesmo. O ser professor e o estar na docência estão pautados na constituição individual, social e histórica. O autor aponta, inclusive, que o processo da construção docente se dá conforme o que o indivíduo é. Ou seja, “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2013, p. 17).

Levando em consideração que o professor já experienciou a escola por sua vivência de aluno, sua constituição recebe as influências desse período, assim como os reflexos de sua família, de sua trajetória social. Os conhecimentos, sentimentos, desejos, impressões de vida que vão sendo forjados em sua identidade e se transpõem em suas ações como docente.

Tardif (2014b, p.69) reforça a ideia ao apontar que:

Uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas em ação.

Sob este olhar, o que o professor vivenciou influencia de forma direta no que realiza em sala de aula. O que aconteceu em sua vida pessoal, escolar e em sua formação se sedimenta em sua constituição, o transformando constantemente com base em suas experiências. Por consequência, quem ele é como pessoa se reflete no que apresenta como ser professor em sala de aula.

Gimeno-Sacristán (1999a, p. 31) diz que “a ação é a expressão da pessoa e está constituída por seus atos”. Dentro desse pensamento, o professor acaba por ser uma pessoa com sua história de vida, que age como profissional e projeta suas vivências em suas ações. Como agente de sua ação pedagógica, o professor se expressa, intervém e interage com o mundo por meio de sua troca com os outros. O conceito do autor reforça que, por mais técnica que seja a ação do professor, ela é influenciada pela sua identidade, que por sua vez é cambiável ao longo da vida.

Na essência humana, toda ação tem uma intencionalidade, se faz algo com um propósito e com um objetivo. Dentro do conceito de Weber (1984), a intencionalidade é decorrente do sentido dado às ações humanas por meio de uma forma subjetiva. A ação passa a assumir uma dimensão social quando os sujeitos agem intencionalmente, ora para atenderem ao contexto em que estão envolvidos, ora por serem opostos ao mesmo. As ações docentes exigem do professor o

conhecimento, de quem é, do que sabe e, por sua vez, a reflexão de como converter seu conhecimento científico em conhecimento escolar, para o alcance do que ambiciona na ação pedagógica, o aprendizado do aluno.

Este trabalho é denominado por Chevallard (1991) como transposição didática¹, em que o objeto do saber é transformado pelo professor em objeto de ensino. Neste sentido, para o exercício da ação pedagógica, o professor precisa ter claro o que deseja realizar, como transpõe o conhecimento que detém aos alunos, com qual intenção o faz, sua função como professor e o propósito do que ensina.

Segundo Nóvoa (1999, p.67):

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo.

Dentro dessa ótica, a função do professor e de sua ação pedagógica acaba por adaptar-se à visão do grupo social, mas também do valor preponderante da sociedade acerca da educação. O ensino, ainda segundo Nóvoa (1999), como prática social se dará na interação entre professores, alunos, instituições de ensino, comunidade, apresentando as características individuais e coletivas dos indivíduos e grupos, nem sempre de forma harmônica, incluindo as tensões entre eles. Desta forma, a visão do professor de si, de sua classe, da educação, dos objetivos que projeta em sua ação pedagógica, de sua interação com os alunos sofre influência de sua trajetória pessoal, mas, também, do contexto em que está inserido como docente.

Gimeno-Sacristán e Gómez (1998), ao discutirem a função docente, a associam ao processo de formação e desenvolvimento profissional e a maneira com que se idealiza a prática educativa. Assim, o papel do professor é concebido de acordo com os discursos teóricos que envolvem o ensino, a formação docente e o desenvolvimento prático da docência sob diferentes olhares. Dentro de uma perspectiva acadêmica, que preza pelo ensino como transmissão de conhecimento, o professor é tido como um especialista em disciplinas, sua formação se pautará em apropriar conteúdos. Nessa perspectiva, a função do professor é saber, não se dando

¹ A transposição didática não é o foco da discussão desta pesquisa no que tange o conhecimento docente, Para maiores informações sobre o tema buscar a Teoria da Transposição Didática, do francês Chevallard (1991).

ênfase ao saber ensinar, de forma que basta que se faça claro e saiba avaliar o que foi transmitido. Deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno para garantir que o aluno aprenda. Nessa visão, a função docente é a de um intelectual que transpõe o conhecimento decorrente de sua investigação científica (GIMENO-SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998).

Gimeno-Sacristán e Gómez (1998) apresentam a perspectiva técnica, que muito se assemelha à instituição em que os professores pesquisados atuam, em que o professor é um técnico que domina a forma com que o conhecimento científico é aplicado. Sua atividade é instrumental e busca a solução de problemas por meio da aplicação de teorias e técnicas, chegando aos resultados esperados. Para tal, são necessários conhecimentos da disciplina a ministrar, a didática, competências e habilidades para a comunicação em sala de aula.

Dentro dessa ótica, segundo os autores citados, basta se ter a técnica apropriada para o ensino, e a formação docente pode se dar por treinamentos que selecionem comportamentos adequados dos professores que levem ao rendimento dos alunos. A solução de problemas é ensinada como procedimentos para se obter os melhores resultados na prática docente, conforme Gimeno-Sacristán; Gómez (1998). A pesquisa interfere na formação docente no sentido de que, por meio dos resultados de métodos eficientes de aprendizagem, se multiplique a estratégia encontrada com o professor em formação. Sob esta análise, o individualismo e as questões relacionais, citadas neste texto, não são considerados, porém, nas demais características a perspectiva técnica em muito se assemelha à proposta atual de EPT quando se analisa a forma de ensinar o aluno.

Ao contrário da perspectiva técnica, a prática, ainda sob o olhar de Gimeno-Sacristán e Gómez (1998), compreende o ensino como uma atividade complexa, influenciada pelo contexto e com resultados variáveis às situações. O papel do professor é de um profissional que atua diariamente munido do conhecimento apropriado em sua formação e vivências, utilizando-se de sua criatividade, motivação, expectativas, intenções e demais bagagens culturais para suas tratativas diárias. Para tal visão, segundo os autores, a formação docente necessita do contato e vivência prática (na prática, da prática, para a prática e a partir da prática). Isso pode se dar dentro de um enfoque tradicional, pragmatista, com uma prática muitas vezes não reflexiva, intuitiva e rotineira. Tal prática é apropriada por meio da réplica dos

professores mais experientes pelos professores iniciantes, sem se dar conta da possibilidade de estarem reproduzindo ideologias, com caráter político e conservador.

Por sua vez, há o enfoque reflexivo sobre a prática, que em oposição à visão anterior, entende que as atividades docentes não são rotineiras, com uma relação entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula, que se dá de diferentes formas. O professor intervém no meio escolar pela interação com a escola e seus integrantes. Aponta o processo reflexivo das ações docentes como forma de evitar-se a reprodução de ações de forma conservadora e acrítica (MIZUKAMI, 2010a).

Imbernón (2016, p.35) aponta que “O fato de educar gera uma forma determinada de ver a realidade social, de refletir e levar a refletir sobre o que acontece”. As ações e o papel do professor ao ensinar levam-no a ver a realidade em que está inserido, a analisá-la de acordo com o repertório de sua vida e sua formação. A reflexão, desta forma, se dá pelos questionamentos que o professor faz sobre a escola, seus alunos, o ambiente e suas condições de trabalho e principalmente sobre o que e como tem desenvolvido a docência.

Tal reflexão também gera o entendimento de que o professor aprende ao ensinar. Se ao término de uma aula, durante uma intervenção em sala, enquanto pensa no que desenvolverá junto aos seus alunos, o professor reflete, é certo que algo ele apropria de sua reflexão. Enquanto interage com o aluno, reflete sobre o que ouve e reposiciona-se por meio de sua reflexão. Tozetto; Larocca (2014) associam o ato de ensinar ao de aprender, correlacionando ao conhecimento prévio do professor que o possibilita para tal: “O ato de ensinar é ambivalente, pois, o professor também aprende quando ensina; é um processo interativo, uma via de mão dupla e demanda um sólido conhecimento por parte de quem ensina”. (TOZETTO; LARocca, 2014, p.17).

No exercício de suas atividades, o professor, transmitindo o que lhe foi ensinado e ensinando o que é estabelecido pelo currículo, reproduz em sala de aula os valores e a cultura dominantes. A reprodução das ações docentes é consonante ao processo histórico da educação, no sentido de que, conforme o momento e as classes que exerciam o poder, permeava o ensino atendendo aos interesses dominantes na formação dos indivíduos. Com a ascensão da burguesia, a revolução industrial, o processo de industrialização em específico no país, a abertura ao capital estrangeiro e, recentemente, as mudanças na sociedade pautadas no modelo capitalista levaram a um processo de mercantilização do ensino.

[...] volta as costas para as desigualdades sociais, aos conflitos, à luta de classes; ela se ordena um itinerário estritamente cultural; retorna às desigualdades sociais para confortá-las e às lutas para denunciá-las. [...] mascara o caráter ideológico desse funcionamento fazendo do desvio uma necessidade metodológica colocada, ela mesma, como puramente pedagógica. A pedagogia rejeita assim, através de argumentos puramente pedagógicos, toda a acusação de funcionar ideologicamente a serviço de uma classe dominante e do poder estabelecido. (CHARLOT, 1979, p.39).

Por sua vez, o processo tem levado a educação a uma formação de alunos que atenda aos interesses de mercado. Rodrigues (1998, p.8), fazendo alusão a tal interesse, o traduz como pensamento pedagógico industrial que busca a hegemonia dentro do conceito gramsciano, como a “capacidade de um grupo social de exercer a direção político-cultural do conjunto de sociedade”. Entretanto, essa direção política e cultural não se dá de forma coercitiva e sim pelo convencimento da sociedade de seu interesse particular como sendo a representação do interesse geral da sociedade. Nesse sentido, o papel do professor na aprendizagem do aluno e no espaço escolar é ir ao encontro da reprodução social, reproduzindo, por meio da sua prática escolar, os interesses das estruturas dominantes.

As estruturas dominantes, em especial a burguesia industrial, nas sociedades capitalistas transpuseram de forma mais intensiva no Brasil a partir dos anos de 1990, por influências das políticas neoliberais, a lógica de mercado, de flexibilidade, de produtividade e de competição aos bancos escolares (GIMENO-SACRISTÁN, 1999; RODRIGUES, 1998). Sob a influência de um olhar que se pauta em valores de qualidade que visualizam o ensino como um processo e o aprendizado com um produto, questiona-se de que forma o aprendizado é visto e no que consiste o ensinar.

Para Gimeno-Sacristán e Gómez (1998, p.81): “O ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações”. Partindo dessa premissa, o ensinar é uma ação dirigida por quem o faz, influenciando os demais. O apontamento de trocas educativas remete ao início do capítulo, em que foi descrito que o professor traz consigo suas vivências, seu conhecimento, a cultura, sendo agente de sua ação pedagógica, intervindo e interagindo com o mundo, com intencionalidade.

[...] as funções dos professores do ensino básico e até as dos alunos mudaram ao longo do tempo [...] no século XXI, eles se converteram em profissionais da educação e do conhecimento, porque as questões sociais

são muito importantes. A realidade social das instituições escolares reflete os conflitos vividos hoje em dia [...] as escolas vão mudando e os professores têm de fazê-lo no mesmo ritmo. No entanto, não será possível enfrentar o futuro sem ensinar e aprender a complexidade de ser cidadão e as diversas sensibilidades nas quais se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e relativa ao meio ambiente. E isso será aprendido na escola. [...] São mudanças que se refletem na profissão. Do trabalho isolado com uma classe passou-se à equipe docente. [...] Atualmente, a profissão de professor assume um caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário, onde adquire importância a interação entre os colegas e todas as pessoas vinculadas à comunidade ou às redes de intercâmbio. (IMBERNÓN, 2016, p.51-52).

O caráter relacional do professor, dentro das novas atribuições da escola, do professor e do aluno, modifica a figura do professor solitário em sala de aula. O ensino, por sua vez, não se limita aos conteúdos escolares, se estendendo à preparação para a cidadania do aluno, a ele estar e participar da sociedade. Em vista disso, as temáticas emergentes da sociedade permeiam as discussões na escola e precisam do preparo e participação do professor para sua mediação. Caracteriza-se, dessa forma, que as trocas educativas não se limitam à equipe docente e pedagógica, mas incluem os diálogos e reflexões junto aos discentes como elemento para uma formação cidadã, crítica e emancipadora mútua, de professores e alunos.

1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A prática conceituada por Gimeno-Sacristán (1999a, p.73) é “a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ações sedimentados em tradições e formas visíveis de se desenvolver uma atividade”. Desta forma, em sociedade, os hábitos, as práticas profissionais, as ações nos espaços escolares, atos realizados sob a alegação de que sempre foi feito desta forma correspondem a práticas construídas historicamente, consolidadas e muitas vezes reproduzidas.

Partindo do conceito de Gimeno-Sacristán (1999a), a prática profissional que antecede a docência do professor da EPT propicia a consolidação de formas de trabalho e de desenvolvimento de tarefas. A manutenção de um equipamento, a realização de um processo industrial, são feitas de uma determinada maneira, assim apreendidas e, por consequência, reproduzidas pelos aprendizes em um ambiente industrial. O saber, acumulado e culturalmente arraigado em uma área, é ensinado aos sujeitos que atuarão profissionalmente na sociedade por pessoas que dominam

uma técnica e a ensinam a outrem. Essa prática, do ensino no ambiente de trabalho, de convivência, no entanto, não se trata de uma prática pedagógica.

Transpondo, desta maneira, o conceito generalista da prática e imergindo na realidade escolar, Gimeno-Sacristán (1999a) nos apresenta o conceito de prática pedagógica como uma ação do professor na sala de aula. Pode-se dizer que deste conceito se versa a diferença do profissional que ensina aos demais trabalhadores da indústria daquele que ensina no espaço escolar. A prática pedagógica, segundo o referido autor, é essencialmente pautada nas escolas e subentende a ação docente dentro de um lugar e contexto de ensino, em que, além de saber o que ensinar, compreende por que e com qual finalidade ensina.

Conforme Gimeno-Sacristán (1999a, p.18):

Compreender e guiar a educação são dois componentes básicos entrelaçados do saber sobre o educativo: as dimensões explicativa e normativa que concedem ao conhecimento disciplinar sobre a educação, correspondentes ao *saber por que* das coisas são como são e ao *saber como* convém que se tornem para conseguir finalidades atraentes.

A compreensão daquilo que ensina, entrelaçado ao conhecimento que o professor tem sobre o assunto, possibilita o ensino ao aluno e dá sentido à prática pedagógica. Sob esta ótica, o ensinar não tem apenas o papel de demonstrar de que forma, por exemplo, se realiza a manutenção de um equipamento. A cada passo do processo industrial se contextualiza o que se faz, de que forma, sob que teoria e conhecimento, não apenas se apresentando como fazer, mas também por que fazer. Essa percepção é necessária na prática pedagógica, assim como no planejamento, prevendo de que forma o conhecimento será organizado e apresentado ao aluno, tendo por intento sua aprendizagem.

Remetendo ao termo planejamento, muitas vezes a prática pedagógica é entendida, de forma simplificada e limitada, à didática escolar. Na EPT, pelos bacharéis, significa que a prática pedagógica corresponde ao saber dar aulas, a um saber não reflexivo, reduzindo-se a uma ação com marcações pré-fixadas e por regras predeterminadas, considerando a prática de ensino como uma atividade meramente técnica.

O ensino programado, o livro-texto programado, o microensino, os minicursos, o modelo de formação do professor/a baseado nas competências, o modelo de gestão empresarial da escola e da aula, são,

entre outros, exemplos bem eloquentes desta forma de conceber a intervenção pedagógica. (GIMENO-SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 83).

Neste contexto, o entendimento reduzido e técnico de prática pedagógica perpassa o cumprimento de páginas demarcadas em um sistema de apostilamento, um planejamento estruturado por terceiros para mera execução docente. Nesta lógica, para se ter uma prática pedagógica bastaria seguir uma receita em que o resultado seria uma aula dada e alunos com conteúdo aprendido.

Mas a prática pedagógica, pelo contrário, envolve o conhecimento de um conteúdo, a forma e o seu contexto de ensino. Para tal, transcende um roteiro de aula planejado, ela subentende a capacidade do professor, em sala de aula, de interagir com o aluno, compreender seu processo de aprendizagem. Requer adequações do que havia previsto para aquele momento, a análise contínua sobre o que se está fazendo, verificando o que está sendo proposto ou realizado. Isto posto, a relação entre o professor, o conteúdo, o aluno e a intenção do professor ensinar envolvem a prática pedagógica. Porém, é necessário um movimento de reflexão em sala de aula sobre os caminhos que estão sendo tomados, o processo de aprendizagem, os métodos utilizados, o alcance de objetivos a que o próprio professor se propôs, assim como os traçados pela escola (GIMENO-SACRISTÁN, 1999a).

O processo reflexivo do professor permite que as ocorrências externas sejam internalizadas, de modo que, mesmo distante da situação, se possa lembrar, pensar e representar mentalmente o que ocorreu. O ato de refletir é reviver o que ocorreu, analisar o que foi feito e criar suposições de como poderia ter sido. Ou, ainda, segundo Gimeno-Sacristán (1999b), planejar novas ações, partindo da experiência adquirida, cogitando possibilidades que podem vir ou não a acontecer. Tomada a consciência do que e como foi feito o processo de ensino, é possível a criação de um esquema, um modelo que pode ser replicado não mais na forma instrumental e sim intencional, e que pode ser reproduzido pelo professor de forma consciente.

Ainda segundo Gimeno-Sacristán (1999a, p. 52): “assim se chega a uma representação ordenada do que é prática do ensino e da educação”. A afirmação do autor sugere que a prática pedagógica é um processo dialético, de intenções, ações, trocas e reflexões, e que o movimento é constante, permanente e acompanha o professor em toda a sua trajetória. O professor, nesse processo, não é mero espectador, mas age de forma consciente e participativa.

Portanto, pensar em algo diferente de uma reflexão crítica remete a uma transposição de conteúdos, uma mera ação de ensinar, sem o compromisso com a aprendizagem do aluno, quiçá com o seu desenvolvimento. Reforçando essa visão, Souza (2016, p. 48) pondera: “Tomamos por pressuposto da prática pedagógica o trabalho como formação integral do ser humano e não a redução da prática à escolha de técnicas de ensino”. Na EPT, além do ensino de técnicas, o professor constantemente precisaria² refletir sobre suas práticas, buscando – além de uma educação para o trabalho – a citada formação integral do ser humano.

Da mesma forma, no conceito dialético de prática há o elemento histórico envolvido e a prática pedagógica perpassa este aspecto. Gimeno-Sacristán (1999a, p. 82) coloca: “a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo ‘diálogo’ entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas”. A docência envolve o refletir sobre sua prática e, ao mesmo tempo, se reportar aos modelos que se tem de docência. O modelo de docência e de prática pedagógica que se tem, inicialmente, é aquele que se recebeu enquanto aluno.

Em vista disso, as práticas pedagógicas podem, dentro deste processo reflexivo (GIMENO-SACRISTÁN, 1999a), ir ao encontro dos modelos recebidos nos bancos escolares ou, então, refutar aquilo que se teve na condição de aluno. Quando se fala em diálogo nas ações presentes e passadas, pode-se dizer que o revisitar a prática pedagógica ulterior não se limita aos professores que fizeram parte da trajetória de vida do atual docente, mas o retorno e a reflexão pela sua própria história como professor. Isto é, revisitar as práticas pedagógicas do início da docência, analisar as mudanças ocorridas, compreender as fases da sua carreira e a constituição de seu conhecimento.

Remetendo ao processo individual que leva a história de vida do professor e de constituição de sua prática pedagógica, entende-se dela como algo que se sobrepõe a atitudes individuais de cada professor no espaço escolar, assumindo o papel da cultura que é trazida pela coletividade docente aos alunos. Como o docente

² Utiliza-se o termo ‘precisaria’ no sentido de que a Educação Profissional e Tecnológica deveria buscar a formação integral do indivíduo, porém, no modelo atual de ensino proposto pela Confederação Nacional da Indústria – CNI – que busca na realidade uma formação flexível do trabalhador, com foco em sua empregabilidade e ao atendimento das necessidades contemporâneas do capital, tal formação integral não é objetivada (MELO, 2010).

não está solitário no espaço escolar, a prática pedagógica não se constitui apenas pelo docente e pela escola, ela tem influências sociais e políticas.

Souza (2016, p.47) entende, neste sentido, a prática pedagógica como:

[...] ação movida por uma vontade coletiva e por intencionalidade política, que se materializa no processo social do trabalho. Possibilita a formação de sujeitos que podem descobrir-se como produtores de novas práticas, novas intencionalidades. Não se confunde com atividade voltada ao fazer mecanizado. O que a diferencia do fazer passivo (ou ativismo), se assim se pode dizer, é à vontade, a intencionalidade coletiva nela impressa.

A intencionalidade coletiva impressa muitas vezes em sala de aula não se trata propriamente do desejo e anseios de uma maioria. Pode ser representada e chancelada por leis, diretrizes, porém, também pode ter a influência de estruturas que estão na dominância social e desejam que ela seja replicada e, assim, mantenha-se permanentemente. Neste contexto, a réplica de práticas docentes historicamente recebidas, de conceitos ou informações e modelos sociais postos remetem à reprodução, que não é uma ação neutra ou desarticulada política e socialmente (GIMENO-SACRISTÁN, 1999a).

No ambiente escolar, a prática se reproduz não somente em atividades, mas também no replicar da tradição, dos métodos e das informações. Neste contexto, o que se faz é influenciado pela cultura em que se está imerso, e a prática seria forjada, como já descrito neste texto, em experiências dos antecessores, de suas ações e dos resultados alcançados, acumulados de forma gradativa, estabelecendo padrões de como as atividades são desenvolvidas.

Segundo Gimeno-Sacristán (1999a, p.74), “A ação pertencente aos agentes, a prática pertencente ao âmbito social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como algo imposto aos mesmos”. Ou seja, as ações individuais ou sociais repetidas são transformadas em rotinas que são apropriadas em seus contextos, organizando a forma com que os membros de um grupo agem. Embora cada indivíduo, ao agir, tenha sua intencionalidade e reflita sobre suas atitudes, existe uma previsibilidade em suas ações, fruto dos valores e práticas arraigados em seu grupo. Assim sendo, a prática pedagógica se sedimenta e se consolida por ações que se concretizaram historicamente, na reflexão contínua por parte dos sujeitos.

A reflexão constante do professor, a sua intencionalidade em busca da transformação de sua realidade e de seus alunos possibilitam a formação de indivíduos críticos, atuantes e conscientes, algo relevante em qualquer modalidade de ensino³. Conforme Tozetto e Gomes (2009, p. 185),

[...] a formação dos profissionais da educação para assumir uma postura reflexiva, implica em ações calcadas na autonomia, no conhecimento, educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar o discurso teórico que adquiriram, em ações na prática.

Desta forma, para subsidiar uma prática pedagógica com os aspectos teóricos, metodológicos, práticos e reflexivos, na possibilidade de utilizar-se de princípios de autonomia, a formação docente assume importância no entendimento que ela dará subsídios para a atuação docente.

1.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

A formação profissional inicial da docência, diferentemente de outras áreas, tem por objetivo, além de disponibilizar o conhecimento acadêmico para o aluno, ressignificar aquilo que ele traz de seu período escolar, no entendimento de que ainda é educando. Mizukami (2005, p.126) aponta que a formação básica é vista comumente como uma interligação entre o mundo do aluno e o do professor, em que a prática vivenciada anteriormente na posição de discente passa a ser informada por teorias educacionais e a “metamorfose entre o papel de ser professor e de aluno começa a ocorrer”.

Da mesma forma, o processo de constituição de uma teoria passa pela análise do conhecimento anterior, do estabelecimento de uma ação, da reflexão acerca dela, até a constituição de uma prática. Assim, a formação inicial de professores gera no profissional em formação as inquietações, o contato, a análise, e, de acordo com a característica de cada indivíduo, o processo de internalização do conhecimento ou da prática. Neste sentido, Cunha (2015) afirma que a formação é a preparação de um

³ É válido reforçar que a formação de um indivíduo crítico, atuante e consciente se circunscreve no modelo atual de Educação Profissional e Tecnológica às demandas da indústria. Melo (2010, p.67) aponta que o projeto educacional da burguesia industrial é de base funcionalista e, assim, “contrário, portanto, às teorias marxistas que reivindicam uma educação transformadora e revolucionária, que supere uma formação meramente instrumental para o mercado de trabalho”. Desta forma, a relevância de uma prática pedagógica sob esse olhar de criticidade e consciência se deve à busca de possibilidades de formação de alunos por meio de uma perspectiva de transformação.

indivíduo para seu benefício próprio ou das organizações, mas que não pode ser encarada como uma:

[...] mera preparação para um posto de trabalho, mas fundamentalmente como uma aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões socio técnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipes. (CUNHA, 2015, p.99).

Portanto, a formação deve estar a serviço daquele que busca o conhecimento, da organização que a realiza, bem como da que receberão os seus egressos; igualmente, da sociedade que receberá os profissionais e por meio deles perpetuará o conhecimento humano. Para que isso ocorra, o cerne da constituição dos pressupostos da docência está na origem dos processos de formação profissional. Cunha (2013) assinala que o processo de formação se dá enquanto possibilidade formal de desenvolvimento dos professores na formação inicial e na formação continuada. Segundo a autora:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para a atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo perspectiva da formação como um processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. (CUNHA, 2013, p. 612).

Isto posto, a formação docente tem seu início legalmente instituído nas licenciaturas, ancorando-se na legislação nacional, e após o processo formativo o indivíduo obtém a licença para a docência. O conceito de licença dá o sentido de permissão, no entendimento de que o licenciado está apto para a atividade, no caso, docente. Porém, o processo de formação inicial não é suficiente para o exercício pleno da docência. Mesmo após a formação obtida na graduação, o professor precisa continuar seu processo formativo, ora por iniciativa própria, ora por solicitações de seu local de trabalho, caracterizando o contínuo desenvolvimento da aprendizagem para o exercício da docência.

Atendo-se à questão da formação inicial, é válido apontar as características recentes legais dos profissionais com notório saber indo até a LDBEN 9394/1996

(BRASIL, 1996) e discorrendo sobre seus desdobramentos em Diretrizes específicas da formação docente. A LDBEN 9394/1996 apresenta inicialmente quem são os profissionais da educação com notório saber:

Art. 61.

I - [...]

II - [...]

III - [...]

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996, p.24).

É relevante pontuar, e propositalmente foi mantido o texto alusivo às inclusões na lei, que os incisos IV e V foram redigidos na promulgação da Lei 13.415 de 2017, conhecida como nova Lei de Ensino Médio (BRASIL, 2017). A referida lei insere no cenário docente os profissionais com notório saber, bem como profissionais que são graduados, mas que fizeram complementação pedagógica, como forma de atender o itinerário da EPT, que é inserido na oferta do Ensino Médio em nível nacional.

Contudo, o notório saber da forma com que se configura, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, não foi devidamente regulamentado. Embora sua caracterização seja apenas para o professor ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, que sejam atestados por uma titulação específica ou, então, por uma prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada, ou das corporações privadas em que tenham atuado, não há garantia de uma formação pedagógica ao professor. O texto deixa claro que o notório saber atenderá especificamente à formação técnica e profissional, mas o que se coloca em voga é justamente reforçar, sob a convicção legal, que somente a prática profissional ou uma experiência como docente gere uma espécie de proficiência no ensino.

Segundo Gomez e Ramos (2018, p.12):

O estreito espaço conquistado por estes profissionais nas políticas públicas foi desconsiderado através de manobras políticas na legitimação de um saber que poderá ser reconhecido a partir de uma diretriz ideologicamente motivada pelos interesses econômicos do grupo hegemônico no poder. Em outras

palavras, o notório saber foi incluído na legislação para atender às estratégias do governo de articulação da política de Reforma do Ensino Médio e ampliar o campo de atuação da iniciativa privada, elemento sem o qual não se torna possível garantir os interesses comuns e mercadológicos compartilhados pelo Governo e pelo empresariado.

A formação pedagógica docente, defendida e buscada em critérios de qualidade e solidez ao longo das discussões sobre a formação docente em nível nacional, se desfaz por meio de medidas, por mais uma vez, superficiais e imediatistas. Tendo em vista o objetivo formativo de alunos, estratégico da CNI, seus documentos perpassam:

Qualquer sistema formador, hoje, precisa ir além dos objetivos convencionais da formação estritamente de natureza técnico-profissional, buscando atingir o objetivo de “ensinar a pensar”. Nesse aspecto, o papel do docente (instrutor ou professor) passa a ser o daquele que ajuda o trabalhador-aluno a aprender. No novo modelo requerido de educação e de formação profissional, não mais cabe o papel tradicional do educador como aquele que ensina, mas o educador que é o instrumento de repassagem e aquisição de conhecimento. (CNI, 1993, p.21).

Somando-se as concepções da legislação e o trecho de documento transcrito, percebe-se que o professor que ensine a pensar, dentro de um universo formatado em sua prática profissional, será o agente de reprodução de capital esperado pela burguesia industrial. A legitimação do notório saber, desta maneira, coloca em descrédito todo um contexto legal e histórico de constituição do docente, o resumindo a um instrumento de repasse de conhecimento.

No que tange a EPT em específico, a Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), no que se refere à formação docente, apresenta:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional e Tecnológica Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional e Tecnológica Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012, p. 12).

De forma implícita, o texto traz a composição de um notório saber aos professores em exercício ou concursados e que tenham seus saberes profissionais equivalentes à licenciatura, ora com uma pós-graduação, ora com exercício da docência há mais de 10 anos. A concessão legal da docência a pessoas sem formação para tal atribui que a formação docente pode se dar exclusivamente na prática, desvalorizando ainda mais os conhecimentos pedagógicos para bacharéis ou indivíduos com formação superior tecnológica.

As DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são comparadas às DCNs para a Formação Inicial de Continuada dos Profissionais do Magistério e Educação Básica, via Parecer CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), que trouxeram um olhar de constituição docente pautado no conhecimento teórico do professor, mas também na interface prática de seu processo formativo:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; 9 III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015, p.8).

Dentro do artigo extraído das DCNs para a Formação Inicial de Continuada dos Profissionais do Magistério e Educação Básica (BRASIL, 2015), se aponta que as possibilidades da docência se dão ora pelo licenciamento para tal, ora por formação pedagógica, ou, ainda, por uma segunda licenciatura, correlata à área de atuação docente. Refletindo no processo formativo esperado, a licenciatura e a formação pedagógica são expressas como pré-requisitos para a docência na EPT, ou seja, não se espera algo inferior a tal formação em um docente em sala de aula.

Compreende-se que a EPT, destino do estudo desta pesquisa, faz parte da Educação Básica, como já previsto em lei, e por sua vez deveria contar com os mesmos mecanismos legais na constituição formativa de seu professorado. Envolve a formação do aluno e necessita do licenciamento ou, então, da formação pedagógica como preparação para a docência. Porém, a leitura da lei encerra o processo de formação continuada no espaço escolar, dando a impressão de que a continuidade dos estudos docentes pode se dar ou ser circunscrita ao espaço de atuação.

Remetendo-se ao processo inicial de formação do professor da EPT, as DCNs para a Formação Inicial de Continuada dos Profissionais do Magistério e Educação Básica apresentam três itinerários⁴. O primeiro é a licenciatura, o segundo a formação para graduados não licenciados e, a terceira para ampliar a área de atuação docente, a segunda licenciatura (BRASIL, 2015). Todos os processos formativos preveem uma carga horária teórica mínima e por sua vez um tempo destinado ao estágio e/ou a atividades teórico-práticas, na pretensão de possibilitar o contato do acadêmico com a referida prática, possibilitando a reflexão sobre o que é trazido no campo técnico com a vivência, o experimento e o repensar de ações, ou seja, a relação teoria e prática tão preconizada na formação docente. Desse modo, as DCNs (BRASIL, 2015) dão as linhas mestras da constituição dos currículos dos cursos de formação de professores.

Com diretrizes gerais colocadas, a formação dos professores assume em cada instituição formadora características próprias e, de acordo com seu contexto, enfoca de forma mais aprofundada alguns aspectos. Cunha (2015) menciona que o processo pode vir a privilegiar uma formação científica (acadêmica) em que há a preocupação com a constituição de um indivíduo crítico, que se confronte com suas ações, com base no seu conhecimento científico. Segundo o autor, a formação pode

⁴ Um exemplo do formativo docente é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Segundo dados do Ministério da Educação, o programa é “uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.” (PARFOR, 2019). Contemplava Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura. Na pesquisa realizada, localizou-se oferta até o ano de 2015 do programa, e as informações sobre o mesmo foram atualizadas em 2018 no portal eletrônico da Capes. O PARFOR não será detalhado nesta pesquisa por destinar-se a professores da educação básica pública, que não correspondem ao perfil de sujeitos pesquisados.

ter uma pauta pedagógica que transpassa um conjunto de processos que conduzirão o sujeito a exercer qualificadamente sua profissão de professor. O processo formativo pode mesclar os dois aspectos e ter a característica pedagógica e científica, buscando integrar a ação apreendida com o pensamento, ou seja, com o conhecimento.

Há, ainda, uma formação pautada na prática que interliga os aspectos teóricos da constituição docente com sua aplicação em sala de aula, em uma “lógica prática/reflexiva” (CUNHA, 2015, p. 115). Não se baseando exclusivamente em um processo, a formação docente pode se ancorar em nuances de cada um dos aspectos apresentados. Porém, com as mudanças sociais recentes e com ambientes e relações que privilegiam cada vez mais o comportamento e interação humana, há uma outra linha que pode ser percebida na formação docente atual, segundo Cunha (2015), pautada na formação pessoal e social do professor, em suas dimensões pessoais, sociais, profissionais, que são desenvolvidas prevendo-se a necessidade de uma postura baseada em aspectos éticos e morais.

Todos os modelos apresentados de formação pedagógica promovem a constituição de professores que, com base em seu contato inicial com a docência, privilegiarão o que foi mais pautado neste processo. O que se percebe é que o contexto escolar, suas atividades, seu currículo e as relações profissionais e políticas estabelecidas com a sociedade influenciam as pautas da formação docente. Para se ter a escola que se deseja, o que ela pretende ensinar e como deve conduzir o processo de aprendizagem, pode-se apoiar ou não processos formativos de professores sistêmicos ou fechados, tão somente técnicos ou com abordagens práticas, ou seja, pode-se formar professores que apenas reproduzam técnicas e informações ou indivíduos que, por meio de seu trabalho, identifiquem a possibilidade de formação de seus alunos.

Os perfis formativos mais tradicionais, fechados, pautados na reprodução, remetem a processos de formação docente que antecedem o momento social, cultural e histórico atual. Gatti (2013, p. 64) alerta que as políticas e práticas de formação inicial de professores têm “resistido há um século de conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade”.

As mudanças se pautam em padrões de comportamento, produção, armazenamento e troca de informações e conhecimentos, alterações no padrão de comunicação, nas relações humanas e na forma com que se interage e se

compreende a natureza. Os valores e os costumes têm mudado e a inovação tem tornado rapidamente obsoletos objetos, práticas e hábitos. A tecnologia avança, o conhecimento se expande, os métodos de ensino se aprimoram e a formação docente não se dinamiza e não acompanha o processo, conforme apontamento de Cunha (2015, p.107):

A formação tal como tem sido a dominante em nosso país, com uma forte tônica nas componentes teórica e técnica, orientadas para uma reprodução e manutenção de modelos de ensino, corre o risco de ser rapidamente ultrapassada e desajustada em face das necessidades de uma sociedade em constante mutação, onde os saberes de hoje são rapidamente complementados, parcialmente alterados ou mesmo postos em causa pelos novos conhecimentos decorrentes da evolução científica e tecnológica.

Assim, a formação inicial docente precisa estar consoante aos processos evolutivos da sociedade, que se refletem nas relações entre os indivíduos, da interface com a tecnologia e preparar alunos e professores para a convivência com aparatos tecnológicos na escola e na sociedade (MIZUKAMI, 2005). No que tange à EPT, há uma convergência entre a tecnologia e o ensino que deveria se acentuar. Entretanto, tendo em vista que os espaços formativos docentes e as escolas que atuarão muitas vezes não conseguem acompanhar com a mesma infraestrutura e acesso o aparato tecnológico encontrado em casas, empresas e grandes corporações, há falta de uma conexão. Em função disso, a formação docente e a sala de aula precisam ser vistas e analisadas cuidadosamente, para não cederem aos imperativos e interesses dominantes.

Melo (2009, p. 904), em análise a documentos da Confederação Nacional da Indústria, discute a formação que deve ocorrer por meio da EPT:

A formação profissional não pode mais estar focada na estrita formação para um cargo ou uma função, mas ao contrário, esta deve ser mais ampla, voltada para o “ensinar a pensar”, cabendo ao professor (ou instrutor) ajudar o educando-trabalhador a aprender [...]. O professor é concebido como o “facilitador da aprendizagem”.

Considera, portanto, que o professor deve oportunizar uma formação dinâmica e pautada na interação com o aluno, de forma que ele conclua a EPT tendo desenvolvido a capacidade de pensar. Ainda que sob os limitadores subliminares da burguesia industrial, o professor precisa vivenciar o contexto em sua formação, não

seguindo os ditames hegemônicos da sociedade burguesa, mas buscando o desenvolvimento de um indivíduo consciente e crítico.

Na análise da legislação norteadora, fica clara a ideia da formação em um processo inicial, no caso da EPT por meio do conhecimento apropriado no bacharelado, curso tecnológico ou da licenciatura. Mas o conceito de formação, ainda mais com as características sistêmicas e críticas, tem sido identificado, praticado e legislado como um *continuum*. Neste sentido, Cunha (2015, p. 104) conceitua a formação de professores como:

[...] o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para desenvolver a função de docência. É considerado ainda como um conjunto de medidas que visam facilitar aos futuros professores o 'aprender' a 'ensinar' e, aos professores em exercício, a contínua melhoria de atividade profissional, materializada na articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de atitudes e de competências – aprender como ensinar.

Compreendendo que a própria lei prevê a formação continuada do professor já em atividade docente, bem como a continuidade de seus estudos, percebe-se que a formação inicial é pouco relevante pelo conhecimento que propicia. Desse modo, as ferramentas que possibilitam a inserção profissional e que a constituem a docência não se encerram nela.

Segundo Mizukami (2010a, p.26), “desvalorizar a formação inicial dos professores – e conseqüentemente sua profissão – e incentivar a formação continuada – esse parece ser o objetivo de nossas políticas educacionais atuais”. A formação continuada, por influência das políticas expressas por diretrizes e consolidadas pela dinâmica social, passa a ser elemento fundamental para a gênese da docência. Entende-se, de tal modo, a formação inicial como uma primeira etapa de uma carreira que se moldará durante sua atuação, inclusive por meio da formação continuada.

Por meio da inserção profissional, da realidade encontrada e dos desafios que surgem na caminhada docente, a formação continuada, em especial na EPT, traz o processo de consolidação da docência em si, reformulando os conhecimentos anteriores e os adaptando ao processo de ensinar. A formação continuada permitirá a modificação do que foi apreendido em dado momento e contexto ao que se encontra na escola, dando possibilidade inclusive de adequações metodológicas e didáticas condizentes com a realidade do aluno, da escola e da sociedade.

Romanowski (2007) reforça o conceito de formação contínua e do processo reflexivo que o conhecimento gera no professor. Porém, alerta para o formato que a formação continuada tem sido executada no país, de forma verticalizada e sem a contextualização necessária ao ambiente de atuação docente:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em um *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos. Destaca-se que a formação continuada não tem sido sistemática e muitas vezes assume o caráter imediatista. Atualmente, há uma valorização da formação contínua na escola. Várias experiências têm sido desenvolvidas, como participação em eventos, cursos durante o trabalho, nas férias e na modalidade a distância. (ROMANOWSKI, 2007, p.138).

A EPT exige ainda mais atenção ao processo de formação continuada, tendo em vista a variedade de origens de formação inicial de seus docentes, a amplitude de áreas de atuação, bem como de momentos de ação docente de cada professor. Em uma mesma escola, encontram-se bacharéis, profissionais com formação superior tecnológica e licenciados, cada um com um repertório distinto formativo.

Ao mesmo tempo, demanda formação continuada, ora com conhecimentos pedagógicos, ora com atualização de conhecimentos do conteúdo. Como citado, a atualização tecnológica do professor também é um desafio atual da formação continuada. Nesta gama de ações, a identificação da demanda destes professores é importante para que o processo formativo contínuo tenha significado para o docente que o recebe.

A formação continuada tem que ter como objetivo ser reconhecida pelo professor como parte de seu desenvolvimento profissional. Valliant e Marcelo (2012, p.167) aludem a expressão desenvolvimento profissional docente na proposta de correspondência aos termos formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação, por compreenderem que melhor se adapta à concepção do docente como profissional do ensino.

Dentro dessa perspectiva, o conceito de desenvolvimento docente traz consigo, de forma etimológica, o desenvolver, sair do circunscrito, ou seja, crescer, evoluir. Seu sufixo “mento” remete à ação, ou seja, à continuidade. Desta forma, a

visão de desenvolvimento, segundo Valliant e Marcelo (2012, p.167), é de “uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial de aperfeiçoamento de docentes”. Os autores correlacionam essa continuidade e essa evolução a uma busca contínua, por parte do professor da indagação, da inquietação quanto à sua realidade.

Igualmente, o conceito remete à formulação constante de possibilidades de melhorias em sua prática, por meio de sua permanente aprendizagem. Para se ter este processo, o professor precisa refletir sobre sua prática e, como apontado anteriormente neste texto, ter clareza, intenção e domínio do que faz para conseguir identificar o que ainda necessita. Ou seja, a formação precisa ter significado e colaborar para o processo contínuo do desenvolvimento docente.

Discutindo ainda o conceito de desenvolvimento profissional, no caso da EPT o termo é aderente pelo fato de ser a formação inicial distinta a cada professor, nem sempre atrelada à sua formação pedagógica, privilegiando, em alguns casos, os conhecimentos curriculares. Assim sendo, compreendendo que não há uma cisão entre a formação inicial e a continuada, bem como um momento claro de delimitação entre elas, o desenvolvimento caracteriza que este professor inicia sua trajetória formativa muitas vezes com um enfoque técnico e que a docência se consolida em uma trajetória permanente.

Colaborando com o olhar de Imbernón (2016, p.148), vislumbra-se a possibilidade do processo contínuo de aprendizagem:

[...] criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz [...] ajudar os sujeitos a rever seus pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática [...] deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores de cada professor e professora e da equipe coletivamente.

Para analisar o que faz, como realiza o processo de ensino, bem como questionar-se sobre sua prática, o professor necessita ter claro o que sabe, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento pedagógico, do currículo, correlacionando-o à forma de ensinar, compreender que são seus alunos, de que forma a escola e a comunidade têm seu funcionamento e quais os propósitos do que ensina. Sem essa compreensão, seus questionamentos e sua reflexão sobre sua ação

ficam rasos, sem dar uma noção exata do que sabe e do que precisa buscar, de como se desenvolver como professor.

Os conhecimentos docentes serão apresentados no próximo capítulo, dando a dimensão de sua concepção e apropriação, no entendimento de que, para se ter o desenvolvimento docente, é necessário compreender do que ele é constituído.

CAPÍTULO 2

OS CONHECIMENTOS DOCENTES SOB O OLHAR DE GAUTHIER E SHULMAN

Ao se conceber a imagem de um professor, além das aulas, dos alunos, da escola, de sua formação, existe um outro elemento que o compõe, seu conhecimento. Para Romanowski (2007, p. 17): “Entre os componentes da identidade docente está o conhecimento, que é objeto da relação entre o professor e o aluno, permanentemente renovado, ampliado”. O conhecimento docente remete além do que este profissional traz em sua bagagem de estudos, o que o constitui como indivíduo, aquilo que apropriou e pode traduzir para o mundo por meio de ensinamentos.

Porém, o conhecimento não é somente apropriado em bancos escolares, ele é adquirido a cada momento que se é exposto à natureza, à sociedade, ao mundo como um todo. Se dá pela transmissão da informação de um indivíduo que já a detém para outro, que a desconhece ou ainda pode se dar pela troca entre as pessoas.

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm o mundo e entre si relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. (CHARLOT, 2000, p.63).

Na docência ocorre a relação entre o aluno e o professor, entretanto, o conhecimento extravasa o referido processo de saber, ter domínio de algo e transmitir a alguém. O conhecimento docente se diferencia por estar articulado ao se ter contato com uma informação, apropriar essa informação como um saber e conseguir traduzir este conhecimento de forma compreensível a alguém.

O professor, na maioria das vezes, atua em um espaço escolar em que saber um conteúdo e saber ensiná-lo a uma pessoa não contempla toda a sua atividade (CUNHA, 2005). Ele precisa conhecer o funcionamento escolar, se adequar à legislação que a ampara, apropriar a documentação que engloba os conhecimentos a serem ensinados, compreender a sua participação dentro de todo um processo educativo, deter as normas e procedimentos escolares. Precisa, além de saber o que ensinar, planejar de que forma contextualizará o conhecimento, como organizará sua

aula, como desenvolverá atividades com uma turma, integrando e propiciando momentos de aprendizagem ao aluno (GAUTHIER, 2013).

No caso da EPT, em específico, o conhecimento docente vai além do conhecimento profissional adquirido em uma formação técnica ou em um ambiente de trabalho por um bacharel. Não basta saber o conteúdo a ser ensinado, como se fazia com os colegas de trabalho em uma indústria, ao ensinar operar um novo equipamento, fazer a manutenção em uma máquina ou as fases de um processo produtivo. Sistematizar seu conhecimento, situando-o no momento de aprendizagem do aluno, respeitando seu conhecimento prévio e, ao mesmo tempo, um itinerário formativo proposto por uma matriz curricular transpõe a prática de transmissão de conhecimento que o professor realizava em espaços de trabalho.

Por sua vez, para o licenciado, se deparar com a EPT vai além do domínio do planejamento de uma aula, da didática quando na presença de uma turma e da forma com que traduz seu conhecimento aos alunos. É se deparar com áreas que exigem um conhecimento aprofundado de um eixo tecnológico. É ter um conhecimento além da teoria, vinculado à operação e à prática profissional, no caso específico da EPT pesquisada, no Senai, da indústria.

Desta forma, para ser professor na EPT, é necessário associar, em sua prática, o conhecimento técnico e específico de uma área aos conhecimentos pedagógicos. Envolve mais do que o saber ensinar e também os aspectos pedagógicos que são característicos da docência (COSTA, 2016). Nessa relação, o professor conseguirá desenvolver o ensino, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e não somente a transferência de um procedimento técnico.

Partindo deste pressuposto, para a integração dos conhecimentos docentes, optou-se nesta pesquisa pelo respaldo teórico de Shulman (1986, 2004). O autor é o único entre os seus pares contemporâneos que utiliza o conceito de conhecimento ao invés de saber (TARDIF, 2014b), no entendimento de que saber é aquilo que se detém e conhecimento é aquilo que se compreende e se ensina. Em seus estudos e escritos, o autor traz que o conhecimento que o indivíduo possui é transformado em ensino.

Entre a gama de conhecimentos, Shulman (1986, 2004) apresenta e detalha os conhecimentos do aluno e suas especificidades e do contexto escolar, bem como o conhecimento pedagógico geral de materiais e programas, do currículo, do conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo. Elenca sete conhecimentos docentes, ao todo. A abordagem deste autor dá a possibilidade de ampliar a análise

dos conhecimentos dos professores da EPT, ao não se limitar a conhecimentos pedagógicos oriundos de formações pedagógicas e visualizar de forma sistêmica o desenvolvimento dos conhecimentos, em uma base de conhecimentos, a *knowledge base*⁵ (SHULMAN, 2004a).

Outrossim, tratando-se de professores da EPT, Shulman (1986, 2004) atende e respalda a concepção de conhecimento, por reconhecer que o aprendizado, oriundo da prática profissional de um professor da EPT, é conhecimento, principalmente pelo fato que ele pode ser ensinado a outrem. O autor contribui com estudos sobre como o conhecimento é ensinado, de que forma é adquirido tanto em formações docentes, graduações, cursos normais ou, ainda, com a experiência. Além disso, Shulman

[...] entende que a maioria dos professores consegue combinar processos técnicos com reflexivos, isto é, contributos teóricos e científicos (racionalidade técnica) com os dados que resultam da análise sobre a prática, defendendo assim não uma dicotomia, mas uma articulação contínua entre os princípios da racionalidade técnica e da reflexão na ação. (apud CUNHA, 2015, p.82).

Sob essa perspectiva, Shulman (1986, 2004) ancora esta pesquisa, tendo em vista um referencial teórico que defende a superação da racionalidade técnica em busca da crítica e da reflexão. Logo, é possível identificar que o conhecimento experienciado por um profissional oriundo de uma área específica – e se vê professor na EPT – tem pontos positivos quando em contato com a prática pedagógica, pois ensina o que sabe sobre sua profissão.

O autor também dá suporte e referência ao conceber a intersecção dos conhecimentos, no entendimento de que todos ensinam o que sabem, pois ninguém dá aquilo que não tem. Tal visão é congruente com o desenvolvimento do conhecimento docente na EPT, tendo em vista que os momentos de ensino do conteúdo se faz em tempos e espaços interligados. É o que se vê em sala de aula dos cursos técnicos, quando o professor integra o conhecimento a ser aprendido de um conteúdo com a forma com que ele pode ser operacionalizado na indústria.

A ótica de Shulman (1986, 2004) perpassa a realidade do conhecimento do professor da EPT. Possivelmente, tal identificação se dá pela gênese de seus estudos

⁵ O termo *knowledge*, base de origem inglesa, é empregado de uma forma bastante ampla, podendo englobar todos os saberes do docente: conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, conhecimento de si mesmo, cultura geral, etc. As categorias mais citadas são as de Shulman (1987) (GAUTHIER, 2013).

na medicina e biologia em contato com áreas que não são vinculadas diretamente à docência. O autor busca compreender o que o professor sabe, que conhecimentos detém, de que forma os ensina e como se resolvem situações da prática profissional, para que aconteça o aprendizado dos alunos destas graduações. Porém, pela sua abordagem pautada na constituição de um conhecimento, a pesquisa demanda um olhar para a prática pedagógica docente que se desenvolve na formação inicial, nas formações continuadas e na realidade escolar, bem como para a relação entre o professor e o aluno no processo de aprendizagem.

Para um aprofundamento desta perspectiva, visualiza-se a constituição do conhecimento do professor da EPT no referencial teórico de Gauthier (2013). Por meio do autor e dialogando com os pressupostos do conhecimento docente, entendeu-se que haveria respaldo teórico para se compreender como se dá a prática pedagógica docente e de que forma ela se desenvolve, com base no que o professor sabe e interage com os alunos.

Com base neste fundamento, seria possível estender o olhar para a compreensão de como se dá o processo formativo docente, como suas práticas refletem seus saberes, como gesta seus conhecimentos e sua relação na sala de aula. Ainda, busca-se em Gauthier (2013) de que forma a análise do conhecimento docente se deu historicamente e sua relação com a teoria da pedagogia (GAUTHIER, 2013).

Gauthier (2013), que também pesquisou a base de conhecimentos do professor (*knowledge base*), ressalta a análise dos saberes experienciais, ou seja, o estudo das experiências do professor e o conhecimento adquirido por meio de suas experiências. Os dois autores, Shulman (1986,2004) e Gauthier (2013), se aproximam de uma realidade que se faz presente na docência na EPT. Nesse viés, elencamos o referencial direcionador de olhares e reflexões desta pesquisa, no entendimento de que o professor se constituiu historicamente, sofre influências e continua apropriando conhecimento.

2.1 GAUTHIER, A CONSTITUIÇÃO E OS SABERES DOCENTES

Clermont Gauthier é professor na Faculdade das Ciências da Educação na Universidade de Laval, Quebec, e responsável da Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre o Estudo da Formação para o Ensino. É pesquisador regular e membro fundador do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession

Enseignante (CRIPFE / Centro de Pesquisa Interuniversitária para a Formação e Profissão Docente). Publicou uma trintena de obras sobre fundamentos da educação, profissão docente, as correntes pedagógicas e a eficácia do ensino.

Gauthier realizou:

[...] estudos das pesquisas sobre o ensino no intuito de identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica e com o objetivo de examinar as implicações, formular problemáticas, avaliar resultados e esboçar uma teoria geral da pedagogia. O autor usa a sentença “conhece-te a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, para dizer que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.284).

Em suas pesquisas, Gauthier (2013) apresenta o ensino, como há pouco foi apontado, como um ofício universal, porém, quando exercida a docência, questiona o que é necessário ao professor saber, para ensinar. Com a premissa de “Conhece-te a ti mesmo” (GAUTHIER, 1998, p.17), aponta para a necessidade de o professor se conhecer e se reconhecer docente e que, para compreender a docência, é necessário elencar quais os saberes, habilidades e atitudes necessários em sala de aula. Parte, então, para a análise de repertórios de conhecimentos próprios do ensino, fazendo um resgate histórico deste processo.

2.1.1 Para ser professor, basta saber o conteúdo

Gauthier (2013) aponta que, por muito tempo, se acreditou que bastava saber o conteúdo para ser professor. Fazendo uma alusão à EPT, a premissa a representa, inclusive pela atual legislação, em que se acredita que, pelo domínio de uma operação ou então pelo conhecimento prático de uma profissão, se exerce a docência. O autor afirma que:

[...] pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir conteúdo a um grupo de alunos [...] quem ensina, no entanto, sabe muito bem que, para fazê-lo é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos etc. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de aluno é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela

que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. (GAUTHIER, 2013, p. 20).

Partindo da escrita do autor para o exercício da docência, não basta replicar o ensino que se realizou dentro de uma empresa aos pares de trabalho, o procedimento em um treinamento. O ensinar docente é distinto do ensinar dos profissionais em outros ambientes de atuação. A satisfação em ensinar, que leva muitas pessoas atuantes em áreas específicas à sala de aula, precisa ser lapidada e ampliada para todas as demais atribuições do professor.

À vista disso, não basta saber bem algo, é necessário saber como ensinar algo que é concebido no planejamento. É necessário saber avaliar, identificar em que se precisa de um complemento de atividades ou explicações para a aprendizagem do aluno. É preciso “identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos” (GAUTHIER, 2013, p. 198), adaptar sua fala e sua programação, a fim de que o grupo se desenvolva e não somente alguns alunos. É necessário compreender que cada aluno tem uma história de vida, experiências profissionais, ou não, destrezas e habilidades distintas e que, reunidos em uma sala de aula ou laboratório, precisam aprender e se desenvolver.

Desta maneira, para ser professor, de uma forma geral são necessários muitos conhecimentos e saberes, pois “ensinar exige um conhecimento de um conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 2013, p. 29). Mas o domínio de um conteúdo não basta; para ser professor na EPT, o conteúdo específico da área de atuação é pré-requisito, mas não caminha solitariamente, precisa dos demais conhecimentos da docência para se tornar factível. Portanto, “devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe” (GAUTHIER, 2013, p.28). Por isso, a docência necessita do repertório de saberes para se fazer e não se ancorar somente em algumas bases ou premissas para ser exercida.

2.1.2 Para ser professor, basta ter talento

No primeiro capítulo, discorreu-se sobre a formação inicial docente. Ela se dá nas licenciaturas, em que toda a projeção de conhecimentos necessários para a docência é apresentada em um curso, porém, é visto que a formação continuada é fundamental para essa consolidação. Entende-se, dessa maneira, que a formação docente se dá ao longo da vida profissional. Os licenciados continuam sua formação por meio de conhecimentos específicos de sua modalidade de atuação, e os bacharéis que atuam na EPT pela busca da formação docente.

Contudo, pensou-se, e possivelmente ainda se pensa, que para o exercício da docência basta ter talento, ou seja, se nasceria com aptidão e por meio dela se teria sucesso como professor. De fato, ter propensão, simpatia ou facilidade para o ensino leva muitos bacharéis à docência ou pessoas à procura da licenciatura, mas a suposta facilidade não os torna professores de forma automática.

Gauthier (2013, p. 21) diz a respeito que:

É preciso dar razão à ideia de que o talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício, e que sem talento todo desempenho se torna limitado. Seria um erro, entretanto, esquecer que o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanham constituem um suporte essencial. [...] Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o talento.

Isto posto, a formação docente lapida e dá elementos à prática pedagógica, tanto nas licenciaturas quanto na formação continuada. Ser um bom instrutor em um ambiente corporativo pode ser uma sensibilização para a carreira docente; ter devolutivas satisfatórias de como se ensina bem pode ser um indício na decisão profissional pela docência, mas não se basta.

Este apontamento de Gauthier (2013) é novamente providencial na defesa de que o notório saber não circunscreve o pré-requisito para o exercício da docência na EPT. Ser reconhecido como um bom mecânico e saber capacitar colegas para realizar a manutenção em equipamentos não faz do profissional, por seu talento somente, professor. Uma pessoa com facilidade de ensinar não adquire com isso a proficiência em uma licenciatura. Desta forma, o talento para a docência não encerra todos os requisitos de um professor.

2.1.3 Para ser professor, basta ter bom senso

Na discussão do capítulo anterior, foi apresentada a necessidade de o professor conhecer-se, e também a sua realidade. Compreender o quanto sua história de vida o constituiu, para que, por meio disso, ele consiga correlacionar seus objetivos pessoais aos que são propostos pela escola. Apontou-se que é necessária a intencionalidade das ações docentes e compreendendo o que faz, para quem faz e por que o faz na prática pedagógica docente (GIMENO-SACRISTÁN, 1999a). Ou seja, para se ter intencionalidade, é necessário o conhecimento do conteúdo trabalhado, do processo de aprendizagem do aluno, da estrutura escolar, do contexto em que o assunto ensinado se encontra, do itinerário formativo do aluno, de modo que nenhuma ação do professor seja descontextualizada ou aleatória.

Acreditou-se, ou ainda se acredita, que para ser professor basta se ter bom senso (GAUTHIER, 2013), somente ele. Cada um, com sua história de vida, suas impressões, marcas e vivências, baseado em sua ótica de indivíduo e sociedade é capaz de, com bom senso, ensinar. Tais reflexões sobre as vivências de sua vida, para o professor, são importantes e até mesmo caracterizadas por pesquisas como elementos da prática de um bom professor (CUNHA, 2015), porém, por si só, não são suficientes.

Em um curso de licenciatura, se traz a constituição do conhecimento humano, se tencionam as mais diferentes correntes teóricas sobre a vida, da ética e do indivíduo, de forma a munir o acadêmico do entendimento necessário para as decisões na escola. Um profissional de área recebe formação técnica específica para saber se posicionar e adotar os procedimentos necessários em uma eventualidade ou atividade diária.

Argumentar assim em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidade necessários ao exercício do magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento, como se o discernimento não precisasse de conhecimentos em que se apoiar, como se o discernimento não passasse de lógica formal sem conteúdo. (GAUTHIER, 2013, p. 22).

Em um momento de fragilidade acerca do conhecimento necessário à docência na EPT, a abordagem do autor é muito relevante, no entendimento de que não basta apenas se ter o bom senso para adentrar a uma sala de aula e participar

do processo de ensino do aluno. A docência exige conhecimentos que são apropriados e subsidiam a prática pedagógica, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

2.1.4 Para ser professor, basta seguir sua intuição

Gauthier (2013), em seu texto, expõe o quanto a intuição pode ser um transbordar de ideias que estão preconcebidas dentro do indivíduo. Ao se analisar o aspecto da intuição como o resgate de uma informação internalizada pelo processo de naturalização, posto pela família, pela escola, pela sociedade, os pensamentos que vem à tona como forma de resolução de problemas são influenciados pelas vivências do indivíduo.

Pressuposto isso, agir pela intuição pode significar reproduzir uma cultura, ações ou pensamentos vigentes de um grupo que se apraz em manter as coisas como estão. Considerar que, para ser professor, basta agir pela intuição aduz que, indiretamente, basta reproduzir aleatoriamente o que se viu, viveu, internalizou, sem adentrar ao campo da razão e da crítica no que realiza, se inserindo “numa relação de negação do saber (GAUTHIER, 2013, p. 22).

Entender que um professor iniciante, que cursou a licenciatura ou um bacharelado, que se vê na condição de professor na EPT, se bastaria em sua ação docente por suas intuições é compreender que ele trará seu repertório de vida, reproduzindo-o, somente. Gauthier (2013, p. 23) traz a seguinte contribuição:

Seguir sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar o senso crítico; é, em última análise, vender sua alma ao diabo, ou seja, sujeitar eventualmente a sua própria razão à de um guru supostamente esclarecido, geralmente muito próximo e carente de poder. Aqui, também, essa ideia preconcebida impede o ensino de se expressar, adia indefinidamente o estabelecimento de uma reflexão contínua sobre os saberes necessários ao ofício de professor não se recorrendo ao nosso íntimo, mas, ao contrário, combatendo esse íntimo que, numa certa medida, nada mais é do que o reflexo de ideias preconcebidas,

No caso da EPT, o preconcebido pode ser muitas vezes a própria formação recebida pelo professor nessa modalidade de ensino, muitas vezes egresso do próprio Senai, no universo dos professores pesquisados. Trazendo para a sala de aula, em outro contexto histórico, uma educação pautada na repetição de ações, do fazer sem reflexão, do exercício da docência sem a análise de qual perfil de trabalhador se

pretende formar (COSTA, 2016). Desta forma, a intuição está longe de ser um ou o pré-requisito para a ação docente, principalmente por “abandonar todo senso crítico”. (GAUTHIER, 2013, p. 23).

2.1.5 Para ser professor, basta ter experiência

A experiência profissional é importante para o exercício da docência (CUNHA, 2015), inclusive porque ela leva muitas vezes o professor à reflexão. Desconsiderar a importância dos saberes experienciais seria destoante ao resultado de inúmeras pesquisas a respeito da formação de professores.

Mizukami (2010, p. 67) afirma que “no processo de formação de professores, que se prolonga por toda a vida profissional, a aprendizagem pela experiência ocupa posição de destaque na construção de conhecimentos profissionais”. Porém, deve-se considerar que a autora não aponta que somente a experiência forja professores. O conhecimento pedagógico adquirido e o conhecimento do conteúdo experienciado geram um processo de aprendizagem docente, pela sua ação, reflexão, alteração da prática e pela retomada do processo de aprender em situações similares ou distintas.

Reforçando o entendimento de que não é a experiência por ela mesma que constitui um docente, Gauthier (2013, p. 24) relata que:

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional. Esse saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la.

Sem um conhecimento teórico, o professor não consegue realizar a leitura da realidade em que está inserido, age aleatoriamente, de forma empírica sem conseguir, da mesma maneira, interpretar os resultados obtidos de cada ação realizada. Age, reage, muda rumos e todo um caminho de aprendizado, “ao sabor dos erros e acertos” (GAUTHIER, 2013, p. 24), tanto seus quanto de seus alunos. Os famosos achismos na educação, em decorrência de práticas aleatórias e não embasadas, além de fragilizarem o espaço escolar, desvalorizam o professor e seu processo formativo.

Portanto, não se pode considerar que somente pela experiência profissional prévia e por se lançar em sala de aula, se constituirá um docente na EPT. Para Costa (2016, p. 97), problematizar a valorização da experiência, tão somente, de professores do ensino profissional, sem a devida formação pedagógica, implica em “descortinar as relações sociais e produtivas que prevalecem na sociedade onde o trabalho é compreendido em sua dimensão estritamente produtiva”. Tais relações pressupõem um professor sem uma formação para a docência, muitas vezes acrítica, que forme trabalhadores como tal, ensinando-lhes apenas a técnica laboral, algo que, segundo Rodrigues (1998), corrobora com o pensamento da burguesia industrial.

Isto posto, se reforça que os conhecimentos docentes não são dispersos ou singulares. Eles se integram e complementam. Portanto, não é a experiência solitariamente que constituirá o professor.

2.1.6 O reservatório de saberes

Partindo das premissas apresentadas anteriormente, se consideraria o ofício docente desprovido de saberes, pautado apenas em ações ou recortes, não atrelando a competência exemplificada a um saber característico do ensino, um “ofício sem saberes”, como apontado por Gauthier (2013). Entretanto, quando se abordam os saberes avulsos, sem atrelá-los ao ofício docente, não se consegue constituir o professor, no sentido de que:

[...] por mais que queiramos, não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino, devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. (GAUTHIER, 2013, p.28).

Parte-se, portanto, do princípio de que o caminho mais apropriado é a fusão dos conceitos e entendimentos, compreendendo a profissão docente como um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 2013). Os saberes integrados correspondem aos saberes do professor e são utilizados por ele de forma dinâmica, de acordo com o momento, o grupo de alunos, a escola. Não se sobressaem entre si, são a constituição na totalidade do saber docente. Neste texto, eles são contextualizados, na busca de se ir além de seu conceito, relacionando-os aos sujeitos da pesquisa, bacharéis, tecnólogos e licenciados, e à própria EPT, seu atual cenário e demandas.

Compreende-se que, pela sua formação e atividades profissionais que antecederam a docência, os saberes podem não estar desenvolvidos nos docentes em seu ingresso na EPT, e, mesmo com a docência por períodos mais extensos, podem ainda não ter se desenvolvidos. O propósito da análise dos escritos de Gauthier (2013) é compreender os saberes necessários aos docentes, como um todo, até mesmo para se analisarem estratégias que levariam à aquisição de saberes faltantes. O autor concebe o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. (GAUTHIER, 2013, p.28). Ele apresenta como constituintes do reservatório dos saberes docentes os seguintes saberes: curricular, disciplinar, da tradição pedagógica, da ação pedagógica, das ciências da educação e experiencial.

Nas licenciaturas, ora pelas aulas realizadas, pelas atividades desenvolvidas junto ao estágio, se tem contato com a escola e se desenvolvem alguns dos saberes docentes (GAUTHIER, 2013). Em um primeiro momento, ainda no ambiente simulado de sala ou pelo referencial bibliográfico, se acessam os saberes das ciências da educação, trazendo “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões”. (GAUTHIER, 2013, p. 31).

Este conhecimento se aprofunda quando em contato com a escola, entre outras situações, nos estágios em que ações do cotidiano da escola assumem uma conotação diferente da que o aluno tinha como estudante, com funções dentro do processo educativo. De acordo com Gauthier (2013), o saber das ciências de educação é um saber profissional específico, mas que não está evidenciado na ação docente e permeia a forma com que o professor existe profissionalmente.

Também em sala de aula e em contato com as escolas na graduação, o licenciando tem a possibilidade de acessar e começar a desenvolver o saber curricular, que é o conhecimento de um “programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar” (GAUTHIER, 2013, p. 31). Através dele, o professor tem acesso ao conteúdo a ser ensinado em um plano de ensino, integrado aos conhecimentos que antecedem e sucedem a fase de aprendizado da criança, do jovem, do adulto. No caso da EPT, os planos de ensino e os planos de curso dão referência ao professor, respondem à pergunta “o que ensinar”, e analisando-se o contexto dos documentos

“por que ensinar” e “como ensinar” (CUNHA, 2015). Logo, tão importante quanto conhecê-los, para se desenvolver o saber curricular é necessário compreendê-los.

Outro saber apropriado ora em caráter simulado em sala de aula, ora no contato com as escolas na licenciatura, é o saber experiencial, que implica ter a oportunidade de estar em sala de aula, elaborar um planejamento, ter contato com os alunos e a primeira experiência como docente. Diferentemente do bacharelado, isso já se dá na licenciatura, no processo formativo inicial. Compreende-se, conforme Gauthier (2013, p. 32), que “a experiência e o hábito estão intimamente relacionados”, mas eles, de fato, se firmarão na transição do acadêmico ao professor.

O saber experiencial pesquisado, validado e constituído como teoria assume o caráter de saber da ação pedagógica, que se tem contato na licenciatura e tem um significado relevante, tendo em vista que, segundo Gauthier (2013), muito pouco se escreve acerca do que foi comprovado em educação, ficando cada professor com seu conhecimento. Além da segurança que gera, a assertividade de tal saber é constitutiva do acadêmico da licenciatura, auxiliando em sua transição a professor.

Por sua vez, na EPT, o saber experiencial se estende para além das vivências de sala de aula e adentra à experiência que o professor adquire na área de atuação em que leciona (COSTA, 2016). Desta forma, ao se pensar em experiência na EPT, o ensino aos alunos, muitas vezes, representa a extensão de um ensinar que ocorria no ambiente fabril pode-se relacionar com a internalização de uma repetição:

[...] a experiência e o hábito estão intimamente relacionados [...] aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente registrado em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. (GAUTHIER, 2013, p. 33).

Portanto, para além da ação pedagógica, o saber experiencial na EPT adquire uma conotação mais ampla. Ele envolve as experiências que o professor teve em sua atuação na indústria, as tentativas e erros, o aprendizado de uma técnica, de um procedimento que passa a ser multiplicado por toda uma equipe e torna-se uma rotina. Com isso, o professor da EPT, ao chegar à sala de aula, vem munido de uma experiência e de hábitos da indústria e pode, desta forma, não associar esse saber aos demais e encerrar o ensino somente à repetição de sua rotina anterior, sem a devida reflexão necessária ao docente.

Dentro do reservatório de saber, também é apresentado o saber da tradição pedagógica, que historicamente se consolida e se representa para cada indivíduo na forma com que foi sua própria trajetória escolar. É influenciado pela bagagem do acadêmico, mas, também é transmitido na licenciatura. Pautando-se nas vivências de aluno, os professores da EPT que já foram discentes dessa modalidade podem ser influenciados pelos saberes que tiveram contato, tendo em vista que:

[...] cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade [...] essa concepção prévia serve de molde para guiar comportamento dos professores. É claro que o saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar inúmeros erros. Ele é adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica. (GAUTHIER, 2013, p.32).

Destarte, o professor traz o saber como aluno, o recebe como acadêmico e o consolida no dia a dia escolar, adotando-se muitas vezes a reprodução de comportamentos e culturas. No caso da EPT, com docentes que, em sua formação em nível superior, tiveram a figura do professor pautada em engenheiros e demais bacharéis, a representação de docência que passa a permear a tradição pedagógica pode ser complexa. Envolve ter como modelo o ensino e o comportamento de professores que não foram preparados para a docência, contemplando as fraquezas que o saber da tradição pedagógica pode trazer. Deste modo, a experiência em sala de aula e as formações continuadas podem assumir o papel de validar boas práticas e ressignificar modelos inadequados.

Correlato aos processos industriais na EPT, o saber disciplinar não é contemplado nas matrizes curriculares das licenciaturas. Exceto pelos cursos técnicos, que abrangem disciplinas de fundamentos na área da matemática, física e química, os conteúdos específicos que serão desenvolvidos em sala de aula não são aprendidos nas licenciaturas. Na formação dos bacharelados e dos cursos superiores de tecnologia, o saber disciplinar, por sua vez, se apresenta com um aprofundamento significativo em conceitos, práticas e abordagens para uma atuação em ambientes corporativos. Por sua natureza formativa, em especial para cursos de engenharia e superiores de tecnologia, o currículo não tem por objetivo o licenciamento à docência e se atém aos conteúdos específicos das áreas de atuação destes profissionais.

Entretanto, se a EPT requer um professor com um saber disciplinar específico e aprofundado, ele se trata de apenas um entre os saberes docentes apresentados.

Se desde o início da discussão trazida por Gauthier (2013) se deixa claro que a docência não pode ser um ofício sem saberes, também não pode se ater apenas a um deles.

2.1.7 A análise de pesquisas de Gauthier

As análises de resultados das pesquisas de Gauthier (2013) são ricas a todo pedagogo, em especial à EPT. Suas pesquisas auxiliam ao apontarem as práticas pedagógicas docentes correlacionadas aos saberes apropriados, compreendendo, assim, que o professor é um indivíduo em formação e interpretando os saberes que já detém e os que precisam ser desenvolvidos no processo de formação continuada.

O autor inicia a análise de resultados discorrendo pela gestão da matéria e correlacionando-a aos processos de planejamento, ensino e avaliação de uma aula. De uma forma geral, as pesquisas realizadas por Gauthier (2013) demonstram que professores mais experientes planejam, não almejando apenas o resultado em uma aula, mas toda uma projeção do seu desenvolvimento.

Segundo Gauthier (2013, p. 207):

O planejamento abrange um conjunto de objetos, mas os resultados obtidos dizem respeito apenas a aspectos tais como as finalidades almejadas pelo ensino [...], os conteúdos a serem ministrados [...], as atividades de aprendizagem [...], as estratégias de ensino [...] e o ambiente educacional [...].

O aspecto do planejamento é relevante à EPT no sentido de se analisar, em um primeiro momento, como ele está se dando, sua relação com a realidade dos alunos, bem como a avaliação. Os professores que:

[...] obtêm êxito em seu trabalho conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de diferentes campos de conhecimento. (GAUTHIER, 2013, p.202).

Com o domínio apenas do conteúdo, não se tem os pré-requisitos para compor o planejamento e demais ações necessárias. Em contrapartida, sem o domínio do conteúdo, a abordagem docente poderá ser rasa nos conteúdos técnicos, mantendo o professor em sua zona de segurança no processo de ensino.

Na gestão da matéria em situação de interação com os alunos, Gauthier (2013, p.207) aponta a questão do ponto de vista das “atividades de aprendizagem, do ensino explícito, da utilização de perguntas pelos professores e do volume de ensino”. Desta maneira, analisa o processo de aprendizagem junto aos alunos com base em resultados de atividades individuais e coletivas, afirmando que cada uma tem consequências, que precisam estar atreladas ao objetivo docente. Ele coloca o quão é significativa a interação entre o professor e os alunos com uma exposição clara, a abertura para questionamentos e, ao mesmo tempo, a troca de informações entre si, propiciando a devolutiva imediata ao professor da apropriação de conhecimento pelos alunos: “reconhece-se agora a importância de fazer perguntas aos alunos em diversos momentos do processo de ensino explícito” (GAUTHIER, 2013, p.233).

O aproveitamento de tempo das aulas e a percepção do melhor momento de absorção e interação dos alunos é trazido em suas pesquisas como grandes aliados docentes. Dessa maneira, em relação aos professores da EPT, isso se dá no desenvolvimento de suas práticas em laboratório, suas trocas com os alunos e a atenção à aprendizagem deles ao longo da aula.

A gestão da classe é discutida por Gauthier (2013), que discorre sobre a sequência de atividades desenvolvidas e, na sequência, atrela o processo de gestão à interação com os alunos. O autor traz que regras claras, comprometimento do professor com o processo de aprendizagem do aluno, rotinas estabelecidas são mais eficazes que sanções, atitudes positivas docentes, “o emprego de agradecimentos e de elogios pelos professores está em covariância direta com o bom êxito dos alunos” (GAUTHIER, 2013, p. 229). O tema é importante no sentido que o egresso da EPT, em sua maioria, adentra ao mercado de trabalho e o comportamento docente influencia positivamente na constituição das ações do aluno.

Quanto melhor apropriado o convívio e o relacionamento interpessoal, a organização, as reflexões e o comprometimento no espaço escolar, melhores as escolhas e atuações profissionais do concluinte da EPT, pautando-se em uma humanização para o estar em sociedade, até mesmo para um processo de formação de cidadania e consciência de seus direitos (COSTA, 2016).

Assim sendo, os saberes docentes na EPT se interligam conforme a formação inicial, as experiências que antecedem a docência, o conhecimento adquirido em formações continuadas, bem como no dia a dia da escola. O contato com os alunos, o ensino, a interface com os documentos que norteiam a EPT, as reminiscências na

memória do professor de sua fase de aluno, compõem o seu reservatório de saberes. Desta forma, fica claro que, para ser professor, inclusive na EPT, não se basta isso ou aquilo, a constituição docente envolve a intersecção de um arcabouço de saberes, de igual relevância entre si, que dão subsídios para a prática pedagógica.

2.2 SHULMAN E OS CONHECIMENTOS DOCENTES

Até o momento, houve respaldo no entendimento de que a docência é constituída de saberes que são apropriados durante a formação e ao longo da vida, tanto pessoal como profissional, do professor, e que propiciam o ensino. Diferentemente de Gauthier (2013), Shulman não se atém de forma específica à prática pedagógica docente e desenvolve seus estudos sobre a base do conhecimento docente, a *knowledge base* (SHULMAN, 1986, 2004).

Shulman nasceu em 1938, nos Estados Unidos, e foi o filho único de um casal de imigrantes judeus. Após seus estudos em escolas judaicas, ganhou uma bolsa de estudos para a Universidade de Chicago, cidade onde nasceu e vive. Estudou filosofia e psicologia e conheceu Benjamin Bloom e Joseph Schwab; sob influência do segundo, desenvolveu posteriormente os estudos sobre conhecimento docente, através do olhar do conhecimento disciplinar.

Os trabalhos acadêmicos de Shulman tiveram início na Michigan State University, em sua Faculdade de Educação. Segundo o relato de Shulman, em sua biografia, ele nunca se limitou a departamentos das Universidades e, com isso, estendeu sua atuação à Escola de Medicina. Junto a Arthur Elstein, desenvolveu um estudo sobre o processo de decisão médica, discorrendo em dois temas de seu primeiro livro. Apontou a cognição no exercício da prática profissional e a especificidade no domínio do conhecimento e deu continuidade aos seus estudos sobre ensino e aprendizagem docente sob a perspectiva cognitiva, pautando-se, por sua vez, no pensamento dos professores, de que forma tomam decisões em sala de aula e o quanto isso influencia e é influenciado pelo processo de aprendizagem docente. Essas pesquisas foram realizadas pelo Instituto de Pesquisa sobre Ensino na Michigan State University, do qual foi codiretor fundador⁶.

⁶ As informações utilizadas acerca de sua biografia nesse texto foram extraídas de seu site, disponível em: <http://www.leeshulman.net/biography/>, com acesso em 11.nov.2018.

Com uma mudança para a Escola de Educação da Universidade de Stanford, em 1982, Shulman se engajou em pesquisas sobre o conhecimento docente, e seus estudos foram um marco para a formação docente e para as pesquisas sobre o ensino. Shulman desenvolveu, em decorrência de seus estudos, categorias da base de conhecimentos (*knowledge base*), no entendimento de que todas são importantes na constituição docente, porém com a compreensão de que o processo se dá no decorrer da trajetória profissional do docente.

Para o autor, a base de conhecimentos para o ensino se trata de “uma agregação codificada ou codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva, bem como um meio para representá-lo e comunicá-lo”⁷. (SHULMAN, 2004a, p. 87).

Coadunando com as ideias do autor, percebe-se, já de início, que o ensinar envolve mais elementos do que saber algo. O conhecimento precisa ser codificável, estar claramente embasado para o professor, de forma que ele possa agregá-lo e adaptá-lo ao aluno, envolvendo a habilidade de interação, de integração do conhecimento com o ambiente em que o aluno está inserido, com a sociedade; de convivência do professor com seus pares; com a integração entre o que é ensinado dentro do espaço escolar com as expectativas de todo um sistema educacional.

Ao apontar a “ética e disposição de responsabilidade coletiva”, Shulman (2004a, p.87) indica que, ao ter clareza do que ensina e com qual finalidade, o professor assume o seu papel e responsabilidade na formação de indivíduos. Na intersecção dos conhecimentos, se alicerça a base dos processos de ensinar e aprender para Shulman (2004a), e, como suas pesquisas emergem da análise de indicadores americanos para a formulação de políticas públicas de formação de professores, aponta que até o momento de seus estudos:

[...] aspectos fundamentais do ensino, como o conteúdo ensinado, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos estudantes ou a realização de propósitos não prontamente avaliados em testes padronizados são tipicamente ignorados na busca de princípios gerais de ensino efetivo. (SHULMAN, 2004a, p.90).

⁷ As citações referentes ao referencial teórico de Shulman (1986, 2004a, 2004b) foram consultadas nos documentos originais do autor, com tradução realizada pela pesquisadora.

Shulman (2004a) defende que a eficácia de ensino não pode ser o único critério para a composição de uma base de conhecimento para o ensino. Na EPT, assim como em outras modalidades de ensino, o critério de mensuração de aprendizagem dos alunos está sendo circunscrito a avaliações que nem sempre correspondem ao currículo escolar. Provas que não levam em consideração a escolaridade anterior do aluno, suas condições de vida e muitas vezes de trabalho. Relacionar a efetividade do trabalho docente e de mecanismos de aprendizagem de alunos a modelos padronizados de avaliação limita todo um processo de ensino, que é mais amplo que isto. Por vezes, tais resultados ditam estratégias de formação docente, deixando de se analisar o que é, de fato, fundamental, o que é preciso saber para se ensinar.

O autor parte de alguns pressupostos:

Um professor sabe algo não compreendido por outros, possivelmente os alunos. O professor pode transformar compreensão, habilidades didáticas ou atitudes ou valores desejados em representações e ações pedagógicas. Estas são maneiras de falar, mostrar, interpretar, ou de outra maneira representar ideias de modo que o desconhecimento se torne conhecimento, aqueles sem compreensão pode compreender e discernir, e o incapacitado pode tornar-se apto. (SHULMAN, 2004b, p.227).

Isto posto, o professor da EPT precisa inicialmente conhecer o plano de curso, a escola, as disciplinas que serão desenvolvidas por outros professores. Realizar a interface com sua equipe, para saber o que precisa ser ensinado, como o aprendizado se situa dentro do curso em que leciona, em que espaço prover tal estudo. Precisa dominar um conteúdo e a maneira de ensiná-lo para conseguir organizar seu raciocínio e, deste modo, transmitir o conhecimento aos alunos. Conseqüentemente, migrar o desconhecimento de seu aluno para o aprendizado, ou seja, o professor precisa de conhecimentos claros para promover o ensino ao aluno. Tais saberes são divididos por Shulman em categorias:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral, em especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que transcendem a matéria;
- Conhecimento do currículo, particularmente de materiais e programas que servem como “ferramentas de ofício” para professores;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é um território exclusivo dos professores, seu meio especial de entendimento profissional;
- Conhecimento dos alunos e suas características;

- Conhecimento de contextos educacionais, do funcionamento do grupo ou de sala de aula, da gestão e financiamento dos sistemas educacionais, das características das comunidades e suas culturas; e
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e da sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2004a, p.92).

Os conhecimentos apresentados podem ser integrados em três grupos, sendo: (I) o conhecimento pedagógico geral; (II) conhecimento do conteúdo específico e (III) o conhecimento pedagógico do conteúdo. (SHULMAN, 2004b). Associados ao (I) conhecimento pedagógico geral, se encontram: (1) conhecimento dos alunos e suas características; (2) o conhecimento do currículo; (3) conhecimento do contexto escolar; (4) o conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação; (5) conhecimento pedagógico geral, dos materiais e dos programas (SHULMAN, 2004a). Ou seja, são conhecimentos que vão além do conteúdo que se pretende ensinar, no sentido de compreender o que está sendo ensinado, para que contexto, em que realidade, em que escola e para quais alunos.

Na realidade da EPT, os conhecimentos docentes são comumente conhecidos como pedagógicos e atrelados à didática e à necessidade de integração do professor com a escola e alunos para se ter uma aula atrativa e com sentido para os discentes. Por não estarem na formação inicial de parte da equipe docente, e até mesmo por serem relacionados ao ensinar, não são valorizados, a exemplo do notório saber (BRASIL, 2017), no entendimento de que todos são capazes de ensinar e não há necessidade de preparo para tal. Porém, o que não é claro aos professores da EPT é que tais conhecimentos abrangem: a educação, a escola, sua estrutura, seu currículo e seu ensino, um conjunto de elementos que não podem ser subestimados.

Centralizando-se neste primeiro grupo, (I) conhecimento pedagógico geral, far-se-á uma discussão dos conhecimentos que o compõe:

1 - Conhecimento dos alunos e suas características: em qualquer modalidade de ensino, conhecer o aluno é um movimento importante. O conhecer apresentado por Shulman (2004a, p.92) envolve: “saber quais são seus conhecimentos prévios, como se encontra o aluno em seu processo de aprendizagem, seus potenciais e defasagens”. Desta forma, para atendê-lo, o professor analisa o aluno em suas interações, realizações de atividades, respostas e questionamentos, por meio das trocas entre ele, o professor e os colegas. Poderá sugerir como está o desenvolvimento discente e de que forma ele aprende o conhecimento que lhe é apresentado. O processo envolve a reflexão e o reviver de situações de sala de aula

para internalização do que foi observado e relacionado com os alunos, grupo e escola, auxiliando em processos de planejamento e avaliações. Compreende-se que, pela sazonalidade muitas vezes da turma, não se tem um conhecimento estanque, pois se renova a cada grupo de estudantes e a habilidade do olhar para o aluno mais o caracteriza do que propriamente se ter um conhecimento sobre um aluno em específico.

2 - Conhecimento do currículo: para Shulman (2004b, p. 204), o currículo é representado por:

[...] toda a gama de programas projetados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um determinado nível, a variedade de materiais instrucionais disponíveis em relação a esses programas, e o conjunto de características que servem tanto como as indicações e contraindicações para o uso deste currículo em específico ou materiais do programa em circunstâncias particulares.

Compreender que o conteúdo a ser ministrado faz parte de um programa de ensino, de forma a poder adaptá-lo ao nível do que já foi aprendido sem interferir nos ensinamentos vindouros, é uma das vertentes deste conhecimento. Entender a relação existente entre as disciplinas e as correlacionar atrela significado ao conteúdo e, desta forma, além de se saber o currículo de uma matéria, é necessário se ter a noção do todo, o papel dos conteúdos previstos na formação integral do aluno:

Além do conhecimento de materiais curriculares alternativos para um determinado assunto ou tópico dentro de um momento, há dois aspectos adicionais do conhecimento curricular. É importante o professor estar familiarizado com os materiais curriculares em estudo por seus alunos em outras matérias que estão estudando ao mesmo tempo. [...] O equivalente vertical desse conhecimento curricular é a familiaridade com os temas e questões que foram e serão ensinados na mesma área do assunto durante os anos. (SHULMAN, 2004b, p. 204).

Embora não seja contemplada a discussão por Shulman (2004b), é válido ressaltar que, para além da lista de conteúdos a serem trabalhados, o currículo é influenciado por políticas que preconizam o conhecimento necessário para aquela modalidade de ensino. Pode-se ainda dizer que o conhecimento do currículo permite a visualização do capital cultural implícito e necessário ao corpo de conteúdos a serem ensinados (LOPES; MACEDO, 2011).

Em se tratando de EPT, em especial na instituição pesquisada – o Senai – PR, a não clareza por parte do docente do conhecimento do currículo obscurece que:

Esses projetos hegemônicos são articulados de tal maneira que induzem os indivíduos a realizarem uma análise acrítica da situação, a não perceberem a falácia de uma democracia mundial aflorando somente aspectos que podem motivar os sujeitos a aderirem, sem resistência, a projetos neoliberais. (COSTA, 2016, p. 73).

Ou seja, um currículo imerso em temas e assuntos que garantam a reprodução de ações, ainda que dê a conotação de desenvolvimento de autonomia e criticidade do aluno, passando despercebido por um professor sem o conhecimento real de seu conteúdo. Na realidade específica da EPT no Senai – PR, tal conhecimento envolve o acesso e a compreensão dos ditames da CNI, as motivações e intenções de uma proposta curricular pautada em competências e habilidades. Perpassa o entendimento da limitação formativa, que é imposta ao se traçarem objetivos de desenvolvimento do aluno circunscritos ao seu perfil profissional de conclusão de curso. Ter o conhecimento curricular envolve desvelar a retórica da globalização, competitividade e flexibilização do currículo e compreender como, porque e atendendo aos interesses de quem, no caso da burguesia industrial, se concebem os planos de curso da EPT.

3 - Conhecimento do contexto escolar: baseando-se no princípio de que a aprendizagem se dá quando há interesse, correlação entre o ensinado e a realidade de vida do aluno, o conhecimento do contexto escolar assume grande significado. Cada escola apresenta uma realidade distinta, atrelada ao seu público local, à comunidade circunvizinha, à cultura em que está imersa, assumindo características de sua localidade. Para Shulman (2004b, p. 213), o professor precisa ter conhecimento “dos princípios da organização da escola, finanças e gestão”.

Desta forma, o conhecimento docente do ambiente escolar o integra, de fato, àquela comunidade escolar e suas necessidades, ele participa ativamente da escola. Também inclui a vivência com seus alunos, somando-se à necessidade de compreender o que faz sentido para aquele aluno que se encontra em uma carteira, dentro de uma sala de aula, de uma escola, de um bairro. Não ter conhecimento do contexto escolar é constituir um conglomerado de informações e depositá-las em

alunos. Desta forma, Shulman (2004b) traz o conceito valorizando a integração do professor com o espaço escolar, o respeitando e prestigiando a cada planejamento ou ação docente.

4 - Conhecimento dos fins e metas da educação: ao trazer essa categoria, Shulman (2004a) conduz à reflexão sobre as metas atuais da educação, apontando que o professor precisa ter conhecimento sobre “os fundamentos históricos, sociais e culturais da educação entre outros” (SHULMAN, 2004b, p. 213). Há de se considerar que o que se busca na atualidade é resultado de um processo historicamente constituído. Assim sendo, conhecer as bases históricas e filosóficas da educação atrela sentido à sua realidade, bem como elementos para a busca de condições de ensino.

Os professores, tangenciando os conhecimentos do contexto escolar e dos fins e metas da educação:

Também precisam ter oportunidades para pensar sobre uma variedade de questões: o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que os seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo. (MIZUKAMI, 2010a, p. 77).

Indiferentemente da esfera pública ou privada de atuação do professor, ter contato com os mecanismos de manutenção e fomentos da educação no Brasil, os movimentos que se dão e o que almejam e as políticas públicas educacionais vigentes posiciona o professor como sujeito deste processo e não mero espectador. Mais uma vez, salientando a particularidade do Senai, não ter um olhar neutro sobre os posicionamentos da instituição e as influências da CNI nas políticas educacionais se trata de um dos conhecimentos relevantes ao professor, de forma que saiba tangenciar sua prática.

5 - Conhecimento pedagógico geral, dos materiais e programas: Shulman (2004a) discute a aquisição contínua deste conhecimento pelo professor e a importância de se ter acesso aos objetivos do seu processo de ensino, bem como das estratégias que utilizará para atingi-los. Assim, o professor consegue traçar a forma como organizará as atividades em sala, a interação entre os alunos, e será

capaz de compreender como o aluno aprende e analisa como planejar para alcançar este intento. Diferentemente do senso comum que atrela muitas vezes o conhecimento pedagógico ao saber dar aulas, o conhecimento pedagógico geral envolve o saber e aplicar teorias pedagógicas, articular atividades em turma, motivar alunos ao aprendizado. Ainda, revisitar práticas que não estão proporcionando resultados, visualizar, além de algo a ser ensinado, algo a ser aprendido.

No segundo grupo encontra-se (II) o conhecimento do conteúdo específico, que, conforme Shulman (2004b, p. 201):

Isto refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si só na mente do professor. [...] Nas diferentes áreas do assunto, diferem as formas de discutir a estrutura de conteúdo do conhecimento. Pensar corretamente sobre o conhecimento de conteúdo requer ir além do conhecimento dos fatos ou conceitos de um domínio.

Em um primeiro momento, pode soar estranho um professor ensinar um conteúdo que desconhece. Porém, o domínio de conhecimento extrapola o simples conhecer, ter tido contato, saber o que é. O conhecimento do conteúdo específico sugere o domínio, ou seja, o aprofundamento do assunto, de forma que ele seja explicado das mais diversas formas, nos mais diversos contextos. Segundo Shulman (2004b), o conhecimento permite ao professor, em seu momento de interação com os alunos, atrelar o conteúdo que está sendo estudado à sua constituição histórica, mas na linguagem do aluno e dando sentido ao seu processo de aprendizagem, à sua realidade.

O professor não precisa apenas entender que algo é assim; o professor deve compreender melhor por que é assim, por qual motivo faz tal afirmação e em que circunstâncias sua explicação pode ser ou não entendida. Além disso, esperamos que o professor entenda por que um determinado assunto é relevante para uma disciplina, enquanto outro pode ser um pouco periférico. (SHULMAN, 2004b, p.202).

Se o professor não apresenta o domínio de conteúdo, as trocas, os questionamentos e as interferências dos alunos que saiam do espaço delimitado pelo planejamento docente podem não serem atendidos. Ele precisa selecionar os conhecimentos que são mais relevantes ao aluno e dar ênfase em seu ensino. Quando não se tem propriedade do conteúdo a ser ensinado, o processo de aprendizagem do aluno pode ficar raso, limitado. Portanto, o conhecimento do conteúdo específico é significativo ao processo educacional.

Segundo Grossman, Wilson, Shulman (2005, p.13): “Aprender a ensinar deve ser conceituado ao mesmo tempo que aprender mais sobre o assunto e aprender a comunicar este conhecimento efetivamente para muitos tipos de estudantes”. Tal domínio permite a articulação de respostas e adaptação da matéria a ser ensinada no modelo de aprendizagem do aluno e dá segurança em seu processo de ensino.

A transcendência de todos os conhecimentos apresentados até o momento, se dá na apresentação de Shulman no (III) conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ele funde os dois últimos grupos de conhecimentos apresentados: (I) conhecimento pedagógico geral, (II) conhecimento do conteúdo específico. Traz o domínio pedagógico do processo de aprendizagem ao aprofundamento da matéria, de forma a propiciar a aprendizagem do aluno. Ou seja, seria a diferenciação entre um instrutor no ensino profissional que transfere informações de um professor que transforma seu conhecimento em ensino.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico de conteúdo é de especial interesse, pois identifica os corpos distintos de conhecimento para o ensino. Representa a combinação de conteúdo e pedagogia, em uma compreensão de como determinados tópicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e apresentados para instrução. O conhecimento pedagógico de conteúdo é a categoria com maior probabilidade de distinguir a compreensão do especialista em conteúdo da compreensão do pedagogo. (SHULMAN, 2004a, p.93).

O conhecimento pedagógico do conteúdo seria a intersecção entre se ter um conhecimento e saber ensiná-lo. Permeia as informações sobre um determinado conteúdo, relacionadas ao perfil de aluno a ser ensinado, ao contexto escolar, à metodologia a ser utilizada. Sistematiza toda uma intenção de ensino, tornando-a viável a aprendizagem do aluno. Por conseguinte, o desenvolvimento do conhecimento não se constitui somente no processo formativo do professor, o transpõe. Emerge também de sua prática, e no caso da EPT, da possibilidade de transformar todo o conhecimento adquirido na graduação, na prática em empresas e em sala de aula em algo factível de aprendido pelo aluno.

[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo incluo, para os assuntos mais relevantes do tema a ser ensinado, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações, e manifestações - em uma palavra, os caminhos da representatividade, o professor deve ter em mãos um

verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, alguns que derivam de pesquisas, aprendizados, enquanto outros se originam na sabedoria da prática. (SHULMAN, 2004b, p. 203).

À vista disso, por meio do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor não limita sua prática pedagógica à sua forma de ensinar. Compreende que os alunos aprendem das mais diversas maneiras e utiliza diversas estratégias de ensino que levem ao aprendizado de todos. Esse arsenal não surge apenas no momento de sala de aula, tem seu início no planejamento escolar, que requer estudo e pesquisa, e também conhecimento dos alunos e do currículo. Envolve a preparação de materiais, a organização de ilustrações e simulações da realidade.

Ao planejar, o professor vislumbra as possibilidades factíveis de aprendizagem de seus alunos. Com o domínio dos conhecimentos docentes, o professor os acessa durante a aula, relaciona e promove o desenvolvimento mútuo, tanto seu, quanto dos alunos. Segundo Mizukami (2004, p. 526) se trata de um conhecimento “pessoal e fruto da interação de diferentes tipos de conhecimentos que se fundem em um novo conhecimento, a partir do dia a dia do ensino de uma disciplina específica”. Na intersecção dos conhecimentos adquiridos com a realidade escolar, o professor modela, entre suas próprias mãos, o seu conhecimento pedagógico do conteúdo, fruto de seus estudos, vivências e aprendizados.

Mizukami (2004, p.40), fazendo alusão ao conhecimento pedagógico do conteúdo, afirma que:

Trata-se de um conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc.

Desta forma, os conhecimentos se integram, sem que nenhum deles se sobressaia, mas no entendimento de que há uma culminância no conhecimento pedagógico do conteúdo que remonta a todo um processo de constituição docente. Ainda que não haja o destaque a um conhecimento específico, é válido ressaltar que, na EPT, os conhecimentos pedagógicos gerais não são valorizados e reconhecidos como importantes, inclusive pela legislação atual que prevê o notório saber (BRASIL, 2017).

Embora alguns conhecimentos desenvolvam-se na prática escolar, têm alicerces em fundamentos teóricos e metodológicos significativos, que podem ser adquiridos por meio de formações continuadas. A própria nomenclatura que mescla os termos pedagógico e conteúdo para o ápice do desenvolvimento do conhecimento docente assenta em igualdade os dois aspectos. Isto posto, o conhecimento pedagógico do conteúdo congrega os demais. Tal conhecimento atrela a formação inicial, as teorias educacionais, os referenciais legais, a interação docente à sua vivência em sala de aula, no entendimento de que, na prática, a constituição do professor se confronta, se ressignifica, se acomoda e constantemente reinicia seu ciclo.

2.2.1 Fontes de conhecimento docente

Na vertente do processo constitutivo dos conhecimentos docentes, Shulman (2004a) aponta para a origem dos sete conhecimentos docentes: conhecimento pedagógico geral (o conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos materiais, dos programas e do contexto escolar); conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, de que maneira e sob que meios os conhecimentos afloram e se desenvolvem no professor.

Há pelo menos quatro fontes principais para a base de conhecimento de ensino: (1) formação acadêmica em disciplinas ou área de conhecimento, (2) os materiais e contextos do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros e materiais didáticos, organizações escolares e de financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente) (3) pesquisa sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores podem fazer, e (4) a sabedoria da prática. (SHULMAN, 2004a, p.93).

Desta maneira, a base de conhecimentos docentes é constituída por diversos elementos que desenvolvem, constituem e consolidam o professor. No sentido literal da palavra, embasam uma prática e seus conhecimentos. Os elementos desta base permeiam tanto a formação quanto a prática do professor, o constituindo como tal. Perpassam mecanismos sistematizados de estudo para o professor, instituições de ensino, a pesquisa e a prática escolar.

Esta base de conhecimentos tem seu início na **(1)** formação acadêmica, “é o conhecimento do conteúdo – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição que devem ser assimilados pelo estudante” (SHULMAN, 2004a, p. 93). Dá-se com o contato do acadêmico com o material bibliográfico, que reflete os estudos acumulados na área, assim como a produção acadêmica, histórica e filosófica sobre a origem do conhecimento em seu campo de estudo.

Na EPT, também pode contemplar a produção da área de atuação do professor, como por exemplo os referenciais da mecânica, da elétrica. Shulman (2004b) aduz que, por meio da formação acadêmica, há a possibilidade de se desenvolver o conhecimento de dois tipos de estruturas de tais saberes: as substantivas e as sintáticas. Sob essa ótica, o professor deve transcender a matéria que ensina por meio da relação do que já foi aprendido com o que está sendo ensinado:

Esta visão das fontes relativas ao conhecimento do conteúdo necessariamente implica que o professor deve não só ter profundidade de compreensão de matérias específicas, mas também uma educação humanista ampla, que serve para emoldurar o conhecimento já aprendido e facilitar uma nova aprendizagem. (SHULMAN, 2004b, p.94).

Logo, o professor é responsável pelo primeiro contato do aluno com um conteúdo, gerando as primeiras possibilidades de conhecimento de um assunto, demonstrando o que é importante ou de menor importância no conteúdo. De acordo com Gaia (2005, p. 43), “tanto tácita quanto explicitamente, o conhecimento das estruturas substantivas tem importantes implicações em como e o que os professores escolhem para ensinar”. Então, de acordo com a forma que o conteúdo é apresentado, bem como pelas preferências, desagrados e domínio docente, o conteúdo é apresentado ao aluno. A influência de tais seleções e apresentações de assuntos pode, inclusive, desencadear no aluno a simpatia por uma matéria ou corresponder a um desagrado que o acompanhe em sua trajetória escolar.

Já o conhecimento sintático apresentado por Shulman (2004b) inclui “discussões e atividades que buscam o desenvolvimento do conhecimento dos alunos como o papel principal do método científico” (GAIA, 2005, p.44). Logo, ir além da matéria aprendida e se configurar com o seu arcabouço histórico é, da mesma forma, uma maneira de apropriação do conhecimento por parte do docente.

Além da formação inicial e as estruturas sintáticas e substantivas, retomando-se as fontes de conhecimento, Shulman (2004a) apresenta **(2)** os materiais e os contextos do processo educacional institucionalizado. O processo de escolarização organizada demandou materiais e formas de ensino aprendizagem. Incluem-se neste alvo:

[...] os currículos com seus escopos e sequências didáticas; as avaliações e os materiais avaliativos; instituições com suas hierarquias e seus sistemas explícitos e implícitos de regras e regulamentos; organizações profissionais de professores, com funções de negociação, mudança social e proteção mútua; agências governamentais em todos os níveis do distritos estadual aos níveis federativos; e mecanismos gerais de governo e financiamento. (SHULMAN, 2004a, p. 94).

No itinerário formativo docente, se faz necessário compreender todos estes elementos e esferas que fazem parte do contexto da escola e da educação, no sentido de o professor compreender a realidade de seu trabalho, das escolas e da sociedade em relação a escola. No caso da EPT, essa necessidade se acentua pelas constantes políticas que explicitam os interesses dominantes ao cenário escolar e de ensino. Ter acesso a um único referencial metodológico para o ensino, ou, então, embasar uma prática pedagógica em graduações em bacharelado e cursos superiores em tecnologia circunscreve a fonte do conhecimento do professor e, por consequência, o do aluno.

Destarte, processos formativos que contemplem diferentes perspectivas, trabalho coletivo e cooperativo entre professores, acesso às diretrizes norteadoras da EPT são importantes para ampliar o repertório do professor, sua capacidade de análise, reflexão e posicionamento crítico. Esta se trata de uma das possibilidades de promoção de uma educação emancipatória aos alunos da EPT, por meio do professor.

Permeiam também as fontes de conhecimento docente **(3)** a pesquisa sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores podem fazer. A necessidade de se conhecerem os processos de aprendizagem, bem como de ensino e escolarização se fazem necessários (SHULMAN, 2004a), por meio de uma formação sólida, consistente. Tanto as pesquisas da área de educação quanto seus fundamentos norteadores, normativos, filosóficos e éticos são significativos na constituição do conhecimento docente:

“assim, a literatura filosófica, crítica e empírica que pode informar os objetivos, visões e sonhos dos professores é uma parte importante da base de conhecimento acadêmico do ensino” (SHULMAN, 2004a, p. 95).

Prosseguindo, a **(4)** sabedoria da prática é a última fonte da base de conhecimentos (*knowledge base*) proposta por Shulman (2004a, p.97): “É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que a guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores habilidosos”. Ela é adquirida, segundo o autor, com base nas vivências escolares, nem sempre registradas para a apropriação e o entendimento do desenvolvimento dos conhecimentos docentes.

No caso da EPT, permeia também a prática profissional da área de atuação, que também respaldaria a prática docente. Shulman (2004a) realiza, em seu texto, inclusive, a chamada de atenção para a necessidade de sistematização de tais relatos de prática como forma de trocas e avanços no entendimento que muito é feito, vivenciado, aprendido, porém pouco é levado aos profissionais.

2.2.2 Aspectos do raciocínio pedagógico

Para a composição de um estudo de como se constitui o raciocínio pedagógico, Shulman (2004a) fez as análises sob a ótica de professores que buscavam a melhoria do ensino, além da preparação para um ensino eficaz. Disponibilizou atividades a serem aprendidas e ensinadas pelos professores, por meio da leitura de textos e com base nisso descreveu o processo de desenvolvimento do raciocínio. São fundamentais os pontos de início e término do processo de desenvolvimento do raciocínio, pautado na compreensão de que:

[...] ensinar é primeiro entender. Pedimos que o professor compreenda criticamente um conjunto de ideias para ensinar. Esperamos que os professores entendam o que ensinam e, quando possível, entendam de várias maneiras. Devem entender como uma ideia se relaciona com outras ideias dentro de um mesmo assunto ou de assuntos diferentes. A compreensão dos propósitos também é central aqui. Nos engajamos no ensino para atingir propósitos educacionais (SHULMAN, 2004a, p. 100).

Para ensinar, o professor precisa inicialmente compreender o conteúdo a ser ensinado, o motivo, os propósitos de estar trazendo a matéria ao aluno, o que a norteia e circunscreve. Na sequência, se traz a transformação, haja vista que

[...] ideias compreendidas devem ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas. Para encontrar o seu caminho ao ensinar o professor deve pensar no caminho entre o conteúdo que entendeu e nas mentes e motivações dos alunos. (SHULMAN, 2004a, p. 102).

Parte-se do entendimento de que um conhecimento é compreendido e transformado para então ser ensinado. A transformação será customizada para atender ao grupo de alunos que receberá o conteúdo; desta forma, o professor necessita de uma preparação do material e das informações a serem desenvolvidas, representação das ideias por meio de metáforas, analogias, escolha da forma com que o assunto será ensinado e a metodologia que melhor se acomodar, adaptação de toda a preparação ao aluno que participará em sala de aula.

A instrução, por sua vez:

Envolve a performance observável de vários atos de ensino. Inclui muitos aspectos cruciais da pedagogia: organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar claramente explicações e descrições vivas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir efetivamente com os estudantes através de perguntas e sondagens, respostas e reações, elogios e críticas. Inclui, portanto, gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da direta efetiva e heurística instrução já bem documentada na literatura do ensino eficaz. (SHULMAN, 2004a, p. 104).

Corresponde à forma com que os alunos serão preparados para receber os conteúdos, a maneira com que o professor realizará a explicação, a interação que ele propiciará ou permitirá entre os alunos, os retornos dados a cada participação. Quanto maior a compreensão e melhor a preparação do conteúdo, maior a segurança do professor no processo de instrução. Para a verificação do processo de ensino, surge a avaliação, não apenas com o propósito de quantificar resultados, mas principalmente de mensurar o aprendizado do aluno, a validade dos processos formativos dos alunos e, em especial, a reflexão do docente sobre seu processo de ensino quando comparado à aprendizagem discente.

Esse processo inclui a verificação imediata da compreensão e mal-entendidos que um professor deve usar enquanto ensina de forma interativa, assim como avaliações formais e avaliação que os professores fazem para fornecer feedback e notas. (SHULMAN, 2004a, p. 106).

Finalizando o processo, a reflexão, já apresentada no processo avaliativo, que tem por base o repensar da constituição do conhecimento docente, “é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de

acontecer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações”. (SHULMAN, 2004a, p. 106). Tem, em seu propósito, o aprendizado com a experiência vivenciada, permitindo o ajuste de curso para maior interação dos alunos, aprendizagem e até mesmo satisfação docente.

Ao fim do processo, os atos docentes não são mais impetuosos e aleatórios. A experiência propicia um fio condutor da lógica e um pensamento reflexivo, supondo todas as alternativas e desfechos. No entanto, para fins de registro, Shulman (2004a) sugere que todo o itinerário de constituição docente tenha toda sua trajetória registrada de forma a propiciar uma análise e discussões coletivas, em especial no espaço escolar, como forma de colaboração com todos os docentes.

Ao se analisar o processo de constituição do raciocínio pedagógico e comparando com a formação docente, nas licenciaturas, o estágio seria um espaço em que tal processo poderia se dar em caráter experimental, permitindo ao futuro professor a apropriação de um processo constitutivo e reflexivo, muitas vezes motivando e ressignificando a formação e o contato com a prática e com a escola. Por sua vez, tal processo no bacharelado e educação tecnológica não se aplica, haja vista que a sua formação é para a atuação profissional e que este processo se dará conforme o perfil do ambiente que receberá esse egresso.

Desta forma, analisando os conhecimentos docentes como um todo, nas diferentes formações superiores, busca-se clarificar quais são os conhecimentos que são desenvolvidos na formação inicial e quais são apropriados no decorrer da trajetória profissional. Compreende-se, inclusive, a formação continuada como uma esfera de formação do professor, podendo ser um dos espaços de desenvolvimento das ações, raciocínios e conhecimentos docentes.

A escola, enquanto lugar de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para os processos de ensino-aprendizagem nela desenvolvidos. (MIZUKAMI, 2010a, p.80).

Os processos de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões (SHULMAN, 2004a), não obstante se deem no indivíduo, podem ser alcançados no espaço escolar pelo desenvolvimento de atividades coletivas entre os docentes, de troca, aprendizado e reflexões entre os professores.

2.2.3 Conhecimentos docentes dos licenciados, bacharéis e tecnólogos na Educação Profissional e Tecnológica

No decorrer dos estudos acerca da base de conhecimentos (*knowledge base*) necessários ao docente, os sete conhecimentos docentes atribuídos por Shulman (2004a) foram explicitados. Na discussão sobre a fonte dos mesmos, bem como no processo de constituição do raciocínio pedagógico, percebe-se que o desenvolvimento docente perpassa a formação inicial. Em parte, os conhecimentos são trazidos do campo teórico, de discussões e em contato com as escolas nas licenciaturas e pelas vivências na fase profissional, arraigando os conteúdos específicos e correlacionando o processo constitutivo à realidade escolar.

Porém, ao se pensar em EPT, parte-se do princípio que, em sala de aula, encontram-se licenciados que podem usufruir de um processo formativo para a docência e profissionais oriundos de outras formações, tanto bacharelados quanto tecnológicas. Com este pressuposto, realizamos uma análise das interferências que os processos formativos geram no campo do conhecimento docente, de forma a definir quais conhecimentos são privilegiados, abordados ou ainda desprestigiados no processo constitutivo dos licenciados, bacharéis e tecnólogos que atuam na EPT.

Inicia-se com os conhecimentos docentes já trazidos anteriormente, dos licenciados; está se considerando o campo desta pesquisa, de uma EPT em nível pós-médio, ou seja, subsequente, conforme a legislação. Nos cursos de licenciatura, por meio das disciplinas metodológicas, além do conteúdo a ser ensinado, presume-se que é dado o contexto ao acadêmico do motivo de tal aprendizado. As etapas da educação são apresentadas e um contato inicial com o conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação (SHULMAN, 2004a) é realizado pelo futuro professor da EPT.

No momento do estágio curricular, o acadêmico tem contato com a escola, quando passa a enxergar fora do olhar de aluno, agora ensaiando sua participação como profissional da educação. Desta forma, o acadêmico tem a possibilidade de compreender como a professora acessa o currículo escolar, como busca o cumprimento de exigências legais, podendo inclusive passar informações que considere pertinentes sobre determinados alunos. Este movimento, ainda que incipiente, dá abertura ao desenvolvimento de conhecimentos de currículo, do contexto escolar, dos alunos e de suas características (SHULMAN, 2004a).

Ao planejar suas aulas, ainda nos estágios de docência, o acadêmico tem a possibilidade de desenvolver seu conhecimento pedagógico geral, dos materiais e dos programas (SHULMAN, 2004a), acessar os conteúdos que fazem parte de sua formação, pesquisar e aprofundar temas que considere pertinentes; poderá correlacionar seu conhecimento com o que se busca para a educação. Oportunizar essa sensibilização prepara o acadêmico para um primeiro contato com a escola após a conclusão de sua licenciatura.

Porém, se o professor conclui seu processo de licenciatura e ingressa em cursos técnicos na EPT, se depara com algumas restrições e dificuldades pelo fato de não ter o domínio do conteúdo específico da área do curso de atuação. Tais conhecimentos fazem parte da vivência profissional dos demais professores que ora na conclusão de um curso técnico ou até mesmo de sua graduação ingressaram no mercado tendo atuação específica em determinada área.

Desta forma, sob o olhar de Shulman (2004a), os conhecimentos docentes necessários à EPT não são de todo desenvolvidos pelos licenciados, tendo em vista a formação para a Educação Básica, sem contemplação da EPT. No momento, pela correspondência já demonstrada, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004b) dá oportunidade ao professor, com seu domínio tanto do conhecimento pedagógico quanto do conteúdo, de compreender, transformar, instruir, avaliar, refletir e gerar novas compreensões nas aulas da EPT.

Por sua vez, os bacharéis e tecnólogos recebem, pautando-se na ótica de Shulman (2004a), em sua formação inicial, em sua maioria, os conhecimentos do conteúdo. Suas vivências profissionais, no caso desta pesquisa em questão, são dentro de indústrias em processos de operação e manutenção de equipamentos.

Muitas vezes, reconhecidos por bons treinamentos a novos colaboradores e por conta de uma comunicação com facilidade, buscam a EPT à procura de vagas para lecionar. Além da condição do aluno, o sujeito não teve contato com sala de aula e desconhece os conhecimentos pedagógicos. Neste cenário, se tem um pretense professor com domínio teórico e prático específico de sua profissão, de origem no bacharelado. De acordo com suas vivências como aluno, suas práticas podem sofrer alguma interferência e vislumbra-se que poderá haver uma reprodução de tal prática.

Tendo em vista o domínio técnico específico de uma área tecnológica, que se torna necessário para o exercício da docência em disciplinas da EPT, a

necessidade de atuação diretamente em oficinas e laboratórios, o ingresso de professores oriundos dos bacharelados e afins na EPT é predominante (COSTA, 2016). Tal constatação preocupa pela condição atual de ensino e de aprendizagem nessa modalidade.

Sem o processo de elaboração do conhecimento docente em sua integralidade, na constituição de uma docência já em sala de aula, a tendência é de se ter um professor atribulado com seus compromissos diários, que aprende fazendo com os demais professores, e que deixa de receber a devida formação pedagógica que, de certa maneira, por sua formação em bacharelado, será fragilizada, atendendo somente aos ideais dos grupos dominantes:

O professor, assim como o aluno do ensino técnico, pode ser vítima de um sistema político educacional tão perverso que escamoteia as verdadeiras intenções de formação alienante dos modos de produção. Contudo, compreendo que ao professor compete o papel de estudo contínuo da sociedade e suas múltiplas vertentes sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas, técnicas. (COSTA, 2016, p.80).

Isto posto, a formação continuada docente, em especial a pedagógica, que permite a abertura para o desenvolvimento humano do professor, preferencialmente não deve ser limitada à formação em serviço. Ancorando-se em um único modelo metodológico, tecendo reflexões sobre uma única ótica, e teoria do conhecimento, a tendência de alienação deste professor é maior do que um ambiente que não condicione as práticas pedagógicas aos seus ideais. Tão perverso quanto limitar o olhar de um sujeito a uma única lupa é não promover possibilidades de acesso ao conhecimento e ainda minimizar sua relevância.

No que tange à nova legislação do Ensino Médio, Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), a banalização da formação pedagógica passa a se consolidar com o notório saber, validado nacionalmente pela Instituição pesquisada, desabonando-a da formação continuada de seus professores. Embora historicamente a EPT tenha sido ministrada por professores sem a formação pedagógica para tal (URBANETZ, 2012), havia outros andamentos em DCNs (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015) que apontavam a necessidade de tal formação aos professores do ensino profissional. Por sua vez, com a legislação vigente do Ensino Médio (BRASIL, 2017), o entendimento que passa a vigorar legalmente é que somente o conhecimento do conteúdo, o conhecimento prático, é suficiente para o exercício da docência na EPT.

Em vista disso, toda a formação e pesquisas de professores como Shulman (2004a) demonstram que este movimento vem na contramão de um processo constitutivo de docência em nossa sociedade. Conforme o autor:

O ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação de colaboram na formulação de resposta de dois tipos de pergunta: quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? (SHULMAN, 2004a, p.94).

Para conhecer as ideias e habilidades importantes para a EPT, o professor precisa compreender seu histórico, as tensões, avanços e retrocessos que permearam o ensino profissionalizante. Compreender os marcos que influenciaram e ainda interferem nas políticas educacionais que ditam os caminhos da EPT. Deve ter uma visão menos pragmática e técnica do termo habilidades, não as limitando às capacidades a serem desenvolvidas pelo aluno, para o trabalho. Buscar encontrar mecanismos que permitam mudanças para as Unidades do Senai – PR, partindo da realidade das escolas e pensando nas escolas. Trata-se, desta maneira, de um desafio, tendo em vista o grande sistema que embasa as práticas pedagógicas, regidas pela burguesia industrial.

Desta forma, pensando na produção do conhecimento na EPT, contar com professores que possuam apenas a empiria do saber fazer fragiliza acentuadamente o processo de constituição dos saberes cientificamente respaldados da área. Sem o conhecimento aprofundado, conscientemente consolidado para o dar aulas, pode se resumir a uma réplica de um processo de ensino fracassado. Copia-se o que se teve enquanto aluno, ou uma aula que foi realizada por outro professor, assistida e reproduzida.

Conseqüentemente, a fragilidade de um conhecimento apreendido apenas pela técnica, do conteúdo específico, pode incorrer na inobservância dos objetivos da aprendizagem, na ausência de reflexão sobre o processo de ensino, da reprodução de práticas, conteúdos, culturas e convicções. E, de forma alienada, mantém o aluno em sua condição de mero receptor de informações, como apontado por Rodrigues (1998, p.44): “de caráter não só pragmático mas também

hegemonizante-pedagógico. Isto é, vem de longe o projeto de (con)formação da classe trabalhadora”.

Assim sendo, os conhecimentos docentes apontados por Shulman (1986, 2004) são fundamentais para que, entrelaçados, possibilitem ao professor da EPT o entendimento de seu papel, exercendo a docência de forma reflexiva, não reproduzindo as ideias postas na sociedade de forma inconsciente. O professor, ao compreender a escola, seus alunos, o processo de ensino, o que, como e por que deve ensinar, passa a possibilitar aos estudantes uma visão amplificada de mundo.

Em específico na EPT, desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo e os demais conhecimentos possibilita ao professor a visão de uma formação integral do aluno e não somente do trabalho e para o trabalho a ser desenvolvido. Permite ao professor a promoção de uma educação que leve à reflexão de seu aluno sobre a realidade e não a conformação por uma sociedade que está aparentemente posta e não pode ser modificada, rompendo com um ideário dominante. Possibilitar o desenvolvimento de conhecimento a um professor, de maneira ampla e aprofundada, significa multiplicar exponencialmente esse saber a todos os alunos que permeiem seus caminhos.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Básica, conforme a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu vigésimo segundo artigo, tem por finalidade: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A EPT, de acordo com a legislação atual que rege a educação nacional, é integrante da Educação Básica, porém tão desafiador quanto garantir uma formação para a cidadania e entre suas particularidades para o trabalho, é ressignificar a EPT para a sociedade.

Desde sua concepção, a EPT foi destinada ao acolhimento de pobres e desvalidos da sorte e da fortuna (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), em uma visão de formação em específico de mão de obra pouco valorizada. Por sua vez, o professor desta modalidade historicamente se pautou em um bom profissional de área que tivesse a capacidade de ensinar (COSTA, 2015). Partindo do contexto dos conhecimentos docentes e compreendendo como pressuposto de que uma formação integral do aluno na EPT perpassa um professor que esteja preparado para tal, tratar-se-á de todo o contexto histórico desta modalidade, com o viés da formação de seu quadro de professores.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – A CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA HISTÓRIA E DE SEUS PROFESSORES

A EPT surge formalmente na história brasileira no ano de 1909, por meio do Decreto 7566/1909 (BRASIL, 1909), que, em seu texto, justificava o seu estabelecimento, considerando:

[...] que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação. (BRASIL, 1909, p.01).⁸

⁸ As citações de cunho legal e histórico foram extraídas de sua documentação original, mantendo-se as características ortográficas da época.

Dentro deste contexto histórico, o país permeava uma recente promulgação da abolição da escravatura e da República. A descrita ociosidade e crime dentro de um cenário que se reestruturava buscava, de alguma forma, ordenar o espaço social, em especial das cidades. Em seu texto, o Decreto dá tratativa de que forma se operacionalizaria a educação profissional, com intermédio dos Ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio, por meio de uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito, em escolas da União, atendendo às especialidades das indústrias locais. Seus apontamentos, de ordem organizacional, apresentam a forma com que o funcionamento destes locais se daria, como seriam subsidiados e seu público-alvo.

Quanto aos seus funcionários, o decreto coloca a necessidade do seguinte quadro:

Art. 4º. Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de officinas quantos sejam necessarios e um porteiro continuo. § 1º. O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuaes. § 2º. O escripturario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1.800\$ annuaes. § 3º. Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto. (BRASIL, 1909, p.2).

Os mestres de oficinas são os primeiros docentes, reconhecidos pela lei, da educação profissional no Brasil, sem nenhuma referência à sua experiência ou formação, mas com uma observação de contratação não excedente a quatro anos. Ou seja, sem uma carreira, na descrição das ocupações, é o ‘mestre de oficinas’ o último a ser listado.

No final da década de 1920, uma série de acontecimentos em nível internacional, como a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 e ocorrências de esfera nacional, estabelece uma crise nas classes dominantes do país, o “ocaso da República Velha” (RODRIGUES, 1998, p.12). A conjuntura assumida com a Revolução de 1930 trouxe ares burgueses e industriais a um país essencialmente agrário, por meio de um Estado Estruturante.

Os anos de 1934 a 1938 são marcados por fatos políticos significativos, como movimentos grevistas. Conforme Rodrigues (1998), é decretado o Estado Novo após o golpe de 10 de novembro de 1937, com a aliança entre a burocracia civil e militar e

a burguesia industrial, com o objetivo de industrialização do Brasil. Neste contexto, a EPT é inserida na Constituição de 1937 com o seguinte texto:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, p. 25).

A lei reforça o texto do decreto de 1909, apontando a destinação da educação profissional aos menos favorecidos e como dever das indústrias e dos sindicatos, criados recentemente, a criação de escolas de aprendizes para os seus respectivos filhos. A Educação e a Cultura são abordadas do 128º ao 134º artigo (BRASIL, 1937), sem citações ou especificações sobre o exercício da docência.

Em 1938, surge a Confederação Nacional da Indústria (CNI), substituindo a Confederação Industrial do Brasil, criada anos antes. Entre os anos de 1942 e 1946, articulam-se várias leis de iniciativa do Ministro da Educação à época, Gustavo Capanema, que ficam conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino⁹. Nos anos de 1940, se dá a criação dos Sistemas S, tendo como precursor o Senai, por meio do Decreto-Lei nº 4048/42 como Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, sendo seu nome alterado no mesmo ano para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Em seu decreto de criação, não há referência à operacionalização do processo de ensino dos alunos, assim como dos profissionais que o realizarão. Em 1943, a CNI é reconhecida pela lei e pelo governo brasileiro através do Decreto 12.321 de 30 de abril de 1943 (BRASIL, 1943).

Nesse mesmo período ocorreu:

⁹ Segundo Rodrigues (1998, p. 15): Decreto-lei nº 4073/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei nº 42444/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto-lei nº 6141/43 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto-lei nº 8529/46 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto-lei nº 8530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal); Decreto-lei nº 8621 e 8622/46 (criação do SENAC); e Decreto-lei nº 6613/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

A transformação das antigas escolas de aprendizes de artífices, já na condição de liceus industriais em escolas industriais técnicas. [...] Tem-se aqui, o prenúncio do que no futuro seria reconhecido como a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 14).

Na Constituição de 1946, a EPT não é citada. Porém, é “deste período também as leis de equivalência entre o ensino profissional e o de formação geral – lei de 1950 e 1953”. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 14). Essas leis são consolidadas em 1961, na promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961), em que a EPT é vista como uma etapa da formação básica, permeando o Ensino Secundário, podendo dar acesso ao Ensino Superior. Os alunos oriundos de cursos de Aprendizagem, um dos pontos fortes do Senai, poderiam realizar a matrícula, após exame, nos ginásios de ensino técnico em uma espécie de proficiência.

Entretanto, a docência para a EPT é citada na referida lei de uma forma pouco delimitada:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (BRASIL, 1961, p.7).

Os cursos especiais não são delimitados e aparentemente a formação exigida é do próprio curso profissionalizante, sem prever a formação para a docência.

Neste cenário, a externalização da CNI em relação à escolarização e à preparação de sua mão de obra apontava:

[...] o caminho para a elevação do nível de vida do trabalhador passa necessariamente por sua capacidade de produzir mais. Essa capacidade, por sua vez, apoia-se em dois pilares básicos: preparo educacional-profissional e preparo moral: a economia hoje só pode ser estudada na base da psicologia social. (RODRIGUES, 1998, p.66).

Em uma comparação à legislação vigente e ao preconizado pela Confederação das Indústrias, fica evidente o quanto sua influência permeava as políticas em torno da educação. Preconizava a preparação para o trabalho e, ao mesmo tempo, a lapidação do comportamento dos indivíduos de forma a se adequar ao modelo esperado de trabalhador. A EPT, desta maneira, integrava a formação

básica do indivíduo e, para seu ensino, bastava-se um professor que ensinasse a técnica e a postura exigida na indústria.

No ano de 1964, ocorre o golpe civil-militar, inserindo o Brasil em uma modernização nacional de cunho desenvolvimentista, com a abertura ao capital estrangeiro, em especial dos Estados Unidos. Os acordos entre os dois países primaram pelo desenvolvimento do ensino profissional, formador de mão de obra para o processo de industrialização que se galgava. Neste momento, a indústria nacional se vê ameaçada pelo poderio internacional, que se aproxima com as forças industriais norte-americanas, porém não deixa de ter influência e participação no estado brasileiro, de certa forma tendo hegemonia na formação da mão de obra.

Em 1971 o artigo 59 da LDBEN/1961 (BRASIL, 1961) foi revogado pela Lei 5692/71 que modifica o ensino no país, dividindo-o em 1º e 2º graus. Em seu 4º artigo, a lei delimita os currículos de cada etapa do ensino, colocando:

3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (BRASIL, 1971, p. 1-2).

O que se vê na legislação é a compulsoriedade da habilitação profissional ao 2º grau. Na mesma Lei de Reforma (BRASIL, 1971), o Capítulo V dá tratativa aos professores e especialistas em educação sem detalhar a formação para o ensino profissionalizante, ainda que inserido no 2º grau.

Desta forma, historicamente, a EPT se constitui e tem sua execução pautada na transferência de habilidades adquiridas pela experiência, conforme Manfredi (2002), que caracteriza que a mesma divisão social se reflete nas propostas de formação de professores, mediante uma distinção daqueles que na escola pensarão os processos pedagógicos daqueles que vão ensinar o trabalho. Faz analogia ao taylorismo e fordismo, em que quem ensinava era o trabalhador, que se qualificava por sua experiência, e confere isso à pouca relevância atribuída à formulação de propostas de formação de professores de EPT.

Entre o advento da lei em 1971 (BRASIL, 1971) e a promulgação da Constituição Federal no Brasil em 1988 (BRASIL, 1988), novas formas de produção

vão se apresentando pelo mundo, influenciadas pela ascensão no neoliberalismo, a relação com o consumo se modifica e, por consequência, a mudança do ensino profissional:

A década de 1990 foi marcada por transformações na forma de organização do trabalho e, conseqüentemente, da educação, tendo em vista a influência do ideário da produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 101).

A mudança no mundo e nas relações de trabalho perpassam a escola e pelas forças produtivas chegam à educação, modificando o cenário da EPT. A CNI, identificando tais mudanças, cria então o Sistema CNI, com uma ampliação de suas ações, em que se fortalece e luta em defesa do controle administrativo de suas entidades, “refinando a matriz discursiva sobre a formação humana” (RODRIGUES, 1998, p. 46). Iniciam-se as pressões para a redução da intervenção do Estado na economia, de forma a implantar seus projetos industriais.

No ano de 1990, o Brasil participa da 1ª Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, assumindo desde então um discurso de formação do trabalhador sobre a égide de competências e habilidades, de forma a ser inserido em um mundo de produção globalizada. Na esfera produtiva, há uma migração para o sistema de acumulação flexível, sem as estruturas rígidas de linhas de produção de larga escala, com trabalhadores de funções repetitivas. Entretanto o modelo anterior de produção, Fordismo, não deixa de existir, entrelaçando-se ao novo modelo proposto, do Toyotismo.

Dentro do Toyotismo, tempo e pessoas são otimizadas, abrindo o processo de flexibilização de mão de obra. O primeiro passo para a adesão aos princípios neoliberais na educação foi o advento da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que embora tivesse em seu cerne as discussões pela busca de ideais democráticos frente ao momento do país, com “a luta por uma escola unitária de concepção politécnica para a formação omilateral dos trabalhadores” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 18), foi influenciada pelos enunciados do Consenso de Washington¹⁰.

¹⁰ Encontro em 1989, que apresentava recomendações aos países subdesenvolvidos, com intenção de propagar a conduta econômica neoliberal, sob a alegação de combater as crises e adversidades dos países, principalmente na América Latina. Estabeleceu diretrizes obrigatórias para disponibilizar ajuda aos países e negociar suas dívidas externas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases sob influência do ideário neoliberal, apresenta já em seu início:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.8).

O segundo inciso, do primeiro capítulo, bem como o segundo capítulo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), remetem ao vínculo e à finalidade da educação para a cidadania e para o trabalho, aderindo às tendências da sociedade e do capital.

A mudança relevante no modelo de oferta da EPT se dá por meio do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), em que essa modalidade não teve mais a perspectiva de uma oferta integrada ao Ensino Médio, fruto de um ideário que buscava desvincular o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante, usurpando dos jovens uma educação unitária e emancipatória que vinha se realizando nas escolas técnicas da Rede Federal (CEFETs). O Ensino Médio passa, desta forma, a ter uma proposta curricular própria, prevendo que o ensino técnico se daria de forma concomitante, em contraturno ou de maneira subsequente, para alunos que já haviam finalizado esta etapa da sua formação.

A formação docente, neste Decreto, se apresentava com a seguinte alusão:

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica¹¹.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1997, p.2).

¹¹ A exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR, 2019), já apresentado anteriormente neste texto.

A experiência profissional, basilar desde a concepção da EPT, é redigida em lei como pré-requisito para a docência nesta modalidade. Aponta-se a necessidade do preparo para o magistério, antes ou durante sua atuação em sala de aula. Pode-se dizer que a formação pedagógica começa a ser percebida como necessária na EPT, de uma forma tímida, e sem explicitar sua operacionalização.

O tema de formação continuada para o professor do ensino técnico retorna à legislação, inerente às primeiras DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico em seu décimo sétimo artigo, apontando: “A preparação para o magistério na Educação Profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”. (BRASIL, 1999, p.5).

Um diferencial na redação deste documento, que se reflete diretamente na formação do aluno e no preparo docente é a denominação de competências, oriundas da Conferência de Jomtien, a serem atingidas na Educação Profissional. O modelo de competências passa, sob influência dos padrões neoliberais, a permear a Educação Profissional, para atender a uma sociedade globalizada em um modelo flexível de produção e mobilidade de empregos. O padrão de empregabilidade migra para trabalhadores flexíveis, sempre em busca de conhecimento para se adequar aos avanços tecnológicos e produtivos:

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. (BRASIL, 1999b, p. 25).

Frente a tal demanda, a função da escola se modifica, para corroborar com os interesses dominantes acerca da mão de obra desejada:

Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de tais processos automatizados. (RAMOS, 2005, p.112).

O impacto das influências neoliberais na escola e no ensino profissional é visível na redação das DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999):

Art. 6.º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela Educação Profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no Ensino Fundamental e médio;

II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (BRASIL, 1999, p. 2).

As Diretrizes trazem, dessa forma, o modelo de competências que teria seu cerne de desenvolvimento no Ensino Fundamental e Médio, por meio de competências básicas que, na sequência, seriam associadas a competências profissionais a serem desenvolvidas na EPT. Neste caso, com competências profissionais para cada área técnica e, por sua vez, específicas para cada qualificação ou habilitação profissional.

Segundo Frigotto (2014, p.12):

No âmbito do pensamento liberal, a regressão se expressa nos deslocamentos da ideologia neoliberal do foco da sociedade para o indivíduo isolado, ainda que desigual.

Isto se anuncia, no campo da política de formação profissional, através do deslocamento da ideia de qualificação para a concepção de competências que está vinculada ao indivíduo. No plano das políticas de emprego e renda, isso pode ser verificado na mudança de políticas focadas ao emprego pelo ideário da empregabilidade e empreendedorismo. A consequência disso é, por um lado, a afirmação da flexibilidade das relações de trabalho com o enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores e a perda de direitos e, por outro, a fragmentação e pulverização das políticas que são de caráter mais assistencial e emergencial.

A formação da sociedade, segundo o autor, passa a se limitar à formação do indivíduo. Por sua vez, os conhecimentos que este sujeito apropriaria e o constituíram são substituídos por competências a serem desenvolvidas. Todo o processo é pautado em convertê-lo em um trabalhador flexível, sem um conhecimento aprofundado e específico, que se sujeite a toda a condição de trabalho, garantindo sua empregabilidade.

A visão individualizada, enfraquecida e operacional do trabalhador é reforçada no Parecer CNE/CEB Nº 16/99 (BRASIL, 1999b), que passa a responsabilizar o indivíduo sobre sua capacidade de adaptar-se a um mercado de trabalho flexibilizado, ora por seus investimentos em si mesmo, desenvolvendo suas habilidades e

competências para sua empregabilidade, ora sua capacidade empreendedora, em que assume os lemes de sua vida:

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. (BRASIL, 1999b, p.25).

Isto posto, responsabilizando-se o trabalhador, cabe a ele estar preparado para toda e qualquer atividade que lhe for designada. Ele, um sujeito flexível, deverá ser capaz de aprender, de fazer o que é necessário, de ter o comportamento esperado pela empresa e de se relacionar com os demais.

Os quatro pilares (saber ser, saber fazer, saber conviver e saber aprender), conhecidos e amplamente divulgados na Conferência de Jomtien, são representados no documento que, conforme apresentado por Frigotto (2014), individualiza com foco na flexibilização do trabalhador e na sua capacidade operativa e dinâmica para o trabalho. O processo de individualização se dá desde o itinerário formativo do aluno da EPT, transmitindo ao aluno a responsabilidade por suas decisões, que impactarão em sua inserção no mercado de trabalho:

Assim, a organização curricular da escola deverá focar as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, acrescidas das competências profissionais específicas por habilitação, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola. A flexibilidade permite ainda agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação profissional. A flexibilidade curricular atende igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada, de permeio ou em alternância com fases de exercício profissional. (BRASIL, 1999b, p.26).

Isto posto, em decorrência de tal ideário, o currículo da EPT se flexibiliza, fraciona-se na profundidade de conhecimentos, agrupa conteúdos basilares de forma superficial com a roupagem da interdisciplinaridade, sob a lógica de preparação para um ambiente de trabalho no qual as informações estão aglutinadas, correlatas. Delega à escola a capacidade de se ajustar quanto a inovações e mudanças necessárias para

a sociedade. Exige do aluno a visão de um percurso formativo que leve a sua empregabilidade, bem como uma educação permanente que o mantenha no mercado de trabalho.

Dentro de toda essa intervenção verticalizada na EPT, o professor que recebeu a educação baseada em objetivos e no desenvolvimento de um ser humano integral passa a se ver, em sala de aula e laboratórios, com a meta de desenvolvimento de competências profissionais gerais e específicas em seus alunos, pautadas unicamente no atendimento a demandas do setor produtivo, não como um processo educativo e sim como de treinamento de trabalhadores (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No ano de 2004, o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) é revogado, sendo substituído pelo Decreto 5154 de 23 de julho de 2014 (BRASIL, 2004), reintegrando a EPT ao Ensino Médio em sua forma integrada, mantendo-se a oferta concomitante e subsequente desta modalidade. Não há nenhuma menção à formação docente necessária para o exercício da docência, tanto nas modalidades concomitante e subsequente, bem como para a integrada. Subentende-se, desta forma, que continua vigorando a formação requerida nas Diretrizes Curriculares de 1999 (BRASIL, 1999).

No ano de 2005, foram criados os Programas de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), por meio do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Esses programas se atinham a cursos de qualificação profissional, a melhoria da escolarização dos jovens e integração com sua realidade local, em um processo fragmentado de ensino sob a alegação de inclusão social (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No ano de 2008, a Lei 11.741 (BRASIL, 2008) altera a LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996). Tinha o propósito de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPT técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da EPT:

Art. 39. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 1º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 2º A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

II – de Educação Profissional técnica de nível médio (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

III - de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 3º Os cursos de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 2008, p.33).

Percebe-se que a formação inicial, bem como a qualificação profissional, pautadas em cursos de curta duração, integram a EPT, atendendo ao caráter de um trabalhador flexível, com uma formação superficial e aos interesses das escolas privadas. Um outro aspecto bastante importante na mudança da lei é a dualidade novamente assumida na integração da EPT ao Ensino Médio. Ocorre uma mudança terminológica da Educação Profissional, que inclusive é a nomenclatura utilizada nesta pesquisa, por meio do artigo 3º, discorrendo “O Capítulo III do Título V da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 1996), passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

A tecnologia e a ciência permeiam a continuidade da EPT, nas graduações e cursos de pós-graduação, atendendo à demanda de competitividade por meio da busca de soluções para as empresas. Não há alusão no documento quanto à formação docente, ainda que inserindo a Educação de Jovens e Adultos à EPT.

No mesmo ano, por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com a reorganização das instituições federais de Educação Tecnológica do país e a criação dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFs). Seus objetivos eram:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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

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

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o

mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

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

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

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

e

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

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008, p.04).

A prioridade da oferta da EPT nos IFs é para os cursos técnicos integrados, não desassociando a formação técnica do Ensino Médio, incluindo jovens e adultos, algo que se difere da realidade da Instituição onde se realiza a pesquisa, o Senai, que prioriza a oferta subsequente da EPT. Os IFs possuem, em seus objetivos, a realização de pesquisas e extensão, incluindo-as, desta maneira, em seu itinerário, não limitando a Instituição ao ensino, compondo uma tríade formativa. Tal perspectiva amplia a formação e o desenvolvimento dos alunos e de sua comunidade. Aponta, além da perspectiva da geração de emprego, a preocupação de uma formação emancipatória de seus alunos, vendo-os como cidadãos.

Em seus objetivos, a RFEPCT direciona parte de sua formação para as licenciaturas, em especial na área de ciências e matemática e para a formação profissional, como um movimento que reconhecia sua necessidade e buscava por meio da oferta dos cursos minimizá-la. Entretanto, é válido ressaltar que, não obstante a EPT apresentasse carência de professores e a RFEPCT passasse a ofertar as licenciaturas como maneira de supri-la, os IFs não contavam com uma estrutura de Universidade para tal oferta, em especial no seu corpo docente:

[...] o maior agravante é impor a licenciatura e não criar condições de formação para os formadores, pois, historicamente os docentes desses IFs, antigos CEFETs e escolas agrotécnicas, têm sua gênese e a destinação do ensino dos ofícios, das profissões, aos trabalhadores de nível médio. Muitos IFs nem mesmo ofertam cursos de graduação, e de repente se veem obrigados a ofertar as licenciaturas. (COSTA, 2016, p. 105).

Não se pretende analisar a oferta dos cursos de licenciatura nos IFs, contudo, entende-se que a iniciativa de formação docente foi válida, mas não foi estruturada, assumindo inicialmente um caráter remediativo. Ou seja, para uma formação com foco na emancipação humana e com os elementos necessários à formação de professores, as Universidades contariam com uma estrutura mais consolidada para tal. Não há, na lei as diretrizes para o desenvolvimento dos IFs, nesta nova perspectiva de atuação.

Ao se analisar todo o contexto histórico, a mensagem que aparentemente é transmitida é que a EPT sofria uma série de mudanças, incorporava a vertente tecnológica de reposicionamento da educação técnica às exigências de mercado e do capital. Passava a ser regida na busca do desenvolvimento de competências, voltada a ser ofertada em conjunto com o Ensino Médio, na busca de uma formação integral do adolescente. Abria-se para o jovem e adulto que retomavam sua escolarização, mas a formação docente não era apontada como ponto focal da situação.

Embora se desse o início da oferta de licenciaturas nos IFs, havia a necessidade de sensibilizar os professores que já estavam em sala de aula sobre a importância de uma formação pedagógica. Mantinha-se, na realidade escolar, a figura do professor com experiência na área, formação técnica (COSTA, 2015), e uma alusão a sua formação em serviço, sem maiores detalhamentos, prazos de execução ou programas específicos de seu desenvolvimento. Por consequência, ainda que tenha ocorrido o olhar para uma formação docente, tanto por meio de licenciaturas quanto pelo apontamento da necessidade de formação em serviço, na escola, o ensino da EPT permaneceu com o foco no ensino do conteúdo. Sustentava-se a predominância de professores sem formação pedagógica, reforçando a desvalorização do conhecimento pedagógico ao técnico.

Em 2011, ocorre uma ampliação da oferta de vagas na RFEPCT, e, ainda, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei 12.513/2011 (BRASIL, 2011), destinado a jovens de escolas públicas, bolsistas da rede privada de ensino, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; trabalhadores e beneficiários de programas sociais do governo. O programa conta

com uma ampla participação do Sistema S, em especial do Senai, movimento que foi amplamente criticado por transferir “recursos públicos para instituições privadas e por outro, à oferta de cursos pontuais, pragmáticos, de curta duração e descomprometidos com uma formação de qualidade”. (CAIRES, OLIVEIRA, 2016, p.171).

Os cursos técnicos subsequentes e de qualificação profissional no PRONATEC caracterizaram uma formação fragmentada de seu público-alvo, em que a EPT não estava correlata à formação escolar a nível fundamental e médio (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Em face disso, entende-se que os alunos oriundos do programa, por meio da parceria com o Sistema S, receberam uma formação consoante às diretrizes da burguesia industrial, ampliando a oferta de mão de obra qualificada no mercado, de maneira pragmática e acrítica. Tal hipótese se confirma ao se identificar que, na legislação de oferta do PRONATEC, não há referências sobre a formação necessária aos professores.

O movimento de advento do PRONATEC, bem como as medidas que fortaleciam o sistema de ensino associado à CNI na legislação educacional, segundo Rodrigues (1998, p.144): “são, sem dúvida, reflexos (quase diretos) do pensamento pedagógico industrial”. Ou seja, o poder político da indústria na elaboração das leis no país fica explícito pelas diretrizes que são colocadas para o ensino da EPT, atendendo aos propósitos almejados pelo setor industrial. Portanto, a não preocupação com a formação docente emancipatória, que proporcione ao professor uma leitura crítica e ampla da sociedade, justifica-se.

Somente nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), reformuladas em 2012, a formação docente para a EPT é revista:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012, p.12).

O primeiro avanço se dá, finalmente, apontando a formação superior como pré-requisito para a docência na EPT. As possibilidades de formação docente são clarificadas por meio da pós-graduação ou do reconhecimento de saberes profissionais para docentes com mais de 10 anos de experiência, no entendimento de que, na escola, se deu uma formação em serviço, e a graduação na licenciatura como uma opção para a habilitação como professor. Considerando-se que o professor estará sempre em formação, em especial na EPT, pelas atualizações tecnológicas frequentes, a legislação aponta a necessidade de formação continuada para os docentes.

No ano de 2015, as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), segundo Dourado (2015), colocam as perspectivas previstas para a formação docente com as seguintes possibilidades: cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimentos e/ou interdisciplinar; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório; cursos de segunda licenciatura.

As Diretrizes tiveram suas bases consolidadas além dos documentos já citados nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL 2010), e, por fim, em todos os estudos e discussões ocorridas entre os anos de 2010-2014, via Conferência Nacional de Educação (CONAE). Como reflexo de todo o seu embasamento, no artigo 3º o documento reforça:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p.43).

As DCNs (BRASIL, 2015) trazem, em seu bojo, a formação de professores com foco na escola, o espaço escolar, com suas problemáticas e peculiaridades, como norteador dos currículos e ações dentro dos cursos de formação de professores. O novo paradigma, de uma formação para a escola e articulada à mesma, traz profundas implicações nas relações verticalizadas de teoria e prática, saberes acadêmicos e saber da prática nas licenciaturas.

As Diretrizes de 2012 e de 2015 (BRASIL, 2012; 2015) se complementam e fortalecem a necessidade de um professor que tenha uma formação técnica e o conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Todavia, também apresentam que esse professor precisa compreender e ter acesso ao conhecimento curricular, ao conhecimento pedagógico geral e ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os documentos, prazos e exigências, tangenciando seus textos, trariam por força de lei a mobilização de instituições de ensino, a conscientização e valorização do conhecimento pedagógico em uma modalidade de ensino. Pelo histórico que acaba de ser apresentado, não há tal reconhecimento. O ganho no processo de aprendizagem dos alunos, a qualidade de ensino e a perspectiva de mudança da concepção de uma modalidade de ensino que buscasse a formação integral do indivíduo estariam mais próximas. O professor da EPT, com acesso aos conhecimentos docentes em sua integralidade, teria o entendimento do que, como e por que ensinaria, sua consciência levaria à intencionalidade e, por sua vez, a um

processo de formação não pautada apenas no trabalho e sim na vida, na sociedade e no aluno, que também é cidadão.

Analisando a trajetória da educação no Brasil, sabe-se que o processo não seria fácil, rápido e simultâneo, mas as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) e as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) apresentavam perspectivas de um pensar acerca da formação docente para a EPT.

Apesar disso, retrocedendo um caminho que havia tempo se construía, e contrapondo-se a todos os documentos norteadores da formação docente, promulga-se a Lei 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017). É válido apontar que, dentro do cenário de promulgação, ficou tácita a grande influência da Confederação Nacional da Indústria na formulação da lei, assim como de seu apoio na veiculação por mídias da viabilidade da mudança do Ensino Médio no Brasil para, novamente, se adequar aos vieses de competitividade e globalização.

Neste contexto, atribuíram, como historicamente se deu, à educação o fracasso econômico e social do país, apontando-a como saída para a melhoria das mazelas sociais (COSTA, 2015). Nela, a EPT sofre uma nova alteração e volta a ser itinerário formativo do Ensino Médio, retomando a dualidade do mesmo, alterando novamente o texto da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996):

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017, p. 12).

Na perspectiva da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), o Ensino Médio é dividido em áreas e a formação técnica e profissional passa a ser um de seus itinerários. Sua

oferta, como um todo, passa a ser pautada em competências e habilidades, circunscrevendo seu currículo a uma Base Nacional Comum Curricular, ou seja, conhecimentos mínimos necessários ao aluno para o desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho. Embora não seja o alvo desta pesquisa, há a inquietação sobre a oferta mínima de conteúdos em nível médio ser efetivada apenas na educação das classes desfavorecidas, bem como a responsabilização do aluno na composição de seu próprio itinerário, que fadará aos mais pobres uma educação para empregabilidade imediata e aos mais favorecidos a uma educação que os prepare para o Ensino Superior, mantendo as desigualdades historicamente constituídas no país.

No que tange à formação docente, o maior retrocesso e disparidade encontra-se no capítulo 6º:

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61 (...)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, p.6).

O notório saber, bem como o texto integral da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), da forma com que se apresenta, encerra e enterra todo um processo de conscientização e busca de um professor na EPT que ultrapasse a transmissão de informação ou técnicas e que tenha uma formação pautada na busca do desenvolvimento integral de indivíduos sob sua responsabilidade, e não somente de funcionários para o processo produtivo, que reproduzam uma sociedade de desigualdades.

Esses conhecimentos científico-tecnológicos e sócio históricos, quando não são conhecidos teórica e sistematizadamente pelo trabalhador, fazem com que fiquem mais vulneráveis à exploração [...] quanto menos esta relação se dá, caracterizando-se o conhecimento do trabalhador como tácito simplificado, mais submetido ele fica à inserção em trabalhos mais precarizados [...] Contrariamente, quando conhecimento científico e tácito se relacionam adequadamente desde as trajetórias escolares, e esse processo tem continuidade nos processos de qualificação profissional, não apenas se desenvolve a autonomia intelectual, mas também a capacidade de criar

novas soluções e desenvolver tecnologias. Desta forma, embora não se altere a relação entre capital e trabalho, a inserção e permanência no mundo do trabalho se dá de forma mais qualificada, em pontos mais dinâmicos da cadeia produtiva, com o que o poder de negociação do trabalhador aumenta, bem como suas possibilidades de qualificação continuada e progressão na carreira. (KUENZER, 2014, p. 24).

Para se oportunizarem conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos aos alunos da EPT, de forma que consigam estabelecer relações eles, é necessário que seu professor os tenha. Reduzir a docência da EPT a profissionais que não tiveram em sua formação inicial ou continuada acesso à formação humana, reflexiva, emancipatória, ou seja, validar pela lei que a EPT não necessita de um professor licenciado, ou, então, de um profissional com formação docente, além de desvalorizar esta modalidade perante as demais, reforça a discrepância histórica da EPT e sua finalidade de atendimento aos desvalidos da sorte que necessitam tão somente de alguém que os ensine a desempenhar o que a empresa determina.

Limitar o notório saber à docência da EPT reposiciona o país ao entendimento de que, para ser professor, basta saber algo, sem a devida preparação sistêmica para o exercício da docência. Preocupam, de forma demasiada, os objetivos subliminares deste processo, correlacionando a fragilidade da formação docente à fragilidade de formação humana e crítica do aluno da EPT.

3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A DOCÊNCIA NO SENAI – PR

Conforme apresentado anteriormente, em 1942 o Decreto lei 4048/1942 (BRASIL, 1942) institui o Senai, à época Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. No segundo capítulo do Decreto, indica-se que caberia ao Senai a criação, organização e administração de escolas de aprendizagem para industriários em todo o país. Eis que, em 12 de março de 1943, foi construída, em Curitiba, PR, a primeira escola do Senai no Paraná, pertencente à 7ª região do Senai, que abrangia os estados de Santa Catarina e Paraná. Contou, inicialmente, com cursos de mecânica geral, solda, eletricidade e marcenaria e teve como seu primeiro diretor o professor Osvaldo Raimundo, “cuja formação pedagógica e invulgar idealismo de educador imprimiram aos primeiros estabelecimentos de ensino do Senai excepcional cunho educacional” (SENAI, 2014, p. 22).

Ponta Grossa foi a segunda cidade do estado a sediar uma escola do Senai – PR, ainda em 1943. Havia, à época, uma divisão de ensino que abrangia tanto a seleção quanto a orientação profissional. Os aprendizes eram orientados por instrutores ou, então, por trabalhadores que eram qualificados em suas respectivas áreas. Entre as décadas de 1950 a 1970, o Senai – PR teve expansão de suas escolas em Londrina, Maringá, Paranaguá, Guarapuava, Pato Branco e Telêmaco Borba. Em 1976, construiu-se a escola Senai na Cidade Industrial de Curitiba. Em 1977, a escola de Cascavel do Senai inicia suas atividades.

Até os anos de 1990, o Senai – PR seguiu uma metodologia bastante tradicional em seu ensino, pautada na Série Metódica Ocupacional (SMO). Ela foi criada, segundo Batista (2015), por Roberto Mange, após seus estudos, entre outros, na área psicotécnica, com base nas críticas que realizou ao método *Training Within Industry* (TWI), que considerava

[...] um método limitado [...] que não pressupunha a formação plena do trabalhador, mas apenas a formação específica, priorizando a linguagem da oficina em detrimento da acadêmica, era portanto um método muito empírico e não científico. (BATISTA, 2015, p.235).

Imagina-se do que se tratava o método TWI, tendo em vista que, ao se analisar o método SMO, supostamente mais acadêmico, se identifica sua base taylorista, pautada na realização de atividades repetitivas, predefinidas, partindo do pressuposto de que todos os alunos aprendiam em uma mesma sequência didática, ainda que em atividades individuais:

A SMO era um conjunto de instrumentos pedagógicos que organizavam as tarefas e operações dos processos de ensino e de aprendizagem de uma determinada ocupação. Eram compostas de quadro programa, quadro analítico e folhas de instrução individual (folha de tarefa, folha de operação e folha de informação Tecnológica). (SENAI, 2014, p.54).

A utilização do método servia aos professores, profissionais de área, como uma cartilha de como proceder com o processo de ensino dos aprendizes. Porém, com o passar do tempo, o perfil, tanto de entrada, quanto de saída dos alunos da EPT no Senai – PR começou a mudar, não se contentando com sérias metódicas e com a repetição incansável de atividades, ainda que com professores que ocasionalmente tentassem o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e críticas.

Portanto, à medida que o processo produtivo avançava em tecnologia e conhecimento, o nível de complexidade do ensino passou a ser maior. O aluno não tinha mais a tarefa de apenas decorar métodos para produzir uma peça de fábrica. Tinha de passar a entender todo o processo, trocando informações com os colegas de sala de aula e fazendo pesquisas para compreender sua participação naquele tipo de função para a qual estava sendo preparado. (SENAI, 2014, p.59).

A partir dos anos de 1970, se identifica a contratação de professores para atuação em cursos técnicos, e não somente na aprendizagem industrial, como originalmente ocorreu, no Senai – PR. Este movimento se inicia na escola de Telêmaco Borba e se expande à escola situada na Cidade Industrial de Curitiba. Desta forma, com a mudança do perfil de aluno, de EPT ofertada, passa-se a também haver alteração no perfil docente quanto à sua escolaridade. Ainda assim, a formação pedagógica se atinha a reuniões que se pautavam apenas em diretrizes de operacionalização de manuais em sala de aula.

A partir da década de 1990, sob influência dos avanços tecnológicos e na busca de indivíduos com conhecimentos técnicos e gerenciais, capazes de resolver problemas e, ao mesmo tempo, serem polivalentes em suas atividades profissionais, e sob a influência da 1ª Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, a EPT passa a assumir um discurso “sobre a necessidade de formação do trabalhador com competências e habilidades específicas e capacidades de inseri-lo no cenário globalizado de produção” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 100). Desta forma, o processo mecânico, repetitivo, seguindo séries preestabelecidas, não atende mais o cenário da EPT, com a mudança do perfil das escolas, não com

[...] a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptadas à instabilidade da vida, e não mais ao acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 100).

Em decorrência da alteração do processo produtivo, da sociedade, bem como do perfil de egresso da EPT, a docência passa por transformações no Senai – PR, conforme registro “nesse processo de mudanças desencadeado pelo novo plano estratégico, a Educação Profissional tinha de adotar rumos mais complexos, com enfoque no fundamento de ‘aprender a aprender para poder ensinar melhor’ ” (SENAI, 2014, p. 60). Desta forma, a docência na EPT se respalda nos pilares propostos por

Jacques Delors das competências a serem desenvolvidas pela educação, na Conferência de Jomtien, para atender a formação de alunos, sob a mesma ideologia. Os pilares são trazidos como marco da mudança teórico-metodológica do Senai – PR:

A mudança pedagógica para formar esse aluno polivalente envolveu os chamados “quatro saberes da educação”. O “saber” que é o conhecimento em si, o “saber fazer” traduzido nas habilidades que brotam do processo de trabalho, o “saber estar”, que desafia o aluno a ter consciência da sua própria importância no processo produtivo, virtude esta que influencia o “saber ser”, envolvendo o respeito ao próximo, ética profissional e honestidade no trabalho. (SENAI, 2014, p.62).

Porém, no que tange à educação por competências, e entendendo o professor da EPT como um formador dentro dessa metodologia, é relevante trazer o contraponto sobre o modelo pautado nas habilidades e competências. Afinal, o professor que estiver em sala de aula ou laboratório com o aluno, regido por diretrizes ancoradas neste método, pode desconhecer as influências políticas e ideológicas que o trazem, apenas as reproduzindo.

Segundo Deluiz (2001, p. 13), a reestruturação da EPT tem por objetivo a racionalização, otimização e adequação das forças de trabalho ao mercado produtivo. São fruto de um alinhamento de políticas de recursos humanos, valorizando a alta escolarização, a mobilidade de trabalhadores em diversas funções, pautando-se no controle, formação e avaliação de desempenho da força de trabalho dentro das exigências de acumulação de capital flexível: competitividade, racionalização do custeio, agilidade, gerando produtividade. Compreendendo que os saberes a serem angariados e desenvolvidos nos alunos não são somente os disciplinares, mas também a capacidade de relacionar todos os conhecimentos adquiridos em sua formação e história de vida para a resolução de problemas no ambiente de trabalho, os saberes docentes, por consequência, se ampliam sob a metodologia de competências.

Para o capital, a gestão por competências se resume à formação de mão de obra flexível, capaz de lidar com imprevistos, passíveis de mudanças frequentes de função para o atendimento da empresa, desenvolvendo sua polivalência e, por consequência, garantindo sua empregabilidade (RODRIGUES, 1998). Por meio de seu capital humano, que busca sua constante atualização por garantia do seu emprego, as empresas garantem sua vantagem competitiva necessária em uma economia que preconiza a concorrência desmedida.

A crítica ao modelo de competências e o ancorar das mesmas a práticas neoliberais, que buscam o benefício de uma classe dominante do processo produtivo, é, de forma sublimar, reproduzida no texto da instituição:

Essa filosofia empregada no aprendizado do Senai Paraná tem a finalidade de assegurar três competências fundamentais no indivíduo, mobilizando-o para ter conhecimento, habilidade e atitudes, predicados essenciais na resolução de problemas no campo profissional e uma poderosa ferramenta para o crescimento humano e da carreira do próprio funcionário. [...] Trata-se de um enfoque que busca maior articulação entre dois mundos: o da educação e do trabalho, influenciada pelos tempos atuais, batizados de sociedade do conhecimento. [...] Entendendo que a educação é uma ação contínua e permanente, e que a Educação Profissional vai além de uma simples adaptação ao emprego, o Senai concebe um conjunto de metodologias para a formação profissional, que estabelece uma sequência lógica de conceitos que orientam a implementação de uma formulação evolutiva, que permite a crítica e a melhoria constantes, e que combina a base de conhecimento específico com as exigências da prática, incluindo tarefas típicas do mundo real e o desenvolvimento de atitudes como tomada de decisão, facilidade de trabalhar em grupo e criatividade. Virtudes necessárias ao próprio desenvolvimento humano, preconiza a filosofia Senaiana, proporcionando uma condição de progresso harmonioso e contínuo da pessoa, acreditando que assim o Senai estará contribuindo para tornar a comunidade capaz de gerenciar o seu próprio desenvolvimento (SENAI, 2014, p. 63).

Aspectos apontados no documento do Senai, como a busca pelo desenvolvimento de conhecimento, habilidade e atitudes, como fundamentais para a capacidade de resolução de problemas da empresa, demonstram a preocupação da Instituição em formar apenas para possibilitar a articulação o que ensina e o mundo do trabalho. Reforça o entendimento da formação do trabalhador como permanente, desde que isso promova um progresso harmonioso e contínuo, ou seja, o conhecimento deve estar pautado em agir conforme os preceitos industriais, longe de uma postura de análise ou crítica.

Posto isto, não se desvaloriza todo o esforço na busca do desenvolvimento do aluno na EPT, mas não se pode desconsiderar que o processo de sua formação está distante de uma suposta harmonia, ainda mais em uma sociedade competitiva. A educação passa a ser um processo contínuo, estendendo-se ao próprio docente da EPT, contudo, a ausência de uma formação humana e crítica pode levar o professor à busca da formação de seus alunos tão somente para o trabalho. Ainda que em seu texto, o Senai – PR informe que suas metodologias atuais trazem uma sequência lógica de conceitos, buscando a crítica do aluno, o trabalho em grupo, sem a devida formação, o método pode facilmente se converter uma formação pragmática,

Há o compromisso e a expectativa de formação docente para a MSEP, no entanto, os desafios são grandes, tendo em vista a dimensão da Instituição, o fato de que o processo formativo de grande parte da equipe é de bacharelado. A MSEP se trata de um método que ressignifica o modelo anterior, fordista e taylorista, de aprendizagem e se difere do modelo educacional recebido em escolas e na academia. Segundo a instituição, “busca-se que as equipes técnico-pedagógicas se apropriem dos pressupostos da Metodologia Senai de Educação Profissional, de modo, a efetivamente, promover o desenvolvimento de capacidades dos futuros profissionais da indústria.” (SENAI, 2014, p.63).

Um dos itinerários formativos da Metodologia Senai de Educação Profissional no Senai – PR é o Laboratório de Prática Pedagógica (LPP) (SENAI, 2014). Trata-se de uma formação híbrida, com etapas a distância e presenciais. É destinado apenas a professores contratados, ou seja, docentes com vínculo por meio de carteira de trabalho. Tomando por base a realidade da escola em que a pesquisadora atua, esses profissionais, efetivos, correspondem a 30% da equipe docente da Instituição. Desta forma, o professor que hoje é prestador de serviços, atuando como profissional autônomo, não recebe a formação para a Metodologia do Senai – PR.

Os momentos formativos destinados a toda a equipe se fazem nas semanas pedagógicas, em que se oportuniza o diálogo junto à equipe pedagógica, que, por sua vez, em um primeiro momento, se pauta na inserção de um profissional de área à docência, que por si só apresenta desafios, desde um planejamento de aula ao preenchimento de livros de chamada. O processo de transposição didática dos conhecimentos disciplinares do professor para os alunos é desenvolvido de maneira gradativa. A apropriação da metodologia, por sua vez, não acontece de forma concomitante à docência, algo bastante complexo, no entendimento que cada professor pode estar realizando práticas pedagógicas divergentes dentro da mesma escola. Nesse viés, esta pesquisa, fazendo alusão aos seus objetivos, busca identificar como se dá o desenvolvimento dos conhecimentos docentes na EPT, inclusive dentro da particularidade metodológica do Senai – PR.

3.3 A ATUAÇÃO DE BACHARÉIS, TECNÓLOGOS E LICENCIADOS NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Como visto, o avanço científico e tecnológico mundial, mas também brasileiro, e a competitividade trazida pelo mercado perpassaram a educação e historicamente a EPT passou a ser mais requerida tanto pela indústria quanto pelo seu público-alvo, aumentando proporcionalmente a demanda de professores nesta área. Por sua vez, se em seu princípio a EPT contava com profissionais de referência específica na área de atuação, atualmente não basta a este professor apresentar apenas domínio técnico. Com um público cada vez mais ativo, dinâmico e com senso crítico, a EPT não parte mais de um processo de transmissão de conteúdo e sim de uma mediação entre o conhecimento do aluno e o que se espera dele na sociedade e em sua atuação profissional.

Kuenzer (2014, p.31), a respeito das práticas pedagógicas demandadas atualmente na EPT, acrescenta:

As práticas pedagógicas, portanto, deverão oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem a articulação entre teoria e prática, lembrando que esta, contudo, só pode ser apropriada através do movimento do pensamento, ou seja, da atividade teórica, que se constitui na especificidade das práticas escolares. É através dela que o pensamento transita continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia. Este movimento de ascensão das primeiras e precárias abstrações à compreensão da rica e complexa teia das relações sociais concretas, não é apenas a passagem do plano sensível, onde tudo é caoticamente intuído ou percebido, para o plano racional onde os conceitos se organizam em sistemas lógicos e inteligíveis.

A EPT deve transpor o raciocínio elementar, simples, o concreto e imediato, por meio de sua prática pedagógica. Deve possibilitar ao aluno a transição do plano sensível ao sistema lógico e tangível. Por sua vez, essa prática pedagógica é complexa e requer que o professor integre o conhecimento prático, do domínio da técnica com a articulação com a teoria, ora aprendida em sua formação inicial, ora angariada em sua formação continuada, atrelada à forma com que o conhecimento será traduzido ao aluno. Ao se adentrar no plano racional, lógico e inteligível, o processo é desafiador até mesmo para o professor que recebeu uma formação específica para a docência.

Entretanto, em um cenário nacional, a preocupação em relação à mudança do perfil da EPT se dá ao se observarem os dados do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (BRASIL, 2016) em relação ao seu professorado e à sua formação.

O estudo aponta que são 134.440 professores atuando na EPT no Brasil. Destes, 122.642 possuem o curso superior (91,22%), e apenas uma parte cursou licenciatura, 77.936 (57,98%), enquanto 44.706 atuam sem formação docente (33,25%). Informa, ainda, que 22.116 possuem algum tipo de formação complementar à graduação, com Mestrado e Doutorado (16,45%) (BRASIL, 2016). Considerando que mais de 33% dos professores atuantes na EPT, em nível nacional, segundo o INEP (BRASIL, 2016), não possuem formação pedagógica, possivelmente, seu modelo de docência se dá na reprodução da educação que recebeu, datada de um outro enfoque de EPT.

Em um modelo de EPT que historicamente foi negligenciado e destinado apenas aos desvalidos, aos filhos dos operários, continuar a se ter uma metodologia que transmita para o aluno o que deve ser feito não corresponde mais às expectativas do mercado produtivo. Não permitir a compreensão do processo, a identificação de dificuldades, a preposição de melhorias ao aluno é reproduzir um modelo que não corresponde mais aos anseios de uma sociedade e de uma juventude que, pelo mundo onde está imersa, percebe que é capaz de ir além disso. No entanto, manter o professor em seu modelo educacional e propiciar em sala de aula uma educação depositária assegura a manutenção do modelo reprodutivista da própria EPT e da sociedade.

Kuenzer alerta (2014, p.31):

Reduzir, portanto, a Educação Profissional à prática compreendida apenas em sua dimensão de atividade através da reprodução mecânica de formas operacionais é empobrecê-la. Esta estratégia pedagógica, eficaz no taylorismo/fordismo, resulta inadequada ao se pretender desenvolver as competências relativas à identificação e compreensão de situações que escapam à regularidade, e que, pelo seu caráter peculiar, demandam soluções não prescritas, para cuja elaboração passa a ser fundamental a capacidade de articular conhecimento científico e conhecimento tácito, superando os limites das práticas individuais pelo trabalho cada vez mais coletivizado.

Para uma EPT que supere seu arcabouço histórico, a formação inicial e continuada docente, pautada em um olhar de compreensão das mudanças educacionais e dos perfis profissionais de alunos aguardados, dando instrumentos aos professores em formação e atuantes sobre como, em sala de aula, desenvolver

atividades que mediem o conhecimento, indo além do 'como' fazer, é uma possibilidade de transição do modelo de ensino.

Reforça-se que o caminhar da atual legislação não possibilita a abertura de horizontes, desmerecendo as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), que exigiriam a formação superior de 11.798 professores que não possuem graduação (BRASIL, 2016) e exercem a docência na EPT. Para que a articulação entre o conhecimento prático e o teórico, inclusive pedagógico, se dê, 44.706 professores (BRASIL, 2016) necessitam de formação pedagógica no Brasil. Além destes professores, cujo levantamento se deu pelo INEP (BRASIL, 2016), há jovens concluindo o Ensino Médio, bacharelado e cursos superiores de tecnologia e adentrando à EPT sem a formação pedagógica necessária. Tem-se, além disso, licenciados que se formam apenas para o exercício da docência no Ensino Fundamental 2 ou no Ensino Médio, sem a compreensão e o contato com a EPT.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS DE COLETA, DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS

O desenvolvimento do conhecimento docente na EPT tem sido alvo de estudos e pesquisas no Brasil. Como forma de identificar o que já havia sido pesquisado e dar continuidade aos estudos por meio desta pesquisa, se buscou a Plataforma Sucupira, repositório de dissertações e teses da Capes, para análise dos conhecimentos já produzidos, identificação de lacunas a serem pesquisadas, bem como consulta a conclusões obtidas que norteassem a construção do estudo.

Inicialmente, lançaram-se os termos de pesquisa: educação profissional, bacharel, licenciado e conhecimento docente, de forma a identificar pesquisas que estivessem no mesmo campo a ser utilizado, se pautassem no perfil docente da EPT, sob o olhar do desenvolvimento do conhecimento docente. Chegou-se, então, ao universo de 3.559 pesquisas. Como o objetivo era aprofundar o estudo em resumos e nos textos em si, circunscreveu-se a busca aos textos temporalmente produzidos entre 2013 e 2017, pela possibilidade de consulta do trabalho na íntegra, reduzindo-se, desta forma, a 1.656 dissertações e teses.

Como o campo de pesquisa é a EPT, atendo-se a escolas que a ofertam em cursos destinados às indústrias, selecionaram-se as seguintes áreas de conhecimento no filtro de pesquisa: biotecnologia, ciência da computação, ciência da informação, ciência e tecnologia de alimentos, desenho industrial, educação e educação de adultos. Com isso, chegou-se a 963 pesquisas no país que mais se assemelhavam à temática procurada.

Todos os títulos lidos e com base na descrição, chegou-se a 34 trabalhos. Destes, após leitura de resumos, selecionaram-se 30 trabalhos que mantinham uma correlação com a presente pesquisa. Após o estudo das introduções e conclusões, encontraram-se 14 dissertações e 3 teses, cujos objetivos e temática eram afins ao buscado e traziam contribuições para a pesquisa em andamento.

De forma em geral, as pesquisas se davam em instituições públicas de ensino e, em parte, se reduziam ao ensino profissional subsequente, tendo em comum o interesse em compreender como se dava o desenvolvimento dos conhecimentos docentes e as influências nas práticas pedagógicas. As 17 pesquisas trazem que, em

grande parte, o desenvolvimento da docência se dá por meio da formação continuada e que a influência na prática pedagógica é em decorrência desta formação.

Assim, a prática se consolida com as experiências em sala de aula, apontamentos de colegas de trabalho, apoio pedagógico, contudo, o histórico deste professor, enquanto ex-aluno, influencia sua postura em sala de aula. No que tange aos conhecimentos docentes, a maioria dos pesquisados valorizava o conhecimento do conteúdo, mas também reconheciam a importância dos conhecimentos pedagógicos. Por consequência, embora identificando a formação em serviço, os docentes demonstraram, em suas respostas às pesquisas desenvolvidas, a necessidade de uma formação apropriada para a docência e não somente pelo aprender fazendo quando já se encontram em sala de aula.

Analisando-se as pesquisas realizadas neste espaço de tempo 2013-2017, o que mais surpreende é que ainda que sob o olhar dos pesquisadores e com os resultados publicados, apontando a necessidade da formação docente, o reconhecimento de que os saberes experienciais e disciplinares não estão se bastando para o exercício da docência na EPT, promulga-se uma lei, no final do ano de 2017 – a Lei 13415/17, do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), que arbitra na contracorrente do pesquisado e apontado.

Somente com o conhecimento adquirido em uma formação em bacharelado, tecnológica ou por meio de uma prática profissional consolidada, o professor não consegue desenvolver todos os saberes necessários à docência. Necessita-se de formação docente, em específico para a EPT, para a superação de um viés assistencialista, reducionista e emergencial (COSTA, 2015), que dê elementos pedagógicos, críticos, emancipadores e também para a imersão na tecnologia, exigência que os professores percebem e demonstram nas pesquisas consultadas.

Assim sendo, baseando-se nos estudos já realizados em território nacional, a presente pesquisa focou-se na educação subsequente e na constituição dos conhecimentos docentes, tendo em vista que, dos 20 documentos consultados, apenas uma tese usava como referencial o Professor Lee Shulman. Como a prática pedagógica havia sido esmiuçada por outros pesquisadores, pautou-se em identificar as influências que ela recebe com base no processo constitutivo do conhecimento docente. De forma predominante no ensino subsequente, analisava-se o professor bacharel, sendo o professor licenciado sujeito de pesquisas que eram correlatas à EPT integrada. O diferencial da presente pesquisa se fez ao se analisar o

conhecimento docente de bacharéis, tecnólogos e licenciados atuantes na modalidade subsequente, respondendo a questionários iguais, de forma a se analisar as possíveis influências da formação inicial na atuação na EPT, algo não localizado nas pesquisas já realizadas e divulgadas na Plataforma Sucupira.

4.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Em virtude de a pesquisadora ter sido profissional da área pedagógica do Senai – PR, o campo de pesquisa se fez no Sistema Federação das Indústrias do Paraná, responsável pelas atividades do Senai no Estado. A pesquisa contou com o consentimento da Gerência Executiva de Educação, que forneceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela Instituição (Apêndice B). É válido ressaltar que a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética (Apêndice A).

Os dados acerca de suas escolas e seus professores foram fornecidos pela Gerência Executiva de Educação, por e-mail, da área responsável pela formação continuada da equipe do Senai – PR, em abril de 2018, após formalização pela pesquisadora da pesquisa a ser realizada, detalhamento de justificativa e objetivos. Os dados fornecidos eram referentes à realidade de quadro docente efetivo das 39 unidades do Senai – PR, em dezembro de 2017, apresentando os nomes dos professores, unidades de atuação e dados de formação da equipe docente do Senai – PR na EPT.

Na primeira análise sistêmica dos dados, identificou-se que, no Senai – PR, havia a atuação na docência de 433 professores, sendo 367 como docentes da EPT em nível médio, enfoque desta pesquisa, e 66 professores atuantes na Educação Superior, que não foram englobados neste trabalho.

Analisando-se os 367 professores, no que tange à sua formação, identificou-se que grande parte havia finalizado um curso superior. Uma quantidade próxima à um quarto da equipe docente não tinha formação superior, dividindo sua escolaridade entre o Ensino Médio e os Cursos Técnicos (Tabela 1).

Tabela 1 - Formação de Professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Senai - PR em dezembro/2017

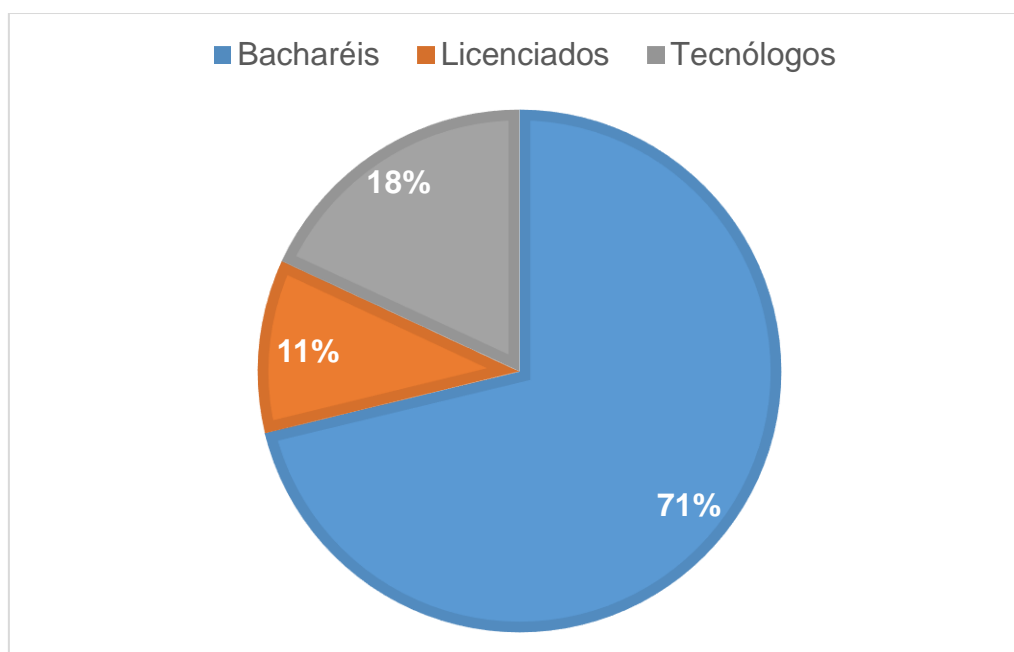
Escolaridade	Quantitativo
Ensino Médio Completo	28
Curso técnico	55
Bacharéis	193
Licenciados	29
Tecnólogos	49
Não informou	13
Total	367

Fonte: A autora

Tal indicador é preocupante por se tratar de docência em nível médio, em que se subentende que um indivíduo com formação equivalente ao aluno ministra aula no mesmo nível. Há ainda os professores com formação nos Cursos Técnicos, que terão a mesma escolaridade que seus alunos ao concluírem seus cursos, exercendo a docência sem a formação superior.

Entre os 271 professores com formação superior, a ampla maioria era oriunda de cursos de bacharelado e a minoria realizou um curso de licenciatura.

Gráfico 1 - Formação Superior de Professores do Senai - PR – dezembro/2017



Fonte: A autora

Como a pesquisa buscava a participação de licenciados e bacharéis, se consultou em quais escolas os 29 licenciados pertenciam, chegando-se ao primeiro critério de exclusão de participantes, limitando-os a 15 Unidades. Na soma de licenciados e bacharéis, as escolas totalizavam 168 professores.

Na sequência, verificou-se em quais unidades havia a atuação do professor licenciado e de um dos professores com bacharelado ou formação superior tecnológica na mesma área de atuação, respondendo para o mesmo Coordenador de Educação, Coordenador de Curso e Pedagogo. Por conta deste critério, as unidades de Arapongas, Araucária, Cascavel, Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Campus da Indústria (CIETEP), Jaguariaíva, Maringá, Rio Branco do Sul e União da Vitória foram excluídas. A Sede do Senai – PR, por não apresentar professores em sala de aula, também não foi inserida como campo de pesquisa. A Unidade de Ponta Grossa, local de atuação profissional da pesquisadora, também foi excluída porque a equipe docente respondia para ela, podendo gerar melindres aos professores que viessem a participar, bem como tendenciamento de respostas, anulando, portanto, a neutralidade do participante e da pesquisadora.

Ao finalizar os critérios excludentes, chegou-se a 32 professores, sendo 9 licenciados e 23 bacharéis atuando em cada escola, nos mesmos cursos ou áreas e sob orientação das mesmas pedagogas. Os professores pertenciam, no total, a 6 escolas, de 4 cidades do Estado, conforme Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Quantidade e áreas dos professores selecionados para a pesquisa

Unidade	Área de atuação dos Bacharéis, Tecnólogos e Licenciados	Quantidade de professores
Telêmaco Borba	Celulose e Papel	10
Santo Antônio da Platina	Metalmecânica	2
CIC – Cidade de Curitiba	Eletroeletrônica ou Metalmecânica	13
Boqueirão – Cidade de Curitiba	Automotiva	3
CIETEP – Cidade de Curitiba	Informática	2
Toledo	Gestão	2
Total		32

Fonte: A autora

Todos os professores eram efetivos da Instituição, tendo passado por um processo seletivo de conhecimentos específicos da área e aula-teste com acompanhamento da equipe pedagógica. Por se tratar de uma Instituição privada,

todos estavam com contrato de trabalho ancorado na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (BRASIL, 1943). Um apontamento importante a se realizar é que, embora no corpo desta pesquisa se utilize a terminologia professor, no Senai – PR, ele tem o referido registro em carteira (CLT) com a denominação de Técnico de Ensino. A nomenclatura é citada por Romanowski (2007, p. 34) como um dos momentos em que a formação docente se baseou:

[...] na divisão e racionalização de trabalho de Taylor e Fayol, fragmentou o trabalho do professor. Trata-se da tendência tecnicista que separou o trabalho no interior da escola entre os que planejam e os que executam, intensificando a utilização dos recursos tecnológicos no ensino. [...] essa proposta realizada na escola, principalmente nos anos 70, concebia o professor como um “técnico de ensino”.

Do período em que a nomenclatura técnico de ensino foi forjada até o momento, muito se modificou nas escolas, na sociedade e nas empresas. Se a função inicial deste técnico de ensino era, no período tecnicista, a formação de um profissional capaz de seguir à risca todo um procedimento, sem exceções ou questionamentos, o perfil profissional que a sociedade atual procura é distinto disso.

Melo (2009, p.902) apresenta o perfil almejado de qualificação, indicando que, para as indústrias, o que se espera é um trabalhador capaz de gerenciar suas atividades, em um modelo de “baixo grau de hierarquização”, aumentando, deste modo, a autonomia e responsabilidade do empregado. Outra busca é por profissionais com “desenvolvimento das competências sócio comunicativas”. O trabalhador precisa ter um bom relacionamento com o seu grupo de trabalho, conseguir expressar o que pensa, de que forma visualiza a resolução de problemas e transmitir por sentenças o que realizou, sendo capaz de liderar equipes de forma motivadora e clara. Assume o papel de multitarefas e como os artefatos a que tem contato possuem uma tecnologia embarcada cada vez mais aprimorada, ainda segundo Melo, o conhecimento do processo deve ser mais aprofundado, gerando domínio da operação de equipamentos e não mais da operação direta na linha produtiva.

Portanto, os sujeitos desta pesquisa, mesmo registrados como Técnicos de Ensino, são aqui intitulados como professores, pelas atividades desenvolvidas, uma vez que seu trabalho é de docência para a formação de sujeitos capazes de superar uma formação tecnicista, que embora não forme mais para o saber-fazer, necessita de uma escolarização para além do trabalho. A pesquisa, pelo entendimento de como

se dá o desenvolvimento de conhecimentos docentes, perpassa o conceito de formação integral de um indivíduo, para a vida, não sendo a terminologia Técnico de Ensino a mais apropriada. Entretanto, é válido apontar que tal nomenclatura se mantém por vieses trabalhistas que levariam o reconhecimento destes profissionais como professores, os levando à concessão dos direitos conquistados por essa categoria.

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

4.2.1 Questionário

Tendo como foco os objetivos da pesquisa, bem como a pergunta que a norteou, um questionário foi formulado para aplicação junto aos sujeitos selecionados. Antes de sua utilização, aplicou-se uma pesquisa piloto, utilizando-se o formulário da plataforma do Google¹², com professores atuantes na Unidade do Senai de Ponta Grossa, local de trabalho, à época, da pesquisadora.

O objetivo da pesquisa-piloto era identificar a clareza das perguntas. Responderam ao questionário da pesquisa-piloto 11 professores, dos 20 que o receberam, resguardando-se a identificação para que os participantes se sentissem confortáveis ao registrar suas respostas. Com esta aplicação, foi possível identificar questionamentos que não ficavam claros aos respondentes, perguntas redundantes, bem como a necessidade de abordagem sobre os conhecimentos docentes, de forma específica. A extensão do questionário-piloto foi reduzida e, com isso, chegou-se ao modelo de questionário a ser aplicado, de fato, na pesquisa.

No mês de outubro de 2018, foram encaminhados os questionários aos 32 professores selecionados para a pesquisa, pela plataforma do Google Docs. e por e-mail, tendo em vista a otimização de tempo que o envio e recebimento de informações de maneira online propiciaria à pesquisadora e aos sujeitos, sendo um dos ganhos identificados atualmente pelos recursos da internet em pesquisas (FLICK, 2009). Os contatos foram cedidos por meio dos nomes/e-mails, encaminhados pela Gerência de Educação do Senai – PR. O modelo de questionário que foi transposto na Plataforma do Google Docs. consta nesta pesquisa como Apêndice C. Em sua abertura, o

¹² Pode ser acessada em: <https://docs.google.com/forms>

documento apresentava as informações constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores, salientando o compromisso da pesquisadora em garantir a privacidade dos dados e o sigilo dos professores.

Além de questões vinculadas à formação dos professores, questionou-se como haviam desenvolvido seus conhecimentos docentes, bem como a valoração que cada um dava aos saberes e conhecimentos docentes do referencial teórico da pesquisa, de forma a aproximá-los do tema de estudo e dimensionar sua compreensão da temática (CRESWELL, 2007). O prazo estipulado de retorno a todos os respondentes foi entre os dias 15 e 22 de novembro de 2018, encerrando-se o aceite de respostas na plataforma para recolhimento dos dados obtidos. Dos 32 professores contatados, 19 preencheram o formulário, que foi extraído da plataforma do Google Docs. Por sua vez, dos 19 respondentes, somente 12 assinalaram na última pergunta do questionário o desejo de continuar participando da pesquisa, na etapa de entrevistas, apresentando-se um novo recorte de seleção para os sujeitos da pesquisa, conforme Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Quantidade e áreas dos professores respondentes do questionário

Unidade	Área de atuação dos Bacharéis, Tecnólogos e Licenciados	Respondentes do Questionário	Assinalaram desejo de continuidade na pesquisa
Telêmaco Borba	Celulose e Papel	5	4
Santo Antônio da Platina	Metalmecânica	2	2
CIC – Cidade de Curitiba	Eletroeletrônica ou Metalmecânica	7	5
Boqueirão – Cidade de Curitiba	Automotiva	2	2
CIETEP – Cidade de Curitiba	Informática	2	1
Toledo	Gestão	1	1
Total		19	12

Fonte: A autora

Com base no aceite dos sujeitos a permanecerem na pesquisa, pela sinalização positiva no questionário, estipulou-se os participantes para a fase de entrevistas semiestruturadas.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi elaborado após a análise dos questionários respondidos pelos 12 professores que aceitaram permanecer na pesquisa. Com base nas informações registradas pelos professores, convicções, dúvidas, necessidades de esclarecimentos e buscando atender aos objetivos da pesquisa, as questões pertinentes à entrevista foram redigidas.

Tal procedimento, de tessitura da entrevista com base nos registros dos questionários, é um dos aspectos da pesquisa qualitativa: “Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas”. (CRESWELL, 2007, p. 186). Compreendendo quem eram os sujeitos e realizando a leitura de suas respostas nos questionários, redigiu-se o roteiro da entrevista semiestruturada, cujo modelo encontra-se nesta pesquisa como Apêndice D. Este roteiro é denominado por Creswell (2007, p.194) como protocolo de entrevista, que deve conter:

[...] cabeçalho, instruções para o entrevistador (declarações de abertura), as principais questões de pesquisa, instruções para aprofundar as principais perguntas, mensagens de transcrição para o entrevistador, espaço para registrar os comentários do entrevistador e espaço no qual o pesquisador registra notas reflexivas.

Isso posto, além das questões formuladas, o roteiro apresentou informações sobre o motivo da formulação da pergunta e sua conexão com os objetivos da pesquisa. Anotações sobre possíveis desdobramentos das perguntas foram registrados de forma a facilitar a condução dos diálogos, conforme previsto em entrevistas semiestruturadas.

Flick (2009) apresenta a entrevista semiestruturada como uma forma de reconstrução de teorias subjetivas para a análise do conhecimento do cotidiano. Segundo o autor, as entrevistas semiestruturadas podem conter “questões abertas, [...] perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses, [...] questões confrontativas” (FLICK, 2009, p. 149). Os três perfis de questões estavam presentes no roteiro formulado, de forma a possibilitar o acesso às informações que auxiliariam no alcance dos objetivos da pesquisa.

Tendo em vista a amplitude geográfica da pesquisa, com sujeitos em cidades em diferentes regiões do estado do Paraná, optou-se pela realização de entrevistas por meio de recursos online, em videochamadas por Skype, pois o formato de videochamada amplia as possibilidades de entrevista apontadas por Creswell (2007), que apresentou os modelos face a face ou por telefone.

Os convites de participação para as entrevistas foram feitos por e-mail entre os dias 15 e 21 de março, aos 12 participantes que haviam sinalizado interesse na continuidade da pesquisa. Na comunicação, havia o agradecimento pelas contribuições realizadas por meio dos questionários respondidos e o contato, em resposta ao aceite de continuidade na pesquisa. A disponibilidade de horário, bem como a possibilidade de realização da entrevista por Skype eram perguntadas aos professores. Dos 12 professores que haviam sinalizado o interesse em continuar sua participação na pesquisa, 8 deram retorno sobre os dias e horários disponíveis para a entrevista.

Tabela 4 - Quantidade e áreas dos professores que agendaram e participaram da entrevista

Unidade	Área de atuação dos Bacharéis, Tecnólogos e Licenciados	Assinalaram desejo de continuidade na pesquisa	Agendaram e participaram da entrevista
Telêmaco Borba	Celulose e Papel	4	3
Santo Antônio da Platina	Metalmecânica	2	1
CIC – Cidade de Curitiba	Eletroeletrônica ou Metalmecânica	5	1
Boqueirão – Cidade de Curitiba	Automotiva	2	1
CIETEP – Cidade de Curitiba	Informática	1	1
Toledo	Gestão	1	1
Total		12	8

Fonte: A autora

Com base nos agendamentos realizados, as entrevistas ocorreram entre os dias 22 de março e 12 de abril de 2019. Em alguns casos, por dificuldade de acesso do professor ou mudança de agenda, os horários foram reagendados. Em outras situações, por dificuldade de conexão ao Skype, a entrevista se deu por vídeo chamada. Em ambas as situações, no início do diálogo, os professores foram novamente informados do compromisso com a confidencialidade da pesquisa e por

mais uma vez autorizaram a utilização de suas falas e textos como dados da análise. Todos autorizaram a filmagem de sua entrevista ou, nos casos de vídeo chamada, a gravação do diálogo que estava sendo realizado.

A gravação é, inclusive, apontada por Creswell (2007) como uma das formas de registro das informações para posterior análise, podendo se dar por áudio ou vídeo. Após o encerramento do processo de entrevistas, todos os diálogos foram transcritos e encaminhados aos participantes para que sinalizassem alguma necessidade de mudança. Apenas um professor solicitou a alteração de duas palavras de seu texto original de transcrição, pedido que foi devidamente atendido.

Desta forma, chega-se aos sujeitos da pesquisa que tiveram seus dados analisados, conforme Quadro 1, a seguir. Os pseudônimos passam, a partir daqui, a ser atribuídos de maneira facilitada à leitura e interpretação do texto. Os critérios para facilitar a identificação do respondente se ateve à sua formação em nível superior e ao sexo. Assim, os professores com bacharelado assumiram nomes com a letra B, licenciaturas com iniciais com L e tecnólogos tem seus pseudônimos iniciados por T. No caso da realização de mais uma graduação, o nome passa a ser composto, contendo o primeiro nome a inicial de sua primeira graduação e o segundo nome da formação realizada na sequência.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa com pseudônimos adotados e respectiva formação a nível superior

Pseudônimo	Área de Atuação	1ª formação a nível superior	2ª formação a nível superior
Baltazar	Celulose e Papel	Administração	
Bárbara	Celulose e Papel	Engenharia Química	
Bernardo	Informática	Bacharel em Sistemas de Informação	
Bruna Letícia	Celulose e Papel	Bacharel em Química	Licenciatura em Química
Larissa	Gestão Industrial	Licenciatura em História	
Leonardo	Metalmecânica	Licenciatura em Matemática	
Tadeu	Metalmecânica	Tecnologia em Eletrotécnica	
Tiago Luís	Mecânica Automotiva	Tecnologia em Manutenção Automotiva	Pedagogia

Fonte: A autora

A partir dos conteúdos obtidos pelos questionários respondidos, bem como os diálogos transcritos das entrevistas realizadas, partiu-se para a análise dos dados levantados.

4.2.3 Tratamento e análise de dados

Para o tratamento e análise de dados, optou-se nesta pesquisa pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com vistas a se obter uma análise rigorosa e sistemática dos dados, como o método propõe. Segundo a autora, a análise de conteúdo aparece como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos de mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). No que tange à intenção deste procedimento de análise, aponta que a análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 2016, p.44).

Sob este olhar, inicialmente os questionários e entrevistas de cada sujeito da pesquisa, que se tratam de informações que foram suscitados pelas necessidades de estudo, atendo-se aos critérios de documentos que podem ser submetidos à análise (BARDIN, 2016), foram analisados individualmente, de forma a gerar as primeiras impressões acerca de seu conteúdo, respeitando as etapas elencadas para a análise de conteúdo.

A autora sugere que a pesquisa percorra “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125). Desta forma, a leitura flutuante dos textos, a seleção e organização dos materiais obtidos, a formulação de hipóteses iniciais e a construção de indicadores iniciais marcaram a pré-análise do material.

Os trechos de fala que emergiam em cada documento passaram a ser assinalados e, de acordo com sua similaridade, agrupados. À medida que os textos referentes a cada sujeito eram lidos e devidamente assinalados, tomava-se o cuidado de utilizar padronizações, no caso, a pesquisadora optou por cores de grifos do texto para as leituras e marcações dos descritos dos demais sujeitos.

Isto posto, a análise caminhou para a exploração do material, de forma exaustiva, comparando-se trechos obtidos pelos sujeitos em seus questionários e entrevistas, buscando similaridades e disparidades, mensagens transmitidas e

informações correlacionadas. A escolha por trechos e mensagens transmitidas, ou seja, por temas, ancora-se em Bardin (2016), por meio da unidade de registro, ou seja, de unidade de significado codificada. Segundo a autora:

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e frequentemente são analisados tendo o tema por base. (BARDIN, 2016, p. 135).

Isto posto, com as marcações em cada texto dos respectivos temas levantados pelos sujeitos da pesquisa, conseguiu-se gradativamente o estabelecimento de uma categorização dos dados que estavam sendo levantados. A categorização se trata “de uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147).

Com base na análise dos temas, as categorias – que se trata, no caso da pesquisa, de grupos dos temas levantados sob um determinado título, em razão de características comuns destes elementos (BARDIN, 2016) – passaram a emergir.

Inicialmente, ao se reunirem os temas levantados de forma qualitativa, ou seja, pela inferência, presença ou ausência do tema (BARDIN, 2016), muitas categorias foram se apresentando. Estabeleceu-se uma nova análise e os agrupamentos foram reduzidos por similaridades, chegando-se a cinco grandes grupos de temas emergentes da pesquisa, atrelados à formação inicial e inserção na docência, ao trabalho na docência e à formação continuada, à constituição do conhecimento do professor, à forma com que o conhecimento e a prática se articulam, e, por fim, uma categoria vinculada à docência no Sistema Indústria que emergiu em muitas falas docentes.

As cinco categorias apresentadas foram divididas em 14 subcategorias correlacionadas a elas, e em razão de se tratar de temas correlatos ao professor, seu conhecimento e sua prática, percebeu-se que todas as categorias e subcategorias dialogavam entre si.

O processo de categorização foi emergente durante a análise dos dados da pesquisa, surgindo à medida que as respostas eram lidas e analisadas, para serem, na sequência, interpretados de acordo com o referencial teórico da pesquisa,

assumindo a roupagem de categorização *a posteriori* (BARDIN, 2016). Com base nessa organização e análise dos dados da pesquisa, chegou-se às seguintes categorias e subcategorias:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias da pesquisa

Categorias	Subcategorias
Formação inicial e inserção na docência	Graduação realizada e formação egressa de curso técnico
	Motivação para a docência
	Referência de docência
	Sentimentos iniciais na docência
Desenvolvimento dos conhecimentos docentes	
Trabalho docente e formação continuada	Ter dom, ser professor ou profissional de área
	Formação continuada em serviço
	Formação e desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos
	Formação e desenvolvimento dos conhecimentos técnicos
	Desenvolvimento dos conhecimentos experienciais
Articulação dos conhecimentos com a prática pedagógica	Tempo de docência e desenvolvimento da prática pedagógica
	A relação entre o conhecimento apropriado nas formações e a prática pedagógica
	O ensino, o planejamento, a avaliação e os planos de curso na EPT
Docência no Sistema Indústria	Educação para o trabalho – flexibilização do conhecimento e educação para atender a indústria
	Especificidades da Metodologia Senai de Educação Profissional

Fonte: A autora, com base na análise de questionários e entrevistas da pesquisa

Por se tratar de uma etapa de tratamento de resultados, inferência e interpretação, a pesquisadora optou pela transposição de todos os dados selecionados e identificados para uma planilha contendo as categorias e subcategorias levantadas. Cada tema, apresentado por cada sujeito, foi devidamente assinalado em seu texto e transposto para a tabela, de acordo com a classificação que lhe era pertinente.

Com todos os dados levantados e sistematicamente organizados na tabela que foi elaborada, foi possível à pesquisadora realizar uma análise detalhada e aprofundada dos temas recortados da pesquisa e compreender a relação existente entre as informações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Com um olhar sistêmico e claro, ora inferindo informações dos próprios sujeitos nos dois meios de coleta de dados, ora pela análise dos temas selecionados por subcategorias, as percepções necessárias foram ocorrendo e trazendo as

reflexões necessárias junto ao referencial teórico, com vistas a atender os objetivos propostos pela pesquisa. Tais análises, correlações, distanciamentos e aproximações serão apresentados de forma detalhada na sequência, a partir de cada categoria levantada e subcategorias estudadas.

CAPÍTULO 5

A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SENAI – PR – RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA

Este capítulo apresenta, de forma detalhada, cada categoria levantada na análise de dados, bem como as subcategorias a elas vinculadas. Busca-se responder à pergunta norteadora da pesquisa acerca de que forma os bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT têm constituído os conhecimentos docentes. Para tanto, as categorias apresentadas estão ancoradas no referencial teórico desta pesquisa (GIMENO-SACRISTÁN, 1998; SHULMAN, 1986, 2004; GAUTHIER 2013).

5.1 FORMAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

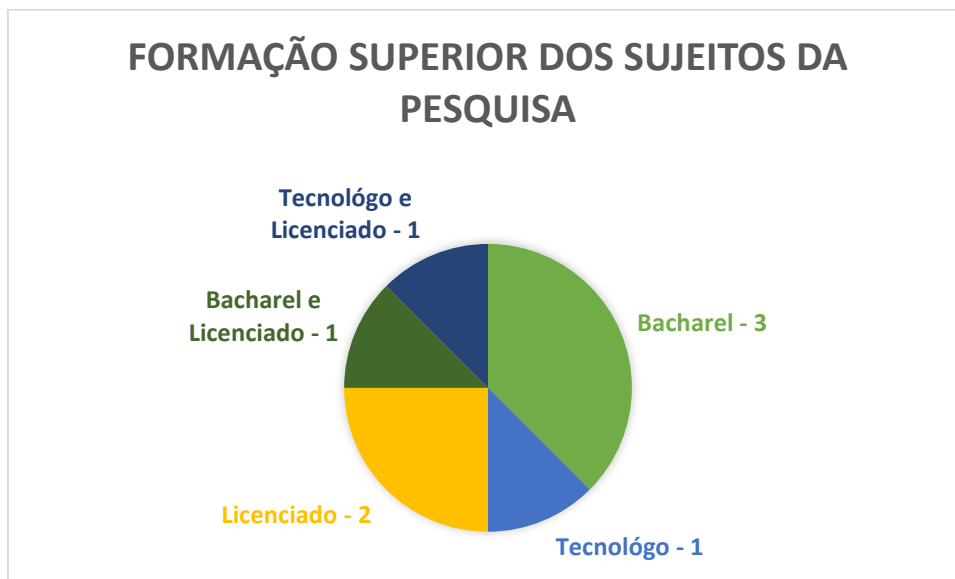
Como ressaltado durante todo o texto, a docência na EPT se faz com professores oriundos de formações diversificadas, tendo em vista a gama de cursos profissionalizantes existentes. Como historicamente o ensino na EPT se deu por meio de profissionais de área que optaram ou se identificaram com a docência, as motivações e o processo de inserção se distinguem de outras modalidades de ensino e, por sua vez, os sentimentos iniciais destes professores se assemelham a relatos comuns aos professores em geral, ao ingressarem em sala de aula. Esta categoria compreende, desta forma, os elementos vinculados aos fatos e às vivências que antecederam a docência e se encerra no ingresso do docente em sala de aula.

5.1.1 Graduação realizada e formação egressa de curso técnico

Os dados levantados sobre os professores no Senai – PR e as informações coletadas do panorama nacional pelo INEP (BRASIL, 2016) evidenciam que há professores em sala de aula na EPT sem a formação superior. Já em seu recorte inicial, a pesquisa se ateve aos docentes que concluíram suas graduações e encontram-se em sala de aula.

Como apresentado no capítulo anterior, dos professores que responderam ao questionário aceitaram e participaram das entrevistas, somando-se 8 sujeitos da pesquisa, dos quais tem-se o seguinte cenário (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Formação Superior dos sujeitos da pesquisa



Fonte: A autora

Como se percebe pela ilustração do recorte da pesquisa, metade dos respondentes contam com licenciatura e atuam na EPT na modalidade subsequente, ou seja, que não conta com as disciplinas referentes à formação dos alunos em nível médio, atribuídas aos licenciados. O diferencial entre a formação inicial de dois desses licenciados é que ela é associada à formação em bacharelado e a um curso na área de tecnologia. No caso de um dos sujeitos, professora Bruna Letícia, a formação ocorreu de forma concomitante. Ela cursava o bacharelado em Química e, à época, pode cursar disciplinas específicas da licenciatura, concluindo o curso superior com as duas formações, em bacharelado e em licenciatura:

Licenciatura foi feito na época da graduação [...] junto, na verdade a licenciatura entrou nas janelas [...] fazendo bacharelado e nas janelas colocava disciplinas de licenciatura. Para cobrir o crédito". (BRUNA LETÍCIA – ENTREVISTA).

O outro professor, também licenciado, cursou inicialmente Tecnologia em Manutenção Automotiva, por ser a área que tinha interesse em atuar. Já a formação em Pedagogia se deu após a inserção na docência, pela necessidade identificada por ele:

A Tecnologia em Mecânica, quando eu fiz, era um curso que se apresentava novo no começo. Foi em 1998 que a gente ingressou e... era uma área de paixão, ter uma área de gosto [...] a Pedagogia [...] fazer a união para gente poder entender melhor o processo de ensino e aprendizagem [...] conseguir

ter uma eloquência, uma persuasão mais eficiente das nossas atividades de processo. (TIAGO LUÍS – ENTREVISTA).

Outro aspecto interessante é decorrente de um dos licenciados, que foi aluno do curso técnico, atuava na indústria e buscou a licenciatura em matemática, inicialmente, para melhorar sua prática de trabalho:

Eu fui fazer matemática porque eu sempre gostei da área de exatas, e eu achava que dentro da minha área poderia contribuir na minha profissão, que era atuar nas indústrias. (LEONARDO – ENTREVISTA)

Percebe-se, desta forma, que a licenciatura, no caso dos sujeitos da pesquisa, apresentou-se como formação inicial em virtude de uma possibilidade de ampliação da formação, por uma necessidade já vinculada à docência e por identificação de conhecimento que poderia ser direcionado à atuação em indústrias.

No caso do quarto sujeito licenciado, Larissa, o processo se deu de forma inversa, já que ela realizou a Licenciatura em História, atuou no ensino básico e depois ingressou na EPT, demonstrando que a trajetória de licenciados para atuar em disciplinas técnicas também existe na realidade do ensino profissional.

Considerando o conceito de formação inicial de professores, os quatro professores oriundos da licenciatura receberam uma formação inicial capaz de “proporcionar um bom suporte, a fim de prepará-los para atuar na profissão”. (MIZUKAMI, 2010a, p. 22). A preparação para a docência, de fato, foi apresentada pelos professores que foram oriundos da formação inicial pautada nas licenciaturas, além do reconhecimento de dificuldades que presenciam com colegas que não recebem uma formação de cunho pedagógico:

[...] a licenciatura, a experiência prática favorece muito. Porque dá para perceber que muitos dos professores, principalmente aqueles novos, eles muitas vezes vêm com o conhecimento técnico, a questão teórica, de formação [...] Querendo ou não, os anos de prática, de experiência da licenciatura auxiliam bastante. (LARISSA, ENTREVISTA).

De acordo com Cunha (2015, p.99), a formação não se aplica apenas a “processos de simples aquisição de informação, mas abrange transformações mais globais e profundas do indivíduo”. Corrobora-se com essa premissa em relação ao conceito de formação, contudo, quanto à terminologia formação inicial, há um aspecto percebido e analisado na pesquisa que é relevante para apontamentos. Quando

questionados sobre sua formação ou mesmo em outros momentos da entrevista, os professores mencionaram os cursos realizados em nível técnico profissionalizante, bacharelado ou tecnologia como formação inicial.

Ainda que o conceito de formação envolva a superação da mera preparação para um posto de trabalho e contemple uma aquisição de competências de reflexão (CUNHA, 2015), adota-se a terminologia de formação inicial para tais cursos, pois ela se assemelha aos princípios desta formação sob a ótica da racionalidade técnica. Segundo Mizukami (2010, p.19), a formação inicial baseada em tal racionalidade se trata de um “momento por excelência da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação”, tal qual ocorre nas formações dos bacharéis e tecnólogos.

Três professores vincularam a sua formação como profissionalizante, em nível técnico. Baltazar, Leonardo e Tadeu, além de serem egressos da EPT, iniciaram sua carreira profissional em indústrias nas áreas que tinham formação técnica, um no âmbito florestal, outro na mecânica, e o terceiro no campo da elétrica; hoje, estão em sala de aula atuando nessas áreas. Essa relação entre a formação técnica e atuação na indústria é evidenciada na sequência na articulação entre os conhecimentos e a docência.

Os bacharéis e tecnólogos apresentados permeiam suas formações iniciais às áreas que lecionam na Química, Mecânica Automotiva, Sistemas de Informação, Eletrotécnica e Administração. Percebe-se, desta maneira, que a formação inicial nas graduações é correlata à atuação como professor em sala de aula, estabelecendo uma relação de conhecimento apropriado e conhecimento que está sendo ensinado.

A formação superior faz parte de suas trajetórias de vida e hoje dá elementos para sua atuação na docência. Tardif (2004b, p. 72) aponta a influência da história de vida na docência:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar propõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc. [...] que são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

A formação inicial, tanto nos bacharelados, cursos superiores de tecnologia como em cursos técnicos influenciou e teve relação com a docência na EPT dos sujeitos da pesquisa. Como as áreas de atuação em sala de aula são correlatas à

graduação, o conhecimento adquirido na formação inicial permeia sua prática docente atualmente e, em alguns casos, se relaciona à motivação para a docência.

5.1.2 Motivação para a docência

A motivação para a docência se apresentou de uma forma em geral pelo prazer encontrado pelos professores ao ensinar. Quando questionados sobre o que os motivou e os motiva a permanecer na docência, identificam, para além do ensino, a docência como uma forma de contribuir para a formação e crescimento das pessoas:

Contribuir para a formação de profissionais e desenvolvimento do país. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

A perspectiva de trabalhar educação sobre outro enfoque, especialmente por estar vinculado diretamente ao mercado de trabalho. (LARISSA, QUESTIONÁRIO).

No caso de Larissa, que saiu da docência no Ensino Básico e optou por retomar a docência na EPT, a motivação sobre a possibilidade de auxiliar na inserção ou manutenção de seus alunos no mercado de trabalho torna evidente essa peculiaridade do professor no ensino profissional. Ressalta-se, entretanto, que na ótica de Costa (2016, p.34), o professor da EPT, para além da preparação para o ingresso no mercado de trabalho, “tem o desafio de promover a formação do trabalhador, numa perspectiva de formação para a cidadania e na luta constante por seus direitos, proporcionando a desalienação *do e no* trabalho.” (grifos da autora).

Isto posto, embora externalizada pela professora a sua motivação para a docência, por essa perspectiva é importante considerar que a docência na EPT pode ir além de tal visão. O apreço pela docência, pela profissão de professor também se apresentou:

Ter apreço pela profissão de Professor. (TIAGO LUÍS, QUESTIONÁRIO).

É válido apontar que o apreço pode ter suas influências no ambiente doméstico, tendo em vista que seus pais eram professores. Tardif (2014b) discorre sobre as influências recebidas pelos professores enquanto crianças em seu espaço doméstico, gerando a identificação com a profissão por meio de parentes próximos na

área de educação ou pela observação, em casa, de um dos pais a se dedicar às tarefas de ensino.

A percepção do contentamento que tinham ao ministrar treinamentos ou apoiar outros funcionários no ambiente de trabalho em empresas e em instituições, atuando como professores voluntários, também foi elencada como motivação para o ensino:

Sempre gostei de Trabalhar com Treinamentos, Desenvolvimento de Recursos Humanos [...]. (BALTAZAR, QUESTIONÁRIO).

[...] eu sempre gostei de dar aula. Antes de trabalhar no Senai, eu já dei aula, assim, não no sentido de profissão, sabe. Mas eu dei aula [...] na Guarda Mirim [...] era professora voluntária [...]. Então eu sempre gostei, sempre tive o pezinho na educação. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

O fato de terem sido alunos da Instituição de Ensino e terem a oportunidade de retornar como professores também foi apontado como motivação para a docência:

Estudei no Senai em meados de 2007 e 2008. Já gostava muito da tecnologia, e surgiu a oportunidade de iniciar como docente no curso de Operador de Processos de Produção. (TADEU, QUESTIONÁRIO).

Em suas pesquisas sobre as motivações para a docência, Tardif (2014b) também identificou que ela pode ser vinculada a antigos professores, experiências escolares importantes e positivas que geram o desejo de ser professor. Embora os respondentes tenham sua formação inicial diversificada, ora pela licenciatura, pelo bacharelado e pela formação tecnológica, em todos o desejo do ensino se fez presente, corroborando com as influências e motivações percebidas, de forma geral, nos docentes. Logo, indiferentemente da formação que antecede o profissional, ele pode, ora por seu histórico escolar, familiar e até mesmo pelas oportunidades que teve de ensino em sua carreira, motivar-se a ser professor.

É válido ressaltar que a motivação pelo ensinar, mesmo que tenha sido propulsora e em alguns casos mantenedora do professor na docência, não se reduz a única ação docente. Cunha (2015, p.51) afirma que:

[...] hoje, a intenção de ser professor na prática educativa tem registrado mudanças significativas, opondo-se a uma prática tradicional. O professor tem sido visto como orientador e facilitador de aprendizagem, tem sido recomendado a recorrer de métodos interativos, a uma organização pedagógica descentradas (mais horizontal), a aderir a novas tecnologias, a

utilizar novos campos e modalidades de intervenção, em face das realidades sociais e escolares, estar diversificadas (multiculturais) e “conflituosas”.

A dimensão mais ampla da profissão docente, que não se pauta somente no ensinar conteúdos e se amplia para a interação com os alunos, a mudanças metodológicas, à imersão na realidade escolar, é apresentada pelos professores em seus relatos na sequência e acaba por superar, na narrativa de alguns sujeitos da pesquisa, essa visão de ensino como mera transmissão de conhecimento, em uma perspectiva técnica (GIMENO-SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998).

5.1.3 Referência de docência

Quando se aponta a motivação para a docência, ela perpassa as referências que os professores tiveram em sua trajetória para optar pela profissão, tanto na vivência escolar quanto na convivência em família. Tais alusões se dão a estes professores por suas práticas, ensinamentos e conhecimentos que, em alguns casos, repercutem na prática docente dos sujeitos da pesquisa.

No ensino médio, sempre tive muitos professores bons e que sempre me incentivaram, acredito que isso me motivou ainda mais a vir para a área da docência. (BÁRBARA, QUESTIONÁRIO).

[...] até emocional, de ter participado de uma aula muito boa com determinado docente, e isso acaba influenciando a sua atuação. (LEONARDO, ENTREVISTA).

Professor Ciclano. Por ser extremamente competente tecnicamente, mas ainda mais competente no relacionamento com gente (interpessoal), percebendo e valorizando o aluno por inteiro. (LARISSA – QUESTIONÁRIO).

[...] professor Fulano [...] foi a pessoa que conheci até hoje com o maior domínio de todas as áreas [...] ele era uma enciclopédia humana [...] uma referência de pessoa, sensacional [...] Ele já deve estar com pós-doutorado, mais ainda é uma pessoa muito humilde, muito, assim, proativa, ouve os alunos... [...] explica, não tem medo. É uma pessoa... sensacional. E, sem sombra de dúvidas, eu tento me espelhar nele, assim como eu tentava me espelhar também nos meus pais. (TIAGO LUÍS, ENTREVISTA).

Prof.^a. Beltrana - Minha Professora, esposa e inspiradora, aprendi e aprendo muito com ela. (BALTAZAR, QUESTIONÁRIO).

Além da referência nas práticas docentes, se externalizam os modelos que os professores são para os professores da EPT em sala de aula. Considerando que o processo formativo não se encerra na formação inicial, Cunha (2015, p. 106) traz que

a formação é um “processo de aquisição de atitudes; uma forma de transmissão e de manutenção de valores adquiridos, feita através da conquista de aprendizagens, cópia de um modelo ou feita por meio de inspiração [...]”.

Nas expressões apresentadas, a inspiração se evidencia, compreendendo um processo formativo que se dá sob essas influências e que, sendo permanente, é influenciado pelas memórias e modelos recebidos. Os professores referenciados pelos sujeitos da pesquisa desenvolviam o ensino de forma humana, afetiva, preocupada com o aluno e com sua aprendizagem.

Os pesquisados citam professores que tinham bom relacionamento com discentes e demais docentes, que eram humildes no momento de ensinar, chegando até o aluno. Desta forma, as referências destes professores superam o ensino em uma abordagem puramente técnica, compreendendo o mesmo como uma relação entre o aluno e o professor, em um modelo mediacional (GIMENO-SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Há também citações de modelos que os professores não almejam ser, referências negativas em suas histórias que são usadas como padrões a não serem seguidos:

Na verdade, não tenho ninguém como referência. Desde o início de minha carreira como docente, prometi para mim mesmo que daria aula da maneira como eu gostaria de assistir uma aula. (BERNARDO – QUESTIONÁRIO).

Eu fujo drasticamente, até porque eu, como exemplo de professor que eu tive, que eu não quero chegar nem perto disso. (BERNARDO – ENTREVISTA).

É evidente que a gente tenta evitar os maus vícios [...] (LEONARDO – ENTREVISTA).

Constata-se que, ao ingressar na escola, as referências negativas estavam latentes nos docentes, forjando impressões e, ao mesmo tempo, influenciando em suas práticas:

[...] tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas posteriores de sua socialização não ocorrem num terreno neutro. (TARDIF, 2014b, p. 79).

As impressões e as práticas iniciais são marcadas por exemplos que os professores desejam seguir, mas também por situações que lhes remetem a

memórias desagradáveis. No caso de professores que frequentaram a licenciatura, tais memórias podem ser ressignificadas e não somente repelidas, gerando modelos novos e reflexões sobre as vivências enquanto aluno e enquanto professores:

Um dos importantes papéis da formação inicial seria tentar alterar os quadros prévios de referência [...] a partir de suas experiências passadas, os professores desenvolvem as ideias que usualmente orientam suas práticas futuras. Se essas ideias não são alteradas durante o período de formação básica, as experiências subsequentes como professor possivelmente as reforçam, consolidando ainda mais suas compreensões sobre ensino e reduzindo a possibilidade de qualquer mudança posterior nessas ideias. (MIZUKAMI, 2005, p. 126).

Isto posto, o espaço das formações de professores, nas licenciaturas, permite a reflexão sobre os modelos existentes na história do acadêmico. Os bacharéis e tecnólogos, por sua vez, em sua formação superior não usufruem desta possibilidade. No caso do professor Bernardo, percebe-se que ele refuta os modelos anteriores: “Eu fujo drasticamente”, mas não consegue elaborar uma forma que reposicione, pontualmente, as ações vivenciadas.

O professor Leonardo, por sua vez, valida as posturas de professores, afirmando “ter participado de uma aula muito boa com determinado docente, e isso acaba influenciando a sua atuação”, e neste trecho, “a gente tenta evitar os maus vícios”, avaliando e ressignificando práticas que, sob sua ótica, não são coerentes. Tal postura pode ser oriunda de seu processo de formação na licenciatura, que altera sua relação ao ingressar na docência, com os exemplos que experienciou.

Com relação ao ingresso na docência, as referências familiares dos professores indicam que a relação não se dá apenas nos padrões recebidos, mas se faz por um processo de orientações, aprendizagem e trocas contínuas:

Meu pai. Ele é professor no Senai, também. Sempre me ajudou e ainda me ajuda, me ensina muita coisa. (TADEU, QUESTIONÁRIO).

O processo de acompanhamento no ingresso na docência e o apoio durante a carreira podem ser diferenciais para as práticas e sentimentos que permeiam o percurso do professor, compreendendo que se trata de uma profissão em que o aprendizado é contínuo. As figuras que deram suporte, foram ou são norteadoras no caminho da profissão, podem se tornar companheiros de trabalho, estabelecendo, desta maneira, um ambiente de acolhimento e trocas no espaço escolar.

5.1.4 Sentimentos iniciais na docência

Os sentimentos que marcaram o início da docência nos professores remetem ao comumente visualizado em pesquisas sobre essa fase da carreira do professor:

Angústia, frustração, expectativa, superação e desafio. (LARISSA, QUESTIONÁRIO).

Estes sentimentos e fases externalizados pela professora Larissa caracterizam a inserção na docência do licenciado na educação básica, e, segundo Cunha (2015), perpassam o choque com a realidade da escola, o confronto entre a formação recebida e a prática educativa. Prosseguem com a cobrança que o professor exerce sobre si mesmo quanto à aprendizagem e de sua relação com a escola, seguidos de momentos de estabilização de suas práticas, em que ele percebe resultados de suas ações. Consolidadas suas experiências, ele pode buscar sua renovação, superando sua rotina, aprendendo com colegas, buscando novas experiências, se desafiando e se superando.

Contudo, por se tratar de uma área técnica de ensino, com conhecimentos específicos, as impressões externalizadas pela professora Bruna Letícia demonstram o quanto eles impactam no início da docência:

Falta de experiência, principalmente da indústria. (BRUNA LETÍCIA, QUESTIONÁRIO).

[...] porque eu não tenho nenhuma experiência fabril. Então, já do início você já atendeu empresas [...] são pessoas que têm experiência, que trabalham no setor, na área, e você como uma novata, acho que isso te dá insegurança. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

Além da falta do conhecimento específico, a falta de vivência na indústria é relatada pelos professores, pela relevância que se apresenta ao relacionar em sala de aula e oficinas, a realidade do trabalho. Tal vivência, segundo os professores, permite que haja uma correlação entre o que é ensinado para o aluno, de que forma será usado e adaptado para a realidade profissional futura. A falta de domínio do conteúdo específico foi apontada em pesquisas realizadas por Mizukami (2010b), inclusive, como um dos dilemas da docência.

Na EPT, a ausência do domínio de conteúdos não é um desafio somente para os licenciados, pela formação não direcionada para os cursos profissionalizantes. Os

bacharéis, pela falta de formação pedagógica, ficam em dúvida sobre como articular seu conhecimento específico e, por sua vez, em como ensiná-lo:

Sempre preocupado em passar corretamente os ensinamentos. (BALTAZAR, QUESTIONÁRIO).

No início foi complicado pela inexperiência e, por muitas vezes, a falta de um conhecimento mais profundo da área de atuação, pois, como citei anteriormente, comecei a lecionar logo após o término da graduação. (BERNARDO, QUESTIONÁRIO).

No começo era muito difícil, tinha que preparar muitas aulas, elaborar planos de aulas, saber exatamente o tempo que levaria para passar atividades e exercícios. (TADEU, QUESTIONÁRIO).

A falta do conhecimento pedagógico para os bacharéis e tecnólogos acentuou os sentimentos de angústia e as dificuldades de início da docência. Além de adentrarem à sala de aula, se depararem com a realidade escolar, os professores precisaram sistematizar seu conhecimento para oportunizar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Revisitar o que aprenderam, para adaptarem à realidade da EPT, ora com aprofundamentos, ora com uma adequação de conteúdos para a modalidade de ensino dentro dos contextos e tempos escolares.. Todo o processo naturalmente envolve decisões e reflexões do professor, que, para eles, estavam sendo grandes desafios

Assim, as dificuldades e dilemas parecem abranger todo o conjunto de aspectos ou situações que são problemáticos para o professor, constituindo-se em pontos de preocupação, conflito, dúvida ou reflexão que implica tomada de decisão. (MIZUKAMI, 2010b, p.67).

Tais dificuldades, além de impactarem o início da docência, em especial no caso de bacharéis e tecnólogos, podem levar à desistência do ensino. Os sujeitos da pesquisa apresentam mais de cinco anos em sala de aula, na EPT, e superaram tais transtornos de início da carreira de professor, porém, relatam que o processo de adequação perdurou de 6 meses a 2 anos.

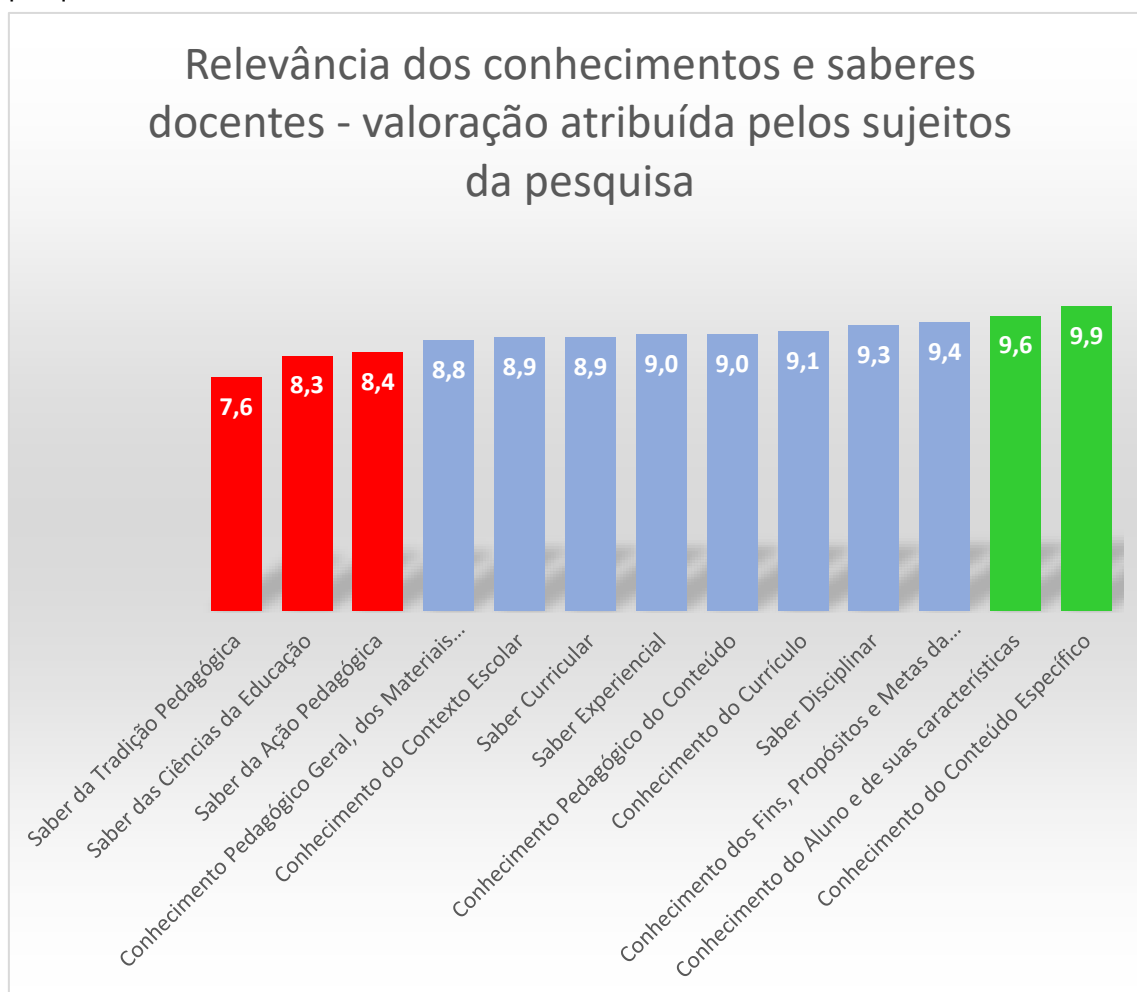
Entre as formas de aprendizagem e ambientação, alguns professores relataram, inclusive, como estratégias que usam atualmente para acolher novos professores, momentos coletivos de troca de materiais e informações, para que seja mais fácil aos que chegam, o ingresso na docência, do que foi para eles. Realizam, de forma não sistematizada, o acompanhamento dos professores principiantes proposto por Cunha (2015) para equilibrar os choques que geralmente permeiam a inserção na carreira docente.

5.2 DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES

Nas inserções realizadas juntos aos professores, em especial no momento do questionário (Questão 18), os conhecimentos docentes foram apresentados conforme os referenciais teóricos da pesquisa (SHULMAN, 2004; GAUTHIER, 2013). Neste contexto, não foi explicitada a forma com que os autores organizam tais saberes, mas todos os conhecimentos docentes advindos de suas pesquisas foram indicados aos professores, solicitando-se o ranqueamento de sua relevância na ótica do professor.

Os resultados foram organizados no Gráfico 3, a seguir, apontando a proeminência de conhecimentos do conteúdo específico e conhecimento do aluno e suas características. Os indicadores preponderantes destes conhecimentos reafirmam as categorias anteriores, que apontaram a preocupação docente mais centrada nos conteúdos a serem ensinados e na relação com o aluno.

Gráfico 3 - Relevância dos conhecimentos e saberes docentes – valoração atribuída pelos sujeitos da pesquisa.



Fonte: A autora

É válido apontar que os valores atribuídos pelos sujeitos da pesquisa foram, no momento das entrevistas, revisitados. Questionou-se, de acordo com a nota atribuída o entendimento do professor acerca do conceito, ora de saber, ora de conhecimento. Os conhecimentos de cunho pedagógico não eram de domínio dos professores, tampouco sua diferenciação, entretanto os professores demonstraram entendimentos que se aproximaram do descrito no referencial teórico (SHULMAN, 2004; GAUTHIER, 2013). Com base na análise conjunta de dados quantitativos e das interpretações realizadas pelos sujeitos da pesquisa, realizam-se as considerações acerca do Gráfico 3.

Percebe-se que o saber sobre a tradição pedagógica apareceu em escala de relevância um pouco inferior aos demais (7,6) perante os respondentes, sendo seguido das ciências da educação (8,3) e saber da ação pedagógica (8,4). Tais resultados podem estar vinculados à formação dos docentes, nos bacharelados e cursos de tecnologia, que não trazem, em sua estrutura, os conhecimentos vinculados à educação e à escola. Tanto o saber da tradição pedagógica, quanto o das ciências da educação se constituem na licenciatura e se consolidam nas escolas (GAUTHIER, 2013). As experiências da docência, as pesquisas, os registros, constituem o saber da ação pedagógica (GAUTHIER, 2013).

Assim sendo, os saberes citados, que possuem um escore um pouco menor no Gráfico 3, são angariados de uma maneira em geral na formação pedagógica. Como a formação continuada dos professores do Senai se pauta no atendimento à sua Metodologia, a MSEP, pode-se, por conta disso, se justificar a desvalorização dos professores à terminologia pedagógica.

Os professores podem considerar que a formação para a MSEP se basta na EPT e, por consequência, os demais saberes, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, não são tão relevantes. Da mesma forma, por uma formação mais circunscrita à MSEP, o desconhecimento dos saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica e de sua relação com sua prática em sala de aula, pode ter motivado os professores a apontarem uma valoração inferior dos saberes pedagógicos, em relação aos demais. Ou seja, para se ter o entendimento da necessidade de algo, é necessário conhecê-lo.

Entretanto, se os professores, que estão cotidianamente em sala de aula, não percebem a importância dos saberes da tradição pedagógica, das ciências da

educação e da ação pedagógica, questiona-se: como demonstrar sua relevância aos demandantes das políticas de EPT e de formação docente?

Em compensação, no outro lado do Gráfico 3 encontram-se os conhecimentos sobre o conhecimento específico do conteúdo (9,9); do aluno e suas características (9,6); e dos fins, propósitos e metas da educação (9,4). Trata-se de conhecimentos presentes na rotina do professor da EPT. Permearam as demais respostas dos questionários, com os apontamentos dos professores sobre como ensinavam seus alunos. Associaram o conteúdo a ser ensinado, com a relação com o aluno, para atender aos objetivos da EPT. Ou seja, tais conhecimentos integram a prática pedagógica do professor da EPT e são por ele valorizados.

No que tange ao conhecimento específico do conteúdo, Shulman (1986, 2004) aborda os conteúdos a serem ensinados e o seu domínio, tanto no campo teórico, quanto prático, estabelecendo as relações necessárias para o ensino e para a aprendizagem do aluno. Na EPT, esse processo assume significativa importância, transpondo o enfoque da prática industrial e o relacionando com o conhecimento científico, no campo teórico. Desse modo, com a valorização do conteúdo necessário para a formação do trabalhador, os professores do Senai-PR representaram a relevância do conhecimento específico do conteúdo no Gráfico 3.

Com relação ao conhecimento do aluno e de suas características, Shulman (1986, 2004) coloca que, em sala de aula e laboratórios, os professores precisam compreender o que o discente aprendeu. É necessário um contato mais próximo, principalmente nas aulas práticas da EPT, para o professor conseguir identificar o que o aluno domina, o que necessita aprender, ou seja, o desenvolvimento do aluno. Valoriza o conhecimento do aluno e de suas características, a exemplo das respostas dos professores, explicita o quanto o relacionamento aluno e professor é significativo na EPT.

Quanto ao conhecimento da metas, fins e propósitos da educação, Shulman (1986, 2004) afirma que são correlatos às metas atuais da educação, bem como aos seus fundamentos históricos, sociais e culturais. Na realidade do Senai – PR, os professores conhecem e compartilham o compromisso com as metas das Unidades que atuam. A interpretação dada pelos professores para os conhecimentos da metas é distinta da visão de Shulman (1986, 2004), em função de que, possivelmente, a compreensão que os professores tiveram sobre os conhecimentos da metas, fins e propósitos da educação, os fez estarem mais próximos de sua realidade e serem

tangíveis. Desta maneira, esses conhecimentos apresentaram maior relevância para os docentes pesquisados.

Considerando a realidade historicamente constituída na EPT, da primazia do conhecimento do conteúdo aos conhecimentos pedagógicos (COSTA, 2016), esses resquícios podem influenciar o posicionamento dos professores pesquisados. É interessante ressaltar que os licenciados, possivelmente ao se verem imersos em uma realidade que valoriza os conhecimentos específicos da indústria, passam a considerá-los mais importantes que os saberes pedagógicos.

A preocupação em torno desta análise é a valorização somente dos conhecimentos docentes atrelados ao cotidiano e à prática em sala de aula na EPT, diferentemente dos conhecimentos menos valorizados, de cunho pedagógico, que levariam o professor a uma reflexão com aprofundamento sobre o ensino e desenvolvimento do aluno.

Isto posto, identificou-se, também, nas entrevistas que, diferentemente da terminologia que foi apresentada no questionário aos professores, com uma gama de conhecimentos e saberes docentes, os professores pesquisados utilizavam apenas três tipos de conhecimento em suas falas. Dessa forma, diferentemente do referencial teórico (SHULMAN, 2004; GAUTHIER, 2013), os professores da EPT resumem os saberes docentes em: conhecimentos pedagógicos, técnicos e da experiência.

Deste modo, analisando os dados levantados nas entrevistas e questionários sobre os conhecimentos pedagógicos gerais, há uma interpretação, por parte de alguns dos professores pesquisados, de que o conhecimento pedagógico está vinculado à didática, ao saber ensinar e dar aulas e não ao todo de conhecimentos associados trazidos por Shulman: conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento do currículo; conhecimento do contexto escolar; conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação; conhecimento pedagógico geral, dos materiais e dos programas. (SHULMAN, 2004a).

Quando os professores fazem alusão aos conhecimentos da experiência, não os remetem à bagagem de experiências acumuladas durante a docência, e sim ao período de vivência na indústria e as habilidades práticas adquiridas. Isto posto, o tempo de experiência em sala de aula é significativo para eles, inclusive referenciado. Porém, conhecer a realidade da indústria, ter trabalhado em sua manutenção, gestão, dá elementos considerados fundamentais, pelos professores, para a docência na EPT.

Os conhecimentos angariados nas graduações, cursos, especializações e pesquisas são denominados comumente como conhecimentos técnicos, vinculados aos conhecimentos basilares do ensino na EPT. Ou seja, são os conhecimentos específicos que receberam e que correspondem ao que é ensinado nas disciplinas dos cursos técnicos, com as devidas adaptações a uma EPT a nível médio.

Desta forma, ao se ensinar em sala de aula, o professor acessa, relaciona e traduz o conhecimento recebido como acadêmico. Ao se deparar com o ensino de um conteúdo, em determinada disciplina, o professor remete às aulas que recebeu, interliga o que havia aprendido anteriormente, como aluno, com matérias vindouras, e, assim, detém o conhecimento a ser ensinado, naquele momento, ao seu aluno.

Portanto, os conhecimentos docentes que estão correlacionados nas categorias subsequentes foram organizados de forma distinta dos saberes e conhecimentos docentes apresentados nos referenciais da pesquisa. Busca-se, por conseguinte, se ajustar à visão de desenvolvimento de conhecimento externalizada pelos professores para a realidade da EPT.

Com base na análise de todas as falas dos sujeitos e dos pressupostos de Gauthier (2013) e Shulman (1986, 2004), a relação que mais se aproxima das subcategorias e dos conhecimentos e saberes docentes encontra-se no Quadro 3, que será explicado na sequência:

Quadro 3 - Subcategorias relacionadas aos conhecimentos e saberes docentes

		Subcategorias			
Conhecimentos e saberes		Conhecimentos Pedagógicos	Conhecimentos Técnicos	Conhecimentos da Experiência	
		Currículo (Saber Curricular e Conhecimento do Currículo)		Saber Experiencial	
		Saber das Ciências da Educação	Conhecimento da Disciplina (Conteúdo Específico e Saber Disciplinar)		
		Saber da Ação Pedagógica			
		Conhecimento Pedagógico Geral dos Materiais e Programas			
		Conhecimento do Contexto Escolar			
		Conhecimento dos Fins, Propósitos e Metas da Educação			
		Conhecimento do Aluno e de suas características			
		Conhecimento Pedagógico do Conteúdo			

Fonte: A autora, com base em Shulman (1986, 2004); Gauthier (2013) e nas categorias da pesquisa

O Quadro 3 demonstra, dentro dos conhecimentos apresentados pelos professores pesquisados da EPT, o referencial teórico da pesquisa. Ao limitarem, em sua explanação, os conhecimentos do professor da EPT aos conhecimentos pedagógicos, técnicos e da experiência, buscou-se relacionar a perspectiva dos professores pesquisados aos conhecimentos e saberes apresentados por Shulman (1986, 2004) e Gauthier (2013).

O primeiro aspecto levantado diz respeito ao currículo, que circunscreve o saber curricular (GAUTHIER, 2013) e permeia o conhecimento de currículo do professor (SHULMAN, 1986, 2004). Este saber está presente nas alusões aos conhecimentos pedagógicos, pois envolve o conhecimento de uma matriz curricular, bem como o processo de sua concepção. Mas também transpassa os conhecimentos técnicos, pelos conteúdos que necessitam ter domínio para o ensino na EPT. Isso se dá pela estrutura curricular vivenciada nas engenharias e cursos de tecnologia, que se assemelha a dos cursos técnicos.

Ou seja, enquanto acadêmicos, os professores tiveram contato com as matrizes curriculares dos cursos, compreenderam a relação entre as disciplinas, perceberam que o grau de complexidade dos conteúdos se acentuava com o avanço dos anos. Na condição atual de professores, identificam a estrutura curricular do Senai – PR e adaptam seu conhecimento ao nível de complexidade da EPT.

É importante ressaltar que o currículo da EPT no Senai é estruturado com base no desenvolvimento de competências e habilidades. Portanto, cada conteúdo trabalhado é correlato a uma competência a ser desenvolvida. O desempenho do aluno certifica sua competência (LOPES, MACEDO, 2011), dentro de preceitos de racionalidade técnica. Isto posto, os conhecimentos vinculados ao currículo permeiam tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os conhecimentos técnicos, na ótica dos professores da EPT.

Os próximos quadros na vertical são sobre: o saber das ciências da educação; saber da ação pedagógica; conhecimento pedagógico geral, dos materiais e programas; conhecimento do contexto escolar; conhecimento dos fins, propósitos e metas da educação; conhecimento dos alunos e de suas características (SHULMAN, 1986, 2004). Todos esses saberes fazem parte do corpo de conhecimentos pedagógicos do professor da EPT, embora nem todos sejam reconhecidos pelos docentes como tal. Tais conhecimentos são apropriados nas licenciaturas, nas formações pedagógicas e na escola. Destarte, ao buscar-se adequar o referencial

teórico (SHULMAN, 1986, 2004; GAUTHIER, 2013) à fala docente, todos os saberes e conhecimentos que são correlatos ao aluno, à escola, ao currículo e à educação foram agrupados como conhecimentos pedagógicos.

O conhecimento da disciplina, que consta no Quadro 3, na horizontal, circunscreve o conhecimento do conteúdo específico da disciplina que o professor leciona (SHULMAN, 1986, 2004) e o saber disciplinar (GAUTHIER, 2013). Tangencia os conhecimentos técnicos e conhecimentos experienciais. Tal perspectiva se dá pelo fato de os professores apontarem que os conteúdos ensinados relacionam saberes adquiridos na academia, mas também conhecimentos da vivência na indústria, ou seja, na prática. Professores com ampla formação acadêmica apontam defasagem no domínio da disciplina pela falta de experiência industrial. Desta forma, os conhecimentos técnicos e da experiência se interligam e dão embasamento para o ensino das disciplinas.

Com relação à experiência, o saber experiencial (GAUTHIER, 2013), ao invés de ser correlato à vivência em sala de aula, transmuta sua interpretação na EPT. A experiência valorizada e necessária para o ensino na EPT é a realidade industrial e, assim sendo, saber o que ensina, porque ensina e como isto será aplicado no dia a dia na indústria. Para se ensinar algo na prática, a vivência e a experiência são fundamentais. Desta forma, emerge do Gráfico 3 a importância do conhecimento da experiência, que valoriza o professor que detém o saber da indústria e para a indústria.

Os professores que, em seus questionários e entrevistas, demonstravam domínio tanto dos conhecimentos pedagógicos, como dos conhecimentos técnicos e da experiência, assemelhavam seu preparo e saberes ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, associavam todos os seus conhecimentos, tanto em formações iniciais como continuadas, de campo técnico e pedagógico, bem como a vivência industrial em sala de aula.

O Quadro 3 expressa o entendimento do que ensinar, de que forma, por que e a quem ensinar na visão dos professores da EPT. Situa a aprendizagem do aluno, ao contexto da escola e ao seu desenvolvimento, sob diferentes metodologias e perspectivas. Desta forma, a correlação dos três conhecimentos que foram destacados pelos professores pesquisados (Gráfico 3) culminaram na interface com o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986, 2004).

Isto posto, a análise das demais categorias fará alusão às organizações sistematizadas no Quadro 3, de forma a permitir a compreensão de uma terminologia

que transpõe a perspectiva de Shulman (1986, 2004) e Gauthier (2013) para a realidade da EPT.

5.3 TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

Superadas as primeiras dificuldades encontradas na inserção à docência, as impressões iniciais de sala de aula, a fase de adaptação ao ensino, o sentimento de ser professor é relatado pelos docentes pesquisados, assim como o sentido que a profissão representa em suas vidas. As formações continuadas passam a ser realizadas por iniciativa dos professores, entre outras razões, como forma de superar as fragilidades apontadas na formação inicial destes docentes, transcorrem os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos técnicos.

Contemplando, da mesma forma, o processo de formações continuadas à oferta delas em serviço, propiciadas pelo Senai em nível nacional e estadual, são descritas e analisadas, além da apropriação dos conhecimentos da experiência.

5.3.1 Ter dom, ser professor ou profissional de área

Os aprendizados que surgem após o ingresso na profissão trazem certezas profissionais ao docente, gerando domínios cognitivos, instrumentais, emocionais e sociais, por meio dos quais:

A identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2014a, p. 108).

Tal sentimento permeia as falas dos sujeitos da pesquisa, e, ao serem questionados sobre sua atividade como professores ou profissionais de área que atuam na docência, todos os sujeitos da pesquisa se nomearam como professores, inclusive apontando o orgulho que sentem da profissão. Descrevem a docência como uma profissão que promove o desenvolvimento dos alunos e de si mesmos e possibilita a troca de conhecimentos entre eles:

[...] uma profissão que impulsiona e favorece o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, meu e daqueles com os quais realizo

a mediação de saberes e aprendizados. Com certeza, sou professora. A cada dia mais me percebo como alguém que tem extrema responsabilidade por aquilo que faço, pois o modo como me relaciono com meus alunos hoje faz toda a diferença para o meu sucesso e o deles. (LARISSA, QUESTIONÁRIO).

[...] me considero muito mais realizada hoje, porque eu consigo enxergar, especialmente aqui com os meus aprendizes que nós realmente damos um sentido diferente, ajudamos a transformar [...]. (LARISSA, ENTREVISTA).

[...] a educação técnica, sem sombra de dúvida, hoje, além do técnico, além da parte técnica, ela é sim uma talvez uma formadora. Mas sem sombra de dúvida, ela é uma consolidadora da parte em que tange, educacionalmente falando, a moral e a costumes a índole do profissional que vai sair daqui. (TIAGO LUÍS, ENTREVISTA).

O envolvimento emocional, social e dos conhecimentos docentes se evidencia nas falas. A docência para os professores, do mesmo modo, envolve a transformação dos alunos por meio de uma visão de professor eficaz (CUNHA, 2015), que modifica não só os conhecimentos, mas também as atividades, personalidade e vontade de seus alunos. Contudo, a relação entre os professores e alunos se apresenta em uma perspectiva também pautada na troca de conhecimentos que acabam por exigir novos saberes do docente, envolvendo sua capacidade didática, metodológica, sociológica:

E às vezes a gente pega alunos que vêm da indústria, com uma experiência diferente da nossa [...] então, ela me passou as experiências dela e eu passei as experiências que eu tinha no software [...]. E você vai trocando aquela experiência. (TADEU, ENTREVISTA).

A troca de conhecimentos técnicos e específicos, entre o professor e o aluno, se dá e leva ao aprimoramento de ambos. Todavia, é importante ressaltar que os papéis da docência na EPT envolvem saberes atrelados às relações de poder da sociedade, que ultrapassam o conhecimento técnico de uma disciplina. Envolvem o contexto sócio-político, cultural e econômico, tanto da realidade do professor como do mundo do aluno, levando ao desenvolvimento de uma consciência crítica social dos fenômenos mundiais (COSTA, 2016). Tais características e percepções da docência sobre essa ótica não foram evidenciadas nos questionários e entrevistas.

Por sua vez, a docência, enquanto algo inato ao indivíduo e como uma capacidade que já estava pronta nos docentes, foi evidenciada nas falas de alguns professores:

Então é uma coisa, digamos assim, inata de estar ensinando. (LEONARDO, ENTREVISTA).

[...] eu acho que já está na veia sabe? A questão de ser professora, eu acho que é um dom. Tem pessoas que nascem com esse dom e eu acho que eu fui agraciada. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

Para Gauthier (2013), definições como ensino por dom ou talento caracterizam a perspectiva da docência como um ofício sem saberes. A visão do dom é apontada tanto pelos professores oriundos de licenciatura e bacharelado, o que caracteriza a visão de um professor missionário em detrimento do professor profissional (CUNHA, 2015).

No caso da EPT, em função do histórico de sua docência, e dos andamentos legais que apontam a necessidade do notório saber, conceitos atrelados ao dom reforçam a desprofissionalização da docência. Ainda que o talento seja, de fato, necessário para o desempenho da docência, ele não se basta. A facilidade para o ensino pode ter sido a propulsora para a imersão na profissão docente, porém não priva o professor de uma formação adequada, da reflexão sobre suas ações e, por consequência, da busca por melhorias para sua prática.

Para tanto, identifica-se que, apesar de os professores apontarem a existência de algo inato ou um dom que os agraciou como docentes, eles buscaram sua formação continuada como maneira de aperfeiçoamento de sua prática. Da mesma forma, a multiplicidade de funções e de tarefas vinculadas à docência exige dos professores conhecimentos e práticas, pelas quais não foram preparados em suas formações iniciais. Isso faz com que os professores necessitem investir na formação continuada e especializada (CUNHA, 2015).

5.3.2 Formação continuada em serviço

Ao se apresentar a categoria, elenca-se a formação continuada, que é identificada como necessidade do próprio professor em relação à sua prática. Outrossim, a formação em serviço, compondo os cursos disponibilizados pelo Senai, tanto em nível estadual pelo Senai – PR quanto nacionalmente, vinculados à CNI.

Evidenciaram-se dois momentos destas formações. Até meados de 2005, havia uma segunda graduação, que era ofertada pelo Senai em parceria com outra instituição de ensino e uma pós-graduação em EPT, todos ofertados pelo Departamento Nacional do Senai:

[...] eu era muito técnico em passar o conteúdo, eu era muito binário. Então, eu falei... surgiu uma oportunidade de fazer uma graduação, para formação pedagógica [...] aí fui.. falei: “ah quer saber, vou acabar fazendo essa graduação, para que eu consiga, sei lá, construir esse professor que eu acabei descobrindo”. E foi de extrema importância [...] Foram dois anos [...] aulas presenciais, ditas presenciais, a gente tinha por vídeo conferência [...] ajudou muito, porque a gente tem uma quebra de paradigma interno [...] A gente vem de uma formação, aonde o professor é muito de pegar na mão e carregar você e a metodologia [...] deixa o aluno com mais liberdade, para construir o conhecimento. (BERNARDO, ENTREVISTA).

[...] o próprio Senai, ele disponibiliza para nós essa pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Porque a gente tem uma metodologia específica de trabalho que é a Metodologia Senai de formação por competências, e a gente, para aplicar essa metodologia, precisa ter um conhecimento aprofundado [...] apesar de ser à distância, ela tinha bastante interação, tanto com os alunos, quanto com os tutores. E os trabalhos, eles não eram feitos em... com questões de perguntas e respostas, para a gente responder online, eram textos que a gente tinha que produzir e, depois que a gente produzisse esses textos, a gente tinha um feedback. A grande diferença desse EAD é que a gente tinha um feedback, a gente não simplesmente é... fazia a tarefa e recebia uma nota [...] aí a gente conseguia aprimorar aquilo. (LEONARDO, ENTREVISTA).

Os movimentos de uma formação em serviço mais extensa, nas duas situações à distância, foram descritas pelos professores como válida, permitindo que compreendessem a Metodologia Senai de Educação Profissional e suas peculiaridades. As trocas e a interação entre os tutores reforçam que havia uma aprendizagem do método e a compreensão das diferenças que ele trazia sobre o modelo de ensino proposto pela Instituição. O professor Leonardo, oriundo da licenciatura, reconhece que a Metodologia do Senai por competências exige um conhecimento aprofundado, distinto do que detinha anteriormente. É oportuno lembrar que o professor Leonardo foi aluno da Instituição, em outro momento metodológico de ensino.

As formações recentes por professores, apesar de pouco citadas, circundam o Laboratório de Prática Pedagógica (LPP), oferecido pelo Departamento Regional do Paraná.

[...] Gostei muito do LPP que aborda um geral, fala muito de formas de avaliação e situações de aprendizagem que aplicamos com frequência. Mas todos eles abordam muitos temas importantes. (TADEU, QUESTIONÁRIO).

O mesmo professor teceu mais elogios e falou sobre a avaliação no referido curso na entrevista:

[...] o LPP, achei que ele foi bem importante para abrir assim a visão de avaliações. A gente consegue ver um... métodos diferentes de como avaliar, tanto a situação de aprendizagem como a avaliação em sala mesmo. [...] Então eu gostaria assim de fazer outros cursos na área de avaliação [...] Eu acho que a avaliação, hoje, ela é muito importante para nós, porque vira e mexe a gente tem dúvidas de como avaliar o aluno [...] Então eu acho que deveria ter mais cursos na questão de avaliação [...] A avaliação pedagógica, que é bem difícil para nós, não o conteúdo em si. O conteúdo a gente consegue aplicar, mas a avaliação eu acho que é dúvida de todos. (TADEU, ENTREVISTA).

O que fica aparente é que os cursos de formação são superficiais, apontando como o professor deve aplicar a metodologia, o modelo de avaliação. Mas no dia a dia, nas dúvidas que surgem, pelo seu formato pragmático, a formação não possibilita ao professor relacionar o conhecimento adquirido a situações distintas das apresentadas no curso que recebeu.

Esse modelo de formação apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. Tal visão é coerente com a lógica da racionalidade técnica, segundo a qual a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica. (MIZUKAMI, 2005, p. 13).

Quando o conhecimento recebido no formato de uma regra ou conduta em caráter instrumental foge ao ensinado, confronta os professores sobre como agir corretamente, seguindo as diretrizes da instituição. A dificuldade maior em modelos fechados de metodologia se faz porque, da mesma forma que alunos aprendem de diferentes maneiras, professores também possuem métodos com os quais se identificam para o ensino e para o processo avaliativo:

A Metodologia Senai [...] é baseada na metodologia por competência, então você tem ali algumas ferramentas, algumas diretrizes que você tem que seguir para aplicar. Então, como todo sistema de ensino [...] tem a sua metodologia própria [...] Foi super válido, só que assim, quando você está fazendo lá a tua graduação, você está envolta entre muitas realidades, de muitos professores. Então, como eu não tive esse embasamento pedagógico, daí, eu já entrei direto na Metodologia Senai, então era a única coisa que eu conhecia. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

Entretanto, a professora Bárbara, além da formação em serviço, realizou uma Especialização no Ensino de Ciência e Tecnologia e teve contato com outras metodologias:

[...] eu pude conhecer outras formas de se trabalhar e com isso agregar... para usar diferentes formas, porque nem sempre a gente tem o mesmo perfil de aluno, a gente tem sala de aula com pessoas completamente diferentes, a gente tem sala de aula com uma realidade diferente [...] Então, acho que nesse sentido trouxe mais informação para eu poder trabalhar melhor um pouco os alunos [...] Então, eu consegui entender um pouco esses métodos e escolher qual é o método que eu me identifico. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

A mesma realidade não se aplica aos professores cujas formações de cunho pedagógico se deram apenas por meio da formação continuada em serviço, direcionando sua prática para um único modelo metodológico. Ainda que nas formações anteriores a 2005 os cursos ofertados fossem pautados nos aspectos pertinentes ao ensino no Senai – PR, pelas falas dos professores eram mais consistentes, talvez por seu formato e duração. Os cursos apresentados atualmente para os docentes são à distância, de curta duração e não retratam a mesma interação e formação do professor.

Tal prática de formação é aligeirada e superficial para os professores da EPT. Não conduz a possibilidades e perspectivas de preparação crítica para sua atuação com os alunos, evitando questionamentos como, entre outros, da relação trabalho x capital (COSTA, 2016).

A formação continuada em serviço, sob o olhar de Romanowski (2007), deve se dar a partir de um diagnóstico de necessidades, respondendo as expectativas dos professores sobre sua realidade em sala de aula. O modelo apresentado na EPT de formação de professores em serviço, diferentemente dessa visão, preocupa-se em ter amplitude, chegar a todos os professores, perpetuando os interesses da Confederação Nacional das Indústrias. O formato apresentado limita e direciona a formação pedagógica oferecida aos seus professores, cerceando, de maneira indireta, o conhecimento que chega até os seus alunos em um formato acrítico, pragmático, voltado ao saber-fazer e resolução de problemas delimitados.

5.3.3 Formação e desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos

Apesar de as formações continuadas em serviço apresentadas pelos sujeitos da pesquisa se vincularem a formações na área pedagógica, entende-se que a realização delas partiu de uma iniciativa da Instituição de Ensino. O curso teve seu currículo definido pelo Senai – PR e foi ofertado aos professores, ora como opção

para o professor se matricular, ora de forma deliberativa, para apropriação da Metodologia Senai de Educação Profissional.

Porém, ao se pensar o conceito de formação como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, relacionando-o à sua vida cotidiana, cada sujeito é visto como agente de sua formação (CUNHA, 2015), e o professor deve assumir um papel de protagonista no seu processo formativo.

Os conhecimentos pedagógicos, como mencionado anteriormente, na visão dos respondentes, em especial dos bacharéis e tecnólogos, são entendidos, em sentido literal, como a didática. Quando questionados sobre sua formação e a apropriação dos conhecimentos pedagógicos, os professores acabam externalizando como aprenderam a desenvolver a sua forma de ensinar, de dar aulas:

Eu acho que foi depois dos cursos mesmo, depois dos cursos pedagógicos, mesmo. Me abriu bastante, assim abrir bastante a mente, dessa estrutura assim é sensacional, na verdade. Porque é como eu te falei, às vezes é difícil, porque o aluno ele chega aqui ele não sabe o porquê que ele está ali, o porquê que ele está fazendo o curso. [...] Então ele fica ali, a gente chega: “ah pessoal, vamos, hoje nós vamos trabalhar elementos de máquinas”. Mas qual que é a importância dos elementos de máquinas? Eu sempre foco nesse raciocínio. Depois eu chego, consigo chegar com eles: “oh, lá no quarto período, vocês precisam saber isso daqui.” (TADEU, ENTREVISTA).

Lendo alguns autores e trocando ideias com colegas. (BALTAZAR, QUESTIONÁRIO).

As alusões se pautam mais em estratégias de ensino que foram apropriadas sem compreender que o conhecimento pedagógico é mais abrangente do que concebem. A réplica dos comportamentos e modelos apresentados nas formações ou até mesmo de sugestões de colegas se enquadram no saber da tradição pedagógica (GAUTHIER, 2013), que, no aprofundamento da prática, pode ser adaptado e adequado ao professor e sua realidade de trabalho. Na leitura dos licenciados, a descrição de como apropriaram o conhecimento é mais clara e ampla:

Através do estudo formal, cursos, leitura e principalmente fazendo, ou seja, ministrando aulas e buscando sempre ser melhor. Olhando para outros docentes e buscando aplicar boas práticas por eles desenvolvidas no exercício da minha atividade docente. (LARISSA, QUESTIONÁRIO).

Durante a Licenciatura em Matemática, nas Pós-Graduações em Educação Matemática, em formações pedagógicas pontuais e pela reflexão sobre a prática. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

Reconhecem que a licenciatura iniciou a apropriação dos conhecimentos pedagógicos, ou seja, que foi uma formação acadêmica formal em educação (SHULMAN, 2004a), mas que este se trata de um primeiro passo, sendo o conhecimento continuamente apropriado e desenvolvido, inclusive por reflexões sobre sua prática:

Estudando (Vigostky, Piaget, Freire, Garner...), entendendo seus relatos e posições, aprendendo com meus pais que eram professores e principalmente, aplicando o que fora estudado e assimilado, mas fazendo aprimoramentos para uma maior eficiência, principalmente na aplicação. (TIAGO LUÍS – QUESTIONÁRIO)

A retomada do que é conhecido, o aprimoramento são pontos salutares quando se trata de conhecimentos no âmbito pedagógico. Quando se questiona quais os conhecimentos pedagógicos que são necessários para a docência, os licenciados apontam:

Metodologia de ensino, didática, conhecimento das mudanças de estilo dos alunos, estratégias de aprendizagem etc. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

Por essa resposta, os demais conhecimentos pedagógicos, à luz do referencial teórico da pesquisa, começam a emergir, perpassando o conhecimento sobre o aluno e suas características, e o contexto escolar (SHULMAN, 2004a), que são expressos com clareza pelos professores nos questionários e entrevistas. Os professores conhecem seus alunos, compreendem sua realidade de trabalho, que muitas vezes influenciam seu acompanhamento escolar, e têm clareza das dificuldades que os discentes apresentam em sala de aula. Tal preocupação se faz até mesmo por empatia e pelas referências docentes, que demonstraram uma docência pautada em aspectos humanos, de olhar para o aluno.

Os saberes das ciências da educação (GAUTHIER, 2013) que envolvem os conhecimentos sobre a escola, incluindo alunos, professores, diversidade cultural, que são também demonstrados pelos sujeitos da pesquisa, demonstram ter sido apropriados em suas formações pedagógicas, de acordo com o olhar para a aprendizagem e também pela vivência escolar:

[...] são turmas que estão cada vez mais mistas, a gente não tem assim uma turma só de adolescente, só do pessoal mais adulto ... É um desafio muito

grande porque cada aluno tem o seu jeito de trabalhar [...] nem sempre tem uma forma única de trabalhar (BÁRBARA, ENTREVISTA).

A referida mudança na forma de trabalhar, as adaptações que são necessárias para a aprendizagem do aluno são fruto da experiência docente em sala de aula. Também são oriundas dos conhecimentos que, além de serem apropriados em formações, foram aplicados em sala de aula, dando elementos e constituindo o saber da ação pedagógica do professor (GAUTHIER, 2013).

Como o Senai – PR adota uma metodologia específica, pautada em competências, que é diferente do método de ensino que foi desenvolvido com os professores quando foram alunos, o currículo é um dos conhecimentos que está permeando o dia a dia docente. Para lecionar as Unidades Curriculares, além do conhecimento do conteúdo, o professor precisa compreender em que momento da aprendizagem ele está sendo inserido, sua relação com os assuntos anteriores e posteriores, para que possa desenvolver situações de aprendizagem condizentes.

Este processo de contato com os documentos norteadores se dá de maneira informal e o aprofundamento ocorre por conta do próprio professor ou colegas que se predisponham a ajudá-lo, no entanto, ele se constitui como um conhecimento curricular:

[...] primeiro de tudo conhecer o perfil do profissional dos cursos, depois conhecer a UC que estou trabalhando e ver quais UCs posso relacionar com a minha. Conhecer o objetivo e as capacidades da UC e com isso, criar estratégias para desenvolver os conteúdos. (BÁRBARA, QUESTIONÁRIO).

Assim sendo, a metodologia também perpassa no caso específico do Senai – PR os conhecimentos e saberes curriculares (GAUTHIER, 2013; SHULMAN, 2004). O que fica evidente é que, quanto maior o desenvolvimento dos conhecimentos docentes de forma consoante, maior a clareza e a destreza dos professores ao articularem os conhecimentos curriculares aos conhecimentos pedagógicos gerais, dos materiais e dos programas (SHULMAN, 2004a). Ou seja, a articulação entre o que ensinar, de que forma e por que, como conduzir a turma como um todo e envolver a todos no processo de aprendizagem, conforme o previsto nos documentos norteadores da escola:

Sem dúvida a mais importante é a metodologia, pois ela define como alcançar e conquistar os objetivos e, por consequência, a forma de ensino e a interação com discentes. (TIAGO LUÍS – QUESTIONÁRIO).

Quando há a clareza de como se mesclar o que precisa ser ensinado, o conhecimento do conteúdo, com a forma, a maneira de se ensinar por parte do professor, se tem o conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2010b). Ele se trata da transcendência, a capacidade que é oriunda de uma elaboração própria do professor de converter os conteúdos aprendidos anteriormente em ensino.

Todos os participantes da pesquisa são professores experientes que forjaram seus conhecimentos docentes em sala de aula. Todavia, nos relatos, evidencia-se mais segurança na relação do conhecimento com a prática por parte dos professores que possuem um embasamento da formação nas áreas técnicas, com o conhecimento do conteúdo. Mas, também, por meio das formações pedagógicas pelas licenciaturas ou especializações. Nelas, o conhecimento pedagógico foi alicerçado por permitir o experimentar o processo de ensino e aprendizagem de maneira conduzida e apoiada pelo professor, dando-lhe os aspectos teóricos, normativos (SHULMAN, 2004a), mas, também, de vivência do ensino, de importância primordial para o docente:

[...] a licenciatura ajuda [...]. A gente tem disciplinas onde, por exemplo, a questão do estágio supervisionado [...] a gente tinha uma professora dedicada a nos colocar para dar aula, para analisar junto com a gente o que a gente fazia, ou qual a melhor forma de iniciar um conteúdo, quais as estratégias que a gente aplicava. Porque determinado conteúdo pode pedir uma estratégia mais prática, digamos assim, mais concreta com um objeto mais concreto. Outra, de repente, você não tem como trabalhar com um objeto concreto, mas você pode trabalhar de uma forma visual com o aluno, com elementos de desenho que pode clarear o entendimento. Então, essas discussões na universidade e os textos que a gente lia sobre práticas pedagógicas, isso tudo faz diferença porque à partir do momento que você tem esse conhecimento, que você sabe que isso existe, você passa a não ignorar e não fazer assim do jeito que você acha que deve. Então você começa a pensar assim: talvez eu deva ouvir outras vozes além da minha, porque se eu ficar só ouvindo a minha voz, com certeza, eu não vou saber se eu tô indo para o caminho certo. (LEONARDO – ENTREVISTA).

Compreender o processo reflexivo, já na formação, e buscar o aprendizado do aluno perpassam o conhecimento pedagógico envolvendo ações que superam a didática ou um roteiro de ensino de como se dar uma aula ou preencher um livro de chamada. São significativos e fundamentais para o desenvolvimento da base do conhecimento docente (SHULMAN, 2004a).

Isto posto, dentre os sujeitos pesquisados, além do professor Tiago Luís e da professora Bruna Letícia, que realizaram, para além de sua formação tecnológica e em bacharelado, uma graduação na área pedagógica, dois professores buscaram conhecimentos pedagógicos, além dos recebidos em serviço, caracterizando um processo de formação continuada na área pedagógica. O professor Leonardo realizou uma especialização em Educação Matemática, aprofundando os conhecimentos recebidos na Licenciatura em Matemática, e a professora Bárbara cursou uma especialização no Ensino de Ciências e Tecnologia, como apresentado anteriormente.

Serão perpassadas superficialmente as reflexões dos professores Tiago Luís e Bruna Letícia, por terem sido abordadas na categoria de Formação Inicial e Inserção na Docência. Serão detalhadas as tessituras da professora Bárbara, tratada de fato como formação continuada nos critérios desta pesquisa. Os três professores representam, em suas formações, o itinerário formativo previsto para os docentes da EPT nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), que se apresenta nas possibilidades, entre outras, de segunda graduação em licenciatura ou de pós-graduação lato senso de caráter pedagógico.

Em relação à relevância da formação de caráter pedagógico:

[...] na verdade faz a diferença. Eu acho que quando eu fiz [...] porque a ideia não era nem atuar na área de docência. Então, na verdade eu fiz porque eu consegui encaixar, tá? Só que daí, depois você vê que os conhecimentos acabam ajudando [...] se eu soubesse que iria atuar realmente na área da docência, talvez eu tivesse aproveitado de maneira melhor. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

[...] pedagogia então, foi quando a gente iniciou a atividade aqui no Senai. Já era uma coisa que eu gostaria de ter feito anteriormente, porque os meus pais eram professores. O meu pai já é falecido, mas é professor, minha mãe também é professora. Então a gente sabia dessa necessidade e da vontade de fazer pedagogia. (TIAGO LUÍS, ENTREVISTA).

Eu acho que a busca pelo aperfeiçoamento, para você ser um... porque assim, como a minha graduação, não é na área de ensino, na área mais voltada para processo e para indústria. Então, como eu estou em sala de aula, eu acho que é sempre válido você buscar ser um profissional cada vez melhor [...] eu vi como uma oportunidade de melhorar o meu desempenho em sala de aula. É ver o que tem de novo, o que eu posso buscar, ferramentas para aplicar para os meus alunos, e tem sido bem válido. Bastante coisa eu consegui aproveitar, para trazer para sala de aula (BÁRBARA, ENTREVISTA).

Tanto por circunstâncias que trouxeram a formação pedagógica, quanto pela motivação oriunda da necessidade, todos os professores reconhecem que os cursos

realizados agregaram em sua prática. Valida-se, portanto, a formação proposta para os professores pelas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) em detrimento da Lei 13145/2017 (BRASIL, 2017), que possibilita apenas o notório saber ao professor da EPT.

A formação pedagógica deu elementos para a integração entre os conteúdos a serem ensinados e ampliou a prática pedagógica em sala de aula. Entretanto, ao serem questionados, todos os professores da pesquisa, sobre o desejo de realizar uma formação complementar, que apoiasse sua prática pedagógica, somente a professora Bárbara, bacharel que cursou a especialização na área de ensino, demonstrou o ensejo de cursar algo que aprofunde seus conhecimentos da docência, no âmbito pedagógico:

[...] tenho vontade de fazer uma complementação pedagógica, para eu pegar a licenciatura. Porque como eu gosto de dar aula seria muito interessante, tanto para eu poder aproveitar esses conhecimentos na área pedagógica [...] Às vezes, a gente pega muito aluno que a gente não sabe muito o que fazer porque eles... realmente, a gente não tem esse embasamento pedagógico. Então, eu acho que não é só questão de metodologia, você também tem que saber trabalhar com as pessoas? Tem que saber entender os alunos, então eu acho que nesse sentido, a questão desse complemento pedagógico, acho que seria bem interessante. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

O fato de os outros professores não identificarem a formação pedagógica como necessária, pode estar relacionada à formação que estão recebendo em serviço, compreendendo que ela se basta ou até mesmo por estarem imersos em sua realidade de trabalho e reprodução de práticas, e assim não conseguirem identificar tal necessidade.

De uma formação pontual, temporal e estática, encontramos hoje num processo de desenvolvimento contínuo na lógica da convergência das dimensões teórico-prática, curricular, organizacionais, de gestão e de intervenção, tendo por verdade que os professores são adultos que aprendem e são o resultado de determinados ciclos profissionais, formativos, associados a dinâmicas formais e informais, que influenciam os espaços de formação e de ação. (CUNHA, 2015, p.102).

Vendo os professores como resultados de seus ciclos profissionais e formativos e influenciados pelo meio em que estão imersos, pode-se afirmar que o indivíduo só identifica a necessidade de algo quando tem ciência de sua existência. A professora Bárbara amplia sua prática a partir do momento que transcende a formação circunscrita em uma única metodologia e realiza uma especialização na

área de ensino. Consegue vislumbrar um conhecimento de metodologias, processos avaliativos e identifica que necessita de aprofundamento sobre o aspecto humano do professor, saindo de uma perspectiva tão somente técnica de ensino e adentrando em uma perspectiva crítico-reflexiva sobre sua prática (NÓVOA, 1992).

Por conseguinte, a pouca referência e adesão dos professores a programas de formação na área pedagógica preocupa, pois uma de suas funções seria a de reflexão sobre sua prática (MIZUKAMI, 2010a), estabelecendo as vinculações necessárias entre a formação inicial, as experiências docentes, os conhecimentos pedagógicos e a realidade escolar.

5.3.4 Formação e desenvolvimento dos conhecimentos técnicos

Os conhecimentos que são basilares das disciplinas ministradas pelos professores, que dão subsídios para suas aulas, foram angariados por meio de suas formações iniciais e continuadas nas áreas respectivas de atuação. São entendidos por Shulman (1986, 2004) como os referenciais bibliográficos e estudos acumulados acessados na formação acadêmica, sob a forma de conhecimento de conteúdo, explicitados como conhecimentos técnicos pelos professores participantes da pesquisa.

A apropriação do conhecimento técnico se deu, desta forma, pelo conhecimento recebido em aulas, cursos e livros que se buscaram para complementar seu arcabouço de saberes, além de informações obtidas por materiais disponíveis de forma digital em sites, redes sociais e plataformas digitais:

Sou professor de cursos relacionados a Tecnologia da Informação, devido a isso, se não vivenciar o que leciono e não ter uma atualização tecnológica constante, faz com que fiquemos ultrapassados. (BERNARDO, QUESTIONÁRIO).

Aí eu fui treinando, treinando, treinando e tudo pelo Youtube, e por livros e hoje eu consigo fazer. (TADEU, ENTREVISTA).

Mas, sem dúvida, a graduação permitiu o impulso inicial para a aquisição dos conhecimentos iniciais e potencializou a melhoria desses conhecimentos. Sendo assim, são extremamente relevantes e, sem o primeiro (conhecimento técnico inicial) não há possibilidade de desenvolvimento da atuação profissional a curtíssimo prazo. TIAGO LUÍS (QUESTIONÁRIO).

Então, ao que tange a minha faculdade, sem sombra de dúvida, não vou falar que eu uso cem por cento porque seria uma... uma condição incorreta, mas eu diria que acima de oitenta por cento do que eu estudei, eu aplico e uso até hoje durante as minhas aulas. (TIAGO LUÍS – ENTREVISTA).

A apropriação do conhecimento técnico, ou seja, dos conhecimentos do conteúdo específico e os saberes disciplinares, se dá nas formações iniciais, em suas formações universitárias (GAUTHIER, 2013), mas, também, por meio da busca por informações. Cursos complementares, estudo na literatura e até mesmo as pesquisas no universo online possibilitam ao professor o aprendizado de conteúdos que virão a ser ensinados aos alunos em salas de aula e laboratórios.

Desta forma, a vertente da formação ao longo da vida, com o conhecimento sendo apropriado constantemente (MIZUKAMI, 2010a), se confirma por essas citações. Eles entendem que, sem tais conhecimentos, “não há possibilidade de desenvolvimento da atuação profissional a curtíssimo prazo” (TIAGO LUÍS – QUESTIONÁRIO), indicando que o conhecimento técnico, obtido por tais formações, é pré-requisito para a docência na EPT.

Ou seja, o professor apropria o saber disciplinar nos cursos, nas graduações, um conhecimento científico que foi gerado a respeito do mundo e dele extrai o saber produzido para ensinar aos seus alunos (GAUTHIER, 2013). Mas é importante ressaltar que o conhecimento do conteúdo específico não se basta para a docência, é preciso saber o que ensinar, mas, para além disso, é necessário saber como se deve ensinar (SHULMAN, 2004a), e deter o conhecimento técnico não subentende saber ensinar o aluno.

Portanto, a forma com que aprenderam e tiveram acesso ao conhecimento técnico pode ser simplesmente reproduzida ou refletida, ensinada como se aprendeu ou adaptada ao grupo de alunos que está participando das aulas, como evidenciado pela professora Bárbara:

Não, a forma que eu aprendi foi de um jeito, a forma que eu ensino é de outra.
(BÁRBARA, ENTREVISTA).

Tal reflexão pode ser decorrente, como já externalizado e apresentado em relatos anteriores, na formação continuada de cunho pedagógico da professora, ou seja, cada professor, à sua maneira, busca maneiras de aprender e passa a traduzir o saber técnico que detém em um conhecimento que possa ser aprendido pelo aluno.

Também é válido apontar que os relatos a respeito dos conhecimentos técnicos e de sua apropriação são mais evidentes nas falas dos professores oriundos de bacharelados e cursos superiores de tecnologia, em especial na relação entre a graduação e os conteúdos ministrados atualmente na EPT. A menção a tais

apoderamentos por parte dos licenciados é mais reticente, incluindo apenas a busca por cursos de especializações para adaptação do conhecimento necessário ao ensino das disciplinas.

De certa forma, aparentemente, para eles, sabendo ensinar e como ensinar, ter acesso ao conteúdo já possibilita o ensino do mesmo sem maiores ênfases ou relevância a um tema específico de conhecimento. Ou seja, os professores não haviam recebido o conhecimento necessário para a EPT nas licenciaturas. Buscaram o conhecimento, apropriaram-se dele e isso se naturalizou. Sabem o que e como ensinar. Logo, não enfatizam o conhecimento técnico, compreendendo-o como necessário para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A formação continuada na área técnica apresentou-se como uma necessidade comum entre os professores. Para facilitar a visualização dos cursos de realizados por professor organizou-se, o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Formação a nível superior e formação continuada na área técnica ou tecnológica

Pseudônimo	Área de Atuação	Formação a nível superior	Formação continuada na área técnica ou tecnológica
Baltazar	Celulose e Papel	Administração	Especializações: Gestão Empresarial, Gestão Pública, Consultoria e Estratégia Empresarial, Logística e Gestão de Negócios
Bárbara	Celulose e Papel	Engenharia Química	Especialização em Celulose e Papel
Bernardo	Informática	Bacharel em Sistemas de Informação	MBA em Empreendedorismo Tecnológico com Ênfase em TI
Bruna Letícia	Celulose e Papel	Bacharel em Química e Licenciatura em Química	Mestrado em Agroquímica - Celulose e Papel
Larissa	Gestão Industrial	Licenciatura em História	Especializações: Gestão de Pessoas e Gestão Industrial
Leonardo	Metalmecânica	Licenciatura em Matemática	Cursando Tecnologia em Gestão da Produção
Tadeu	Metalmecânica	Tecnologia em Eletrotécnica	Especialização em Engenharia da Produção
Tiago Luís	Mecânica Automotiva	Tecnologia em Manutenção Automotiva e Pedagogia	Especialização em Gestão de Pessoas e Mestrado em Engenharia de Materiais

Fonte: A autora

Como se vê, todos os professores realizaram cursos complementares, que caracterizam uma formação continuada em áreas técnicas e tecnológicas específicas.

Os licenciados Larissa e Leonardo realizaram cursos vinculados às suas áreas de atuação, pela necessidade que sentiam de uma formação e de conhecimentos que correspondessem à sua realidade em sala de aula e laboratórios:

Gestão de Pessoas foi exatamente em virtude [...] da demanda profissional. Porque antes, mesmo com a licenciatura e a questão do Ensino Fundamental, Médio, que eu trabalhava basicamente nas escolas municipais e estaduais não tinha essa necessidade... Então, aqui no Senai que daí eu fiz a pós em Gestão de Pessoas, como depois também o MBA em Gestão Industrial. Então todas elas também diretamente vinculadas à necessidade de aprimoramento do que eu faço hoje aqui na Instituição (LARISSA, ENTREVISTA).

[...] estou fazendo Tecnologia em Gestão de Produção [...] já para entender uma demanda dos cursos [...] na escola, porque a gente tem muitas matérias de gestão, e eu preciso ter um conhecimento maior [...] sobre esse conteúdo para trabalhar com os alunos. (LEONARDO, ENTREVISTA).

Os demais professores, ainda que com formação técnica, ao se depararem com cursos e conteúdos que necessitavam de um conhecimento distinto do recebido em suas formações iniciais, ou, ainda, em sua prática em empresas, recorrem aos cursos para aprofundar os seus saberes:

[...] é eu optei pela engenharia de produção porque eu trabalho mais a parte prática (TADEU, ENTREVISTA).

A pós graduação, o MBA, foi justamente por tentar juntar essa questão. É que eu vejo que os alunos perdem muita oportunidade de montar o próprio negócio, às vezes com ideias sensacionais, com um pro ativismo também muito bom. E eu falei: bom, fazendo um pouquinho de empreendedorismo, na área, voltada a área de TI, eu conseguiria fazer com que eles tivessem esse link, entre, sei lá... esse, o conteúdo lecionado e o mercado de trabalho. (BERNARDO, ENTREVISTA).

Para os demais, o conhecimento em especializações e pesquisa visava o aprofundamento dos referenciais e bases recebidos na formação inicial. A busca pelo conhecimento necessário para o ensino é válida e caracteriza a preocupação dos professores em ampliarem seu repertório de conhecimentos para o ensino aos alunos. Isso caracteriza-se, de fato, como formação continuada, pois reflete um processo de aprendizagem docente permanente, transcendendo sua formação e complementando o exercício da docência, ao longo da vida (MIZUKAMI, 2010a).

Quando questionados sobre cursos que desejavam realizar, os que apontaram a área técnica demonstravam o ensejo de aprimoramento, mas também de atualização de conhecimentos. Um dos respondentes apontou, inclusive, sua

defasagem tecnológica, identificando que, para a atuação na EPT, seriam necessários cursos de aperfeiçoamento:

[...] tem uma coisa que eu acho que é voltada mais para a tecnologia. Então acaba voltando para a pesquisa. Então, para estudar algumas situações. A gente sabe que hoje tem mais tecnologia e nesse sentido eu estou defasada. [...] Mesmo porque para poder colocar para o pessoal, hoje tem essas técnicas, esses equipamentos que são mais precisos, mais confiáveis, que trabalham assim, trabalham assado... Isso eu sinto falta. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

A tecnologia, de fato, permeia o ensino na EPT, e o processo de atualização do professor nem sempre consegue acompanhar o avanço tecnológico da sociedade e da indústria, em específico, no Senai – PR. Entretanto, por mais que necessário, o enfoque majoritário da equipe em formações de ordem técnica e pautada nos conteúdos demonstra que a perspectiva técnica (GIMENO-SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998) de um professor que domina os conhecimentos específicos, científicos, e se preocupa em ter o aprofundamento necessário para transmiti-los, prepondera entre os docentes pesquisados.

Como apontado na subcategoria anterior, a formação continuada pautada em processos de ensino e de aprendizagem do aluno não está no centro dos interesses do professor. E os conhecimentos docentes na área pedagógica acabam sendo apropriados nos moldes, enfoques e perspectivas da Confederação Nacional da Indústria.

O que desperta a atenção nos relatos docentes é que, embora evidenciados como importantes, os conhecimentos técnicos são apresentados como resultado dos esforços de busca de estudos do professor, individualmente, em sua formação continuada. Não são apontados cursos ou oportunidades de apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos do conteúdo específico ou dos saberes disciplinares pelo Senai – PR.

5.3.5 Desenvolvimento dos conhecimentos experienciais

A análise de dados da pesquisa fez emergir uma particularidade da docência na EPT fortemente apontada pelos professores, ora que possuíam por perceber a diferença em sala de aula, ora pelos que não tinham tido acesso pela carência e

dificuldades que encontraram ao ensinar: a experiência e conhecimentos oriundos da prática profissional em empresas e indústrias.

Desta forma, a leitura dada aos saberes experienciais (GAUTHIER, 2013, p. 32), como “experiência e hábito intimamente relacionados”, assume uma dimensão ampla. As bagagens do professor que também atuou na indústria se somam às vivências de sala de aula na constituição dos conhecimentos do professor da EPT.

Sendo a EPT pautada no ensino para o trabalho na indústria, para a prática e o dia a dia dentro da produção das empresas, o conhecimento puramente acadêmico, sem a vivência de tal realidade, se torna um empecilho na hora do ensino, segundo os professores:

[...] eu gostaria de ter tido experiência na indústria porque tem situações em que eu indico fazendo MBA em Gestão Industrial. Mas, ao mesmo tempo, eu senti falta de não ter essa experiência, estar dentro da indústria, realmente conhecer. Porque eu realmente vejo que você experienciar alguma coisa te dá uma bagagem e um embasamento diferente de você ler, de você ver vídeo, de você ouvir. Assim, como para mim faz toda a diferença pedagógica, de licenciatura, que alguns não tiveram. Então, eu sinto, sim, que se eu tivesse ali, o que eu tenho de experiência de sala de aula, mas também experiência em indústria, meu embasamento seria muito melhor do que eu tenho. (LARISSA, ENTREVISTA).

Obtive conhecimento pelo Mestrado, atuação em pesquisa, visitas técnicas e também pela ajuda de muitos profissionais atuantes na indústria. Todos são importantes, pois se complementam. (BRUNA LETÍCIA, QUESTIONÁRIO).

Ajuda e muito, sabe, ajuda e muito, foi muito bom porque a gente teve a teoria e a gente teve prática, também, tudo. Então, ajuda muito, ajuda bastante, sabe, é muito importante. Porque são cursos técnicos, são cursos técnicos e técnico é aquele que põe a mão na massa... (BALTAZAR, ENTREVISTA).

[...] como já atuei na indústria em áreas afins (mecânica, eletrônica), consigo passar exemplos vivenciados para os alunos que passam por aqui. (TADEU, QUESTIONÁRIO).

Ao ser relacionada com o referencial teórico, a realidade vivenciada fortalece o conhecimento específico do professor, dando embasamento e maior desenvoltura para responder a questionamentos. No caso dos professores que não tiveram a vivência, ocorre a busca por estratégias que a substituam. Na EPT, o conhecimento do conteúdo (SHULMAN, 2004) e os saberes disciplinares (GAUTHIER, 2013) são apropriados também na prática, na realidade da indústria.

Tendo em vista que os professores que tiveram a experiência profissional na área de atuação são oriundos de formações em bacharelado ou superior em tecnologia, os conhecimentos técnicos, específicos, adquiridos na graduação já foram

postos em prática, modificados e readequados em suas bases de conhecimento. Em muitos casos, inclusive, já foram até mesmo utilizados como ensino, sendo a função de ensinar dentro da empresa uma das motivações dos professores para o ingresso na docência, como relatado anteriormente.

A respeito das diferenças percebidas entre ensinar na indústria e ensinar na escola, elas foram declaradas da seguinte maneira:

[...] lá eu ensinava para trabalhadores, pessoas práticas. Pessoas muitas vezes sem o conhecimento, vamos dizer, assim, tem que adequar a linguagem ao público, certo. (BALTAZAR, ENTREVISTA).

Então, na escola a gente sabe que você tem que respeitar a diferença dos alunos, o tempo, que você sabe que o desempenho não vai ser igual. Que esse desempenho ele tende a melhorar com a repetição, com o tempo. E na indústria, muitas vezes, você não tem esse tempo ou quando a pessoa, ela não demonstra uma força de vontade equivalente, você acaba tendo que descartar e passar para outra pessoa. (LEONARDO, ENTREVISTA).

Uma diferença significativa nos dois trechos é sobre a mudança de postura entre o professor que atuou na indústria sem a formação pedagógica e o professor que atuou com tal formação. Para o professor Baltazar, a diferença principal está na adequação da linguagem pela mudança de público-alvo, ou seja, estar em sala de aula, de certa forma, não deixa de ser uma adaptação dos antigos treinamentos proferidos. Já para o professor Leonardo, o ambiente escolar, os momentos de aprendizagem, a forma de ensinar e as oportunidades dadas aos alunos são distintos, ou seja, ensinar na escola perpassa outros conhecimentos docentes e outras metodologias.

Desta forma, ter vivência na indústria é importante para o professor em relação ao diferencial em seu saber experiencial, seu conhecimento específico de conteúdo, mas nem por isso reduz a relevância dos demais conhecimentos docentes ou, ainda, os substitui. Ser um instrutor em uma empresa não torna o indivíduo, de forma imediata e pronta, um professor. A docência envolve a base dos conhecimentos docentes, articulados entre si, promovendo a aprendizagem do aluno e a constituição do professor.

5.4 ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gauthier (2013) salienta que “o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria”, que o ensino envolve o planejamento, a organização, a gestão da classe, da matéria, saber se organizar e avaliar os alunos. Ou seja, o conhecimento em si, isoladamente, não faz o professor. A base de conhecimentos associa-se à realidade escolar, à prática pedagógica, e tal articulação vai dando identidade ao professor. Sob essa ótica, essa categoria se aprofunda nos mecanismos narrados pelos professores de conexão entre os conhecimentos docentes e as práticas pedagógicas.

Inicia-se pela experiência na docência, os anos de aprendizado na escola e sua relação com a prática pedagógica, transcorrendo a forma de ensinar, sua correlação com o planejamento e a documentação de referência dos cursos técnicos, assim como a interface com os processos avaliativos nas ações docentes. Este processo intersecciona-se com o desenvolvimento do raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2004b), em que a compreensão do processo de ensino; a absorção do conhecimento; as transformações necessárias para que o conhecimento possa ser ensinado; a maneira com que o ensino se dá; a avaliação da aprendizagem do aluno; e, finalmente, a reflexão do professor sobre como ajustar o processo de ensino levam ao aprendizado tanto do aluno como do docente.

5.4.1 Tempo de docência e desenvolvimento da prática pedagógica

Uma característica comum dos sujeitos da pesquisa foi o início da docência na EPT no Senai – PR . Quatro professores – Baltazar, Bruna Letícia, Larissa e Leonardo – contavam com vivências em sala de aula que antecederam a instituição em outras etapas de ensino. Baltazar e Bruna Letícia foram professores da graduação, por períodos que não se estenderam por mais de quatro anos, ao passo que Larissa e Leonardo atuaram na Educação Básica na rede pública, e no caso da professora também houve a docência na rede privada de ensino.

O contato com a sala de aula dos demais professores se deu no Senai – PR e todos exercem a docência há mais de cinco anos, ou seja, podem ser considerados professores experientes (CUNHA, 2015). Tal experiência, no relato de todos os respondentes, fez diferença em sua prática pedagógica.

Vinte e três anos. Com certeza fez e faz muita diferença. (LARISSA, QUESTIONÁRIO).

Há seis anos. Sim, faz diferença. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

Leciono há dezessete anos e as experiências vividas nesses anos foram de imensa importância. (BERNARDO, QUESTIONÁRIO).

Cinco anos. Sim, hoje me sinto muito mais preparada que quando comecei, quanto mais se ensina, mas se aprende a ensinar. (BÁRBARA, QUESTIONÁRIO).

O tempo de docência e o que foi experienciado pelos professores os constituem e fortalecem sua identidade como professores, “assistindo-se, desta forma, a uma tomada de conhecimento da complexidade profissional, contextual e dos fatores de autoconhecimento sobre o próprio desempenho da função profissional” (CUNHA, 2015, p. 43). Essa relação também se dá com o seu grupo de trabalho:

Eu consigo trocar ideias com outros professores, quando peço auxílio, peço emprestado materiais de aulas, enfim, os professores são dispostos a ajudar. (TADEU, QUESTIONÁRIO).

Os professores que participaram da pesquisa iniciaram e mantêm-se na docência na EPT nas mesmas escolas, e a integração com os demais professores, as trocas e aprendizagens coletivas se fortalecem com o tempo, impactando em suas práticas. Portanto, não se veem sozinhos, aprendem e desenvolvem coletivamente sua prática pedagógica.

A característica do trabalho coletivo em todas as respostas se fez presente, ressaltando-se que se trata de professores de diferentes escolas. Assim, o trabalho em equipe e a integração entre os professores aparentemente é um marco entre os grupos, inclusive para os professores que estão ingressando nas equipes:

[...] chegou um professor novo esse ano lá no Senai. Então ele pegou uma matéria nova. Então, tudo que eu peguei, eu já peguei dos meus colegas eu dei aquilo ali. Então, eu passei para ele. E assim ele pega um pouquinho comigo, vai lá conversa um pouquinho com outro e ele também vai agregando mais o conhecimento dele e do material que ele vai passar para os alunos. Então, é nesse sentido de troca sabe. (BÁRBARA – ENTREVISTA).

O ingresso e o acolhimento de novos professores, ainda que não em caráter institucionalizado, mas naturalizado entre a equipe docente, pode ser fundamental na fase de inserção à docência. Auxilia no processo de desenvolvimento do professor, nos momentos de descoberta e experimentação (CUNHA, 2015), criando no espaço

escolar “comunidades de aprendizagem que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais” (MIZUKAMI, 2010, p.148), e integrando o docente à escola.

5.4.2 O conhecimento apropriado nas formações e a prática pedagógica

Os professores da pesquisa, como já apresentado nas categorias anteriores, são oriundos de cursos de graduação e especializações diferenciados. Ao se analisar a relação que estabelecem entre o conhecimento apropriado nas formações iniciais e continuadas e a prática pedagógica, a natureza de seus itinerários formativos traz diferentes perspectivas de tais correlações.

Uso, claro que uso, até mesmo para preparar a própria aula [...] o planinho de ação 5W2H, o que, por que, como [...] tudo isso aí, isso a gente tem mentalmente, faz o planinho diário de aula. A gente faz isso aí. (BALTAZAR, ENTREVISTA).

O professor Baltazar não possui formação pedagógica na graduação, realizou uma série de especializações nas áreas técnicas em que ministra aulas, e seus cursos de natureza pedagógica foram realizados por formação continuada em serviço nos modelos atuais, de forma aligeirada e com cursos de curta duração. Ao ser questionado sobre a integração entre os conhecimentos recebidos em sua formação e sua prática de sala de aula, estabelece a correspondência dentro de uma racionalidade técnica (MIZUKAMI, 2005).

Desta forma, pela maneira com que externaliza o elo entre a formação e a prática, ele se dá pelos modelos, pelo conhecimento apreendido e literalmente colocado em prática, em sala de aula, a exemplo de um planejamento de aula pautado nas técnicas dos planos de ação da área de administração de empresas, ao citar o “planilho de ação 5W2H” (BALTAZAR, ENTREVISTA).

A influência dos cursos de licenciatura na prática pedagógica se dá de forma mais evidente no ensinar e na gestão da classe, porque, diferentemente de treinamentos em empresas, o ensino em sala de aula exige a organização, sequenciação de rotinas da turma quanto à condução do ensino, da avaliação, da realização de atividades e do atendimento do professor aos alunos (GAUTHIER, 2013).

Então, é algo que para mim fez bastante diferença em relação ao começo do desenvolvimento das atividades aqui no Senai. Porque daí, toda a bagagem pedagógica, didática, de sala de aula eu já tinha. Então, acredito que às vezes dá maior impacto para quem começa. Porque, você trabalhar com duas ou três pessoas é uma situação, agora, trabalhar com uma turma de trinta, quarenta, com várias situações diferentes [...] (LARISSA, ENTREVISTA).

A formação pedagógica dá subsídios para o professor saber como agir em sala e se posicionar em situações específicas de cada grupo de alunos. Aumenta as possibilidades de o professor conseguir tomar rapidamente decisões e manter o processo de ensino a que se propôs em seu planejamento. Estes elementos se evidenciam na fala da professora Larissa.

Quando a bagagem pedagógica, por meio da licenciatura, se associa ao conhecimento teórico específico da EPT, absorvido por meio da especialização nessa modalidade de ensino, os resultados de tal correlação são explicitados:

[...] a prática pedagógica ela foi aprimorada, e a gente já desenvolvia a metodologia Senai. A gente já tinha alguns treinamentos dentro da metodologia. Mas quando você estuda mais a fundo a metodologia, você consegue descobrir as conexões que ela contém e aí você consegue perceber durante a aplicação da prática, como que isso reflete na melhoria do desempenho do aluno [...]. Aí fica uma aula mais participativa. Mas no início, a gente não tinha... eu não tinha essa visão, então fazia uma coisa mais expositiva. Passava aquelas informações, passava uma lista de perguntas e pronto. Ficava uma questão só de transmissão de informação e não tinha muita construção de conhecimento. (LEONARDO, ENTREVISTA).

O conhecimento de como ensinar o aluno otimiza a mera transmissão do que precisa ser ensinado, como no caso do professor Leonardo, que fez a licenciatura e detinha o conhecimento técnico por uma formação a nível médio. Tinha domínio do conteúdo específico (SHULMAN, 2004) e sabia como ensiná-lo com base no que aprendeu na licenciatura. Contudo, realizou uma pós-graduação em EPT, e mesmo em serviço foi de longa duração e interativa, dando os pressupostos de uma metodologia específica, pautada em competências. Nesse sentido, ele encerra sua fala, dizendo que sua prática pedagógica foi ressignificada e isso repercutiu no aluno, alcançando o conhecimento pedagógico do conteúdo apresentado por Shulman (2004b).

Incrementando tal correlação, quando se integra a formação acadêmica na área técnica, na área pedagógica, a vivência da indústria, a prática do ensino dentro da empresa aperfeiçoada com a didática ao se ingressar em sala de aula, a consolidação dos conhecimentos com a prática pedagógica se evidencia. Como

exemplo, o professor Tiago Luís detém a formação em curso superior na área específica, por meio do curso de Tecnologia em Manutenção Automotiva, com a licenciatura em Pedagogia. Possui a experiência de trabalho na indústria e vivenciou a pesquisa mediante o Mestrado em Engenharia de Materiais. Analisando sua própria formação e a relação dela com a sua prática pedagógica, afirma:

[...] vou ser categórico [...] impossível um professor ministrar aula no curso técnico sem ele ter o conhecimento técnico, sem ele ter também o conhecimento do aluno, da pedagogia e sem ele ter [...] o conhecimento técnico, a pedagogia e a experiência. Não tem como. Não tem. É essa a grande diferença do curso técnico, pelo menos eu entendo assim. Porque você tem que ter a experiência para passar isso para o aluno, para eles não cometerem os mesmos erros. Eu tenho que ter a qualificação técnica, seja engenharia, seja tecnologia, mestrado, o que for, para eu conseguir explicar o porquê que aquilo acontece. E, por fim, eu tenho que conseguir entender o que meu aluno não entende, quais são as dificuldades que ele têm nesse processo [...]. Em um curso técnico, são cursos que tem que ser mais rápido e a gente tem que preparar o profissional para ele entrar no mercado de trabalho e desempenhar as funções que são exigidas [...]. O professor da área técnica ele tem [...] que permear essas três áreas que a gente está comentando [...]. Para você ter uma base estruturada numa superfície, eu preciso pelo menos ter três pontos de apoio, é um tripé. É a mesma coisa, então eu tenho a experiência, tenho o conhecimento técnico e tenho a pedagogia. É um tripé. Se eu não tenho um desses elementos, o meu sistema fica manco. (TIAGO LUÍS, ENTREVISTA).

Desta forma, a articulação existe do seu conhecimento apropriado pelo professor, de acordo com a natureza da formação recebida, com sua prática pedagógica. A diferença é que as características desta prática serão mais potencializadas para uma técnica de transmissão de conteúdo, um aprendizado integrado ao aluno, uma relação do conhecimento com a realidade de trabalho, de acordo com a formação recebida pelo professor. Essa prática pode se focar em apenas um eixo, relacionar um domínio com o outro ou integrar todos os eixos, gerando uma prática pedagógica mais consolidada ao professor e uma aprendizagem mais embasada ao aluno.

Quando todos os eixos da formação do professor, no âmbito pedagógico, de técnico e experiencial, se integram, dando subsídios para a docência, se tem a associação entre o domínio do conhecimento de uma forma ampla, a vivência escolar e as teorias pedagógicas. Ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004), havendo, por consequência, uma base consolidada de conhecimento docente.

5.4.3 O ensino, o planejamento, a avaliação e os planos de curso na EPT

A relação entre o ensino, o planejamento, a avaliação e os planos de curso na EPT é intrínseca e correlata à prática pedagógica, e, na concepção de Gauthier (2013), à gestão da matéria. Por meio da gestão da matéria, os professores impulsionam conjuntamente os seus conhecimentos: “a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos” (TARDIF, 2014b, p. 153).

Como os conhecimentos e a relação com a prática compuseram as análises das categorias anteriores, o ensino e suas interfaces são apresentados nessa subcategoria; porém, com base nos achados nas análises, as observações acontecem ora de forma integrada, ora de forma particularizada.

O aprender a ensinar, para Shulman (2004b), envolve aprender mais sobre um conteúdo e aprender a comunicar o conhecimento que foi apropriado para os alunos. O ensinar vai se desenvolvendo e permitindo que o professor aprenda a articular a forma com que interage com os alunos. Tira suas dúvidas, adapta o conteúdo à realidade da turma, se integra ao domínio do currículo da escola, de seu contexto, dos conhecimentos pedagógicos e culmina no domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os professores pesquisados mudam a maneira com que ensinam, ancorando-se no conteúdo e na metodologia utilizada. Para que um assunto seja compreendido e assimilado pelo aluno, transita-se seu ensino entre um grau menor de complexidade do tema e gradativamente amplia-se a dificuldade, de forma que seja possível a aprendizagem:

Daí eu falo para eles: “se vocês vierem para cá direto, como é que eu vou dar um desenho na tua mão e você vai interpretar aquele desenho, para você poder fazer?”. Conhecer comando é fácil, eu consigo passar lá como que usa as ferramentas e comandos, mas se eu te der um desenho na tua mão e você não vai conseguir saber por onde você vai começar esse desenho. Daí que eles começam a enxergar: “ah, então aquele desenho 1, que eu fiz lá no primeiro período”, que é o CAD seria o segundo desenho, é uma sequência. Aí, ele consegue, ele começa a enxergar o porquê que aquela unidade curricular é importante no curso dele. (TADEU, ENTREVISTA).

Pelo domínio que o professor detém do conteúdo e a compreensão de como ensinar, ele consegue percorrer entre os processos e a sequência necessária que

leve ao entendimento do aluno. Além disso, externaliza a preocupação do aluno em identificar a necessidade de aprendizado do assunto em relação ao curso que está realizando, logo, à profissão que exercerá.

Os professores que obtêm êxito em seu trabalho conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram os conteúdos de diferentes campos de conhecimento. (GAUTHIER, 2013, p. 202).

A metodologia utilizada no Senai – PR permeia a prática docente e é comumente citada quando se questiona como o professor planeja o ensino:

Através de situações de aprendizagem, cuja solução exige a mobilização de informações, conhecimentos, habilidades e atitudes que constam no perfil profissional de cada curso. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

Acerca de tal metodologia, a visão do professor reflete seu referencial:

Atualmente o Senai aposta na identificação e no desenvolvimento de competências profissionais, tendo por objetivo de mobilizar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias ao desempenho de atividades e funções requeridas no ambiente de trabalho. Trata-se de um enfoque que busca maior articulação entre dois mundos: o mundo da educação e trabalho, influenciada pelos tempos atuais, batizados de sociedade do conhecimento. (SENAI, 2014, p.62).

Por ser pautada no desenvolvimento de competências, de maneira a preparar o aluno para a resolução de problemas no mundo do trabalho, a organização curricular da Metodologia Senai de Educação Profissional integra os conteúdos das disciplinas já citadas nas unidades curriculares, que, além de trazerem os conceitos, abordam a funcionalidade do conhecimento na vida profissional, tendo como um de seus pressupostos a interdisciplinaridade. Nesse sentido, tem-se a seguinte fala:

Porque o que a gente faz é essa interdisciplinaridade? Então você sempre pega algo voltado para o que eles estão vendo em uma outra disciplina que é do processo [...] a gente faz essa conexão para ter uma certa lógica, do assunto da química dentro do que eles vão ter na formação. Não simplesmente química. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

No entanto, por mais que o conteúdo tenha uma abordagem interdisciplinar, o processo não se dá de forma explícita ao aluno, precisa ser demonstrado. Por sua

vez, o ensino também não permeia somente a instrução, o repasse de informações. Quando há uma contextualização do que está sendo apresentado, o professor associa sua vivência ao assunto, se aproximando do aluno e tornando o conteúdo mais factível de aprendizado:

Através de aulas expositivas, explorando inicialmente a parte técnica e depois a humana. Fazendo as devidas contextualizações e analogias necessárias, aproveitando minha experiência para fechar todo o ciclo, levando em consideração o próprio ciclo PDCA, mas um ciclo PDCA do ensino/aprendizagem. (TIAGO LUÍS – QUESTIONÁRIO).

Num processo de analogia, quando o currículo se transforma em aprendizado do aluno, percebe-se a existência do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor (SHULMAN, 2004). A informação, o saber do professor se converte em conhecimento para o aluno. Mas este processo, como citado pelo professor em uma analogia a um ciclo, perpassa um planejamento de suas ações, não foi feito de maneira aleatória, por mero acaso. Ou seja, foi pensado, concebido com base em um plano de curso, com objetivos claros a serem atingidos, como na fala do professor Tiago Luís.

De modo geral, os objetivos a serem atingidos nas unidades curriculares espelham o perfil profissional de conclusão do curso, ou seja, a formação do profissional, e precisam estar presentes no dia a dia de salas de aula e laboratórios:

Procuro planejar situações de aprendizagem que envolvam os conhecimentos e capacidades de acordo com o perfil profissional do plano de curso. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

O plano de curso é o guia principal, e sendo assim, sempre sigo à risca o que ele prevê. Planejo nas horas atividade e verifico de forma contínua o desenvolvimento e a aprendizagem de meus alunos através de diferentes estratégias avaliativas. (LARISSA, QUESTIONÁRIO).

A clareza da relação entre os planos de curso, o planejamento e a aprendizagem dos alunos é recorrente na fala dos professores que contam com as licenciaturas. Todavia, os professores oriundos dos bacharelados e cursos de tecnologia identificam a mudança do modelo de planejamento após as formações na área pedagógica:

Agora, o que mudou mesmo foi mais a questão de planejamento. Porque antes você planeja a sua aula do seu jeitinho ali, você acha que tem que passar aquilo [...] Então, conforme eu fui conhecendo mais da metodologia,

eu vi que existe todo um planejamento. Todo um desenvolvimento que você precisa fazer antes para tua aula render mais [...]. Trazer mais o aluno para realidade dele, porque até então, para mim, era o conteúdo, eu passava o conteúdo lá, então não tinha muito essa preocupação em ver se... qual, em qual realidade o aluno está inserido [...]. Então sempre quando você vai preparar a tua aula não é de forma aleatória aqueles conteúdos, você tem que relacionar ele com as capacidades e com os conhecimentos necessários e trazer isso para realidade do profissional que ele vai ser. Então, nisso eu senti que os alunos, com o passar do tempo eles foram junto comigo, foram se desenvolvendo nesse sentido e eu acho que eu consegui aproveitar mais as minhas aulas e fazer um aproveitamento maior até na questão da interdisciplinaridade[...]. Então o aluno hoje, eu vejo que o meu aluno hoje consegue ter essa visão mais ampla sobre o que ele está estudando, sabe? Então acho que nesse sentido, eu ganhei mais. E isso foi, não teve assim um dia, um momento. Eu acho que isso foi se construindo ao longo do tempo, conforme eu fui me aprimorando na metodologia, e estudando e conhecendo e fazendo os cursos [...] eu acho que isso foi se aprimorando. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

Como citado pela professora Bárbara, que além das formações em serviço cursou especialização na área de ensino, o processo de gestão da matéria (GAUTHIER, 2013) que envolve o planejamento dos objetivos do ensino, dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, das estratégias de ensino, do ambiente educativo e das avaliações, não se dá de forma repentina, imediata. O processo é permeado pelos conhecimentos do professor, seus estudos, seu aprimoramento contínuo, sua reflexão sobre sua prática, de forma que o planejar envolva estratégias que levem ao aprendizado do aluno e não somente o repasse do conteúdo determinado na matriz curricular.

Outrossim, o planejamento envolve ter o conhecimento do aluno e de suas características, do contexto escolar (SHULMAN, 2004a), da turma em que o professor está inserido, de modo que o ensino tenha sentido para o docente e para os alunos. Isto posto, a avaliação assume um papel importante nessa relação, sendo fundamental a clareza do professor sobre o que irá avaliar e com qual propósito:

[...] isso toma um tempo significativo nosso, tem dias que eu comento com os professores, o dia que eu faço prova prática, eu quero ir para casa dormir depois. Porque a gente fica tão cansado, tão exaurido, que realmente são situações bastante difíceis, de você estar fazendo prova prática o dia inteiro [...]. Então, assim, tem essa situação, mas sem sombra de dúvida, tirando essa parte de desgaste, de cansaço que a gente tem que ter o tempo para fazer o planejamento, eu comento assim, uma prova, uma prova bem feita teórica, uma prova bem feita teórica... para você fazer para cada hora de prova é mais ou menos quatro horas de planejamento. Para você bolar questões inteligentes, dentro do escopo do plano do curso, dentro daquilo que você ministrou da aula também, porque não é sempre que a gente consegue seguir *ipsis litteris* o nosso planejamento de aula e planejamento de curso também. A gente tem que levar em consideração as capacidades de cada aluno. (TIAGO LUÍS, ENTREVISTA).

A verificação da aprendizagem é feita de acordo com a natureza da disciplina. Em geral, aplicando instrumentos de avaliação que identifiquem a situação inicial dos alunos, atividades formativas para evidenciar pontos de melhoria e avaliações somativas para estabelecer um parâmetro entre o resultado esperado e o resultado obtido. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

Os professores Tiago Luís e Leonardo, até mesmo por sua bagagem já apresentada, conseguem compreender o sentido do avaliar, integrando o planejamento, o plano de curso, o andamento da turma e as capacidades de seus alunos às avaliações. Por se tratar de EPT, compreende que o processo avaliativo precisa ser diversificado e envolver a prática do aluno, com base nas competências e habilidades previstas. Preocupam-se em dedicar um tempo de seu planejamento ao processo avaliativo, para que, no processo corretivo, consigam identificar os pontos a serem melhorados, com base no que haviam se proposto a ensinar.

A avaliação permanente do aluno faz com que o professor também avalie o seu ensino:

[...] a gente trabalha, tem a avaliação normal escrita. Eu avalio também a participação na verdade. Tem uma coisa que eu gosto de utilizar, é durante a aula, eu jogo uma pergunta, na verdade são várias perguntas, e sempre vou colocando: pessoal, quem responder ganha um pontinho extra. Então, faz com que eles se interessem mais em busca desse pontinho que no final pode ajudar [...] e eu gosto muito da comunicação. De o aluno participar, o aluno questionar, para não ficar também cansativo. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

Gauthier (2013) apresenta a importância de interrogar os alunos na revisão diária da matéria, durante a apresentação de conteúdos, a fim de auxiliar na gestão da classe, buscando compreender se eles estão aprendendo o assunto, com perguntas claras, estimulantes e incentivando a participação de todos. Desta forma, a avaliação envolve mais do que um processo formal e um único instrumento. Por outro lado, gera anseios nos professores até que tenham o conhecimento necessário para tal:

Será que precisa o aluno ser avaliado só com a prova? A prova prática, mesmo? Ou será que se eu der um exercício para ele fazer em casa e me trazer resolvido? Porque o aluno, ele sabe fazer, mas ele chega no dia da prova, eu não sei o que acontece que ele perde tudo aquilo que fez em seis, sete dias, ele perde bem no dia da prova. Então, não ficou muito claro assim, sabe, não fica muito claro para nós, como que é o sistema de avaliação. A gente aplica o nosso método, e acha que aquele método está sendo bom. Assim, qual que é o nosso método hoje? Eu vou lá, passo a peça [...] passo o comando que o aluno vai utilizar, e peço para ele fazer um exercício. Aí ele vai lá e faz. Ele vai tirando dúvida também: “oh professor, esse aqui eu não consegui fazer”, daí eu vou lá e ajudo ele, e a gente acha uma solução.

Só que na prova eu não posso ajudar, eu deixo bem claro para eles: “oh pessoal, hoje é prova, hoje vocês têm que se virar com aquilo que eu passei para vocês”. Mas será que é exatamente isso? (TADEU, ENTREVISTA)

Os professores Tiago Luís e Bruna Letícia contam com anos de experiência, uma formação mais alicerçada e possivelmente contaram com o apoio, em suas escolas, para desenvolverem um processo avaliativo mais significativo. O professor Tadeu, por sua vez, não conta com formações pedagógicas além das recebidas em serviço e, para ele, o processo avaliativo aparenta ser ainda uma incógnita. A visão de um método apenas, nesse caso, limita a amplitude de possibilidades de resolução de problemas que saem do escopo de um manual. Por conta disso, apresenta uma série de incertezas sobre como está avaliando, bem como que intervenções realizar. Identifica que, no dia da prova, os alunos não conseguem transpor o que dominam, mas não visualiza maneiras de interceder. O professor Tadeu também não demonstra apoio da equipe, na situação que envolve a avaliação dos alunos, ampliando sua dúvida em como agir.

O trabalho coletivo é retratado inclusive como uma forma de suporte aos professores, tanto no planejamento quanto no acompanhamento dos alunos:

A gente sempre trabalha juntos, assim... nossa equipe ela é muito boa assim, sabe? [...]. Então a gente está sempre conversando [...] a gente sempre está fazendo essa troca sabe. E quando a gente prepara as situações de aprendizagem [...] um passa para outro, e a gente complementa [...] então é bem tranquilo essa questão de você trabalhar interdisciplinaridade também com os professores[...]. Então às vezes a gente tem as nossas reuniões lá de planejamento que então a gente pega o plano de curso, pega os assuntos e daí às vezes você pega uma unidade nova [...]. Então o pessoal sempre está ali, disposto a compartilhar: olha, tem isso aqui já esses materiais que você pode usar é, ou uma prática nova de laboratório: não, vamos lá que a gente faz junto essa prática. Então é sempre assim, é mais conforme você vai surgindo as oportunidades, você vai conversando ali com o pessoal, vendo o que cada um já tem, já trabalhou e vai agregando. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

O trabalho em equipe na escola, além de propiciar um ambiente saudável aos professores, possibilita uma relação de troca e fortalecimento entre eles. Para Mizukami (2010a, p.79), o trabalho colaborativo permite o desenvolvimento dos conhecimentos docentes, propicia novas formas de ensinar, sendo salutar às práticas pedagógicas da escola “pertencer a uma comunidade de colegas que influencie fortemente suas tentativas de repensar ou mudar suas práticas e ao mesmo tempo aprender novas práticas”.

O grupo de professores precisa estar receptivo à acolhida de novos membros, compreender que cada docente está em uma fase diferente de sua carreira, em momentos distintos de sua constituição docente e, logo, estar aberto a uma prática coletiva. Essa realidade se aplica à maioria dos entrevistados, caracterizando, como apontado nas categorias anteriormente apresentadas, uma coesão entre as equipes docentes, mas oriunda inicialmente da visão individual de cada professor:

[...] faço uma interdisciplinaridade além de fazer o contato com os outros professores [...] fazer uns projetos interdisciplinares, mas antes disso sem sombra de dúvida o docente tem que fazer essa interdisciplinaridade. É ele que tem que apontar de onde o aluno está vindo, para onde ele vai, por que que aquilo é importante, que diferença isso vai fazer [...] no curso dele. Por que que ele tem que dominar aquele contexto, aquela informação. Então, a interdisciplinaridade além de ter a obrigatoriedade para que aconteça com os outros professores, mas sem sombra de dúvida a interdisciplinaridade começa no próprio professor. Ele tem que ter essa noção do que que a unidade curricular dele impacta nas outras. Quando ele tem essa noção, então, sem sombra de dúvida, o curso fica bem mais eficiente. (TIAGO LUÍS, ENTREVISTA).

Na fala do professor Tiago Luís, caracteriza-se a necessidade da clareza do professor sobre o seu trabalho, o seu planejamento, o conhecimento de seus alunos, para que o processo interdisciplinar e as trocas não se limitem ao reproduzir as ações de outros professores. Tal processo poderia ser gerido, inclusive, pelas equipes pedagógicas; no entanto, quando questionada a contribuição das pedagogas neste processo, percebeu-se que ela varia de acordo com as escolas, não havendo uma visão integrada de trabalho, como no caso das equipes docentes:

Muito pouco. Com docentes ocorre em conversas informais. Com a equipe pedagógica os encontros são raros e discorrem mais sobre normas e procedimentos internos. (LEONARDO, QUESTIONÁRIO).

Não colaboram. (TIAGO LUÍS, QUESTIONÁRIO).

Conversando, trocando ideias, verificando planos de aula, atividades etc. (BALTAZAR, QUESTIONÁRIO).

Sim. Dando suporte tanto aos docentes como aos alunos. (BÁRBARA, QUESTIONÁRIO).

As referências do trabalho coletivo aparecem de forma mais evidente entre os professores. A equipe pedagógica assume, aparentemente, mais o papel de apoio às situações referentes aos alunos e de supervisão da aplicação da Metodologia

Senai de Educação Profissional do que na formação dos professores. Por ser uma situação que se estabelece em diferentes escolas, não demonstra ser um posicionamento específico de uma pedagoga, e sim o perfil da função de orientação pedagógica no Senai:

E aí, ela tinha assim alguns problemas, sabe, e aí o que eu fiz, eu chamei a orientação pedagógica, pois então já saiu do meu controle. Então, nesses casos mais extremos, aí o que eu faço é encaminhar para pedagoga. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

Estou finalizando para passar para a Pedagoga, para pegar o aval dela, para quarta-feira implantar na turma. (BALTAZAR, ENTREVISTA).

Desta forma, pode-se justificar a pouca referência dos professores quanto a suas formações continuadas em serviço, tendo em vista que se pautam em pacotes oriundos da gestão do Sistema Indústria (Confederação Nacional da Indústria – CNI) e, ao serem adotados na escola, não fazem a interface com a realidade do grupo de docentes e alunos. Por não se estabelecer uma relação direta com o dia a dia escolar, as pedagogas assumem o papel protocolar e acabam por não se integrar à prática pedagógica docente. Não correspondem a uma formação continuada sistemática, que vise o desenvolvimento pessoal e profissional docente (ROMANOWSKI, 2007).

Isto posto, os professores integram-se entre si e buscam, da melhor forma, se organizar e se desenvolver em conjunto, apoiando-se em suas dificuldades e encontrando formas de melhorar sua prática pedagógica.

5.5 DOCÊNCIA NO SISTEMA INDÚSTRIA

Rodrigues (1998) aponta que a educação defendida pela CNI é a que desenvolva todas as potencialidades humanas, com a ressalva de que tais habilidades sejam consoantes ao mercado competitivo. Isso por meio de uma instrução completa e geral, que torne o indivíduo capaz de se adequar nas diferentes atividades e qualificações que as empresas o exigirem. E, de fato, ao se estudar as falas e escritos dos sujeitos da pesquisa, identificou-se o modelo educacional preconizado. Diante das características e peculiaridades que foram se desenhando na análise de dados, optou-se pela inserção de uma categoria de análise específica para a docência no Sistema Indústria.

Embora o professor do Senai – PR esteja exercendo a docência no ensino profissional, o modelo de EPT do Senai se difere dos demais, em especial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), por conta dos objetivos que possuem em relação à EPT. A metodologia é própria de ensino, estruturação de seus cursos técnicos, diferenciação no modelo de contratação de profissionais, bem como de itinerário de formação docente. Desta forma, pesquisar a docência na EPT como um todo é diferente de analisar a docência do Senai – PR, em específico.

5.5.1 Educação para o trabalho – flexibilização do conhecimento e educação para atender a indústria

Os estudos de Melo (2014) a respeito da Confederação Nacional das Indústrias apontam o objetivo deste órgão no que se refere à Educação Básica e EPT e sua adaptação aos modelos produtivos, com a formação de trabalhadores flexíveis, que sejam capazes de promover a inovação, com comportamentos de liderança, capacidade de se comunicar bem, oportunizando um trabalho de eficiência e qualidade para a indústria.

Quando questionados sobre o papel da EPT, os professores identificam que ocorreram mudanças entre a sua formação como discentes e a educação que é ofertada hoje para os alunos:

Então, na minha época o papel da educação profissional era mais visando uma formação de mão de obra para atender uma demanda de mercado. E o principal objetivo era que a gente fosse muito bom tecnicamente e muito bom em questão de relação profissional. Então, a gente tinha que ser bom funcionário da empresa e bom tecnicamente como profissional de uma área específica. Hoje, a gente já vê que a empresa espera mais do que isso de um aluno nosso. Ela espera uma iniciativa criativa, ela espera uma iniciativa que faça uma melhoria na empresa, então, ela espera que o profissional de hoje seja mais dinâmico. Que ele se envolva mais nos problemas da empresa. (LEONARDO, ENTREVISTA).

Tendo em vista que o aluno precisa ser dinâmico, interativo, estar apto a se colocar à disposição da indústria em sala de aula, o professor da EPT percebe que o seu perfil também precisa ser diferente:

Hoje, a empresa precisa de pessoas que pensem que a empresa indo bem, continuando, essa pessoa tem possibilidades maiores de desenvolvimento.

Então a gente precisa ter uma dinâmica diferente em sala, para que esse aluno chegue no mercado de trabalho com essa visão. (LEONARDO, ENTREVISTA).

Como mencionado anteriormente, o Senai tem uma metodologia diferenciada, pautada em competências e habilidades desenhadas nos planos de curso que está associada ao aporte às carências do setor industrial “para o seu desenvolvimento, que vem influenciada por novas dinâmicas, com a capacidade de prever as tendências de um mundo do trabalho em constante mutação”. (SENAI, 2014, p. 63).

O que se preconiza, dessa forma, dentro das novas dinâmicas e tendências do mundo do trabalho, é a flexibilização com uma educação que qualifique de forma polivalente. Tais mudanças são expressas pelos professores na obrigatoriedade de qualificação para a possibilidade de empregabilidade de seus alunos:

É muita tecnologia, então não tem como a empresa absorver as pessoas sem qualificação. Então, no nosso setor as empresas só absorvem se tiver qualificação. (BRUNA LETÍCIA, QUESTIONÁRIO).

Por outro lado, também expressam, ainda que possivelmente sem reconhecer a teoria do capital humano¹³ (RODRIGUES, 1998) preconizando o trabalhador como principal ativo da empresa, que seu aluno, no mercado de trabalho, terá que se esmerar, saber-fazer, ter o domínio para poder ser contratado e desenvolver um bom trabalho:

Então, por exemplo, para se trabalhar na indústria, eu sempre falo para eles que é muita cobrança. Então, o aluno ele tem que partir daqui com um princípio de que ele aprendeu aquela técnica para desenvolver lá. (TADEU, QUESTIONÁRIO).

E, como apontado, a preocupação com o desenvolvimento da capacidade técnica do aluno, ancorada nas múltiplas competências, na polivalência, nas habilidades básicas, específicas e de gestão (MELO, 2010). Assim sendo, os

¹³ A teoria do capital humano aponta que as habilidades dos trabalhadores são otimizadas por meio de investimentos em educação e em saúde. Preconiza assim, que a formação escolar e treinamentos são capazes de aumentar o desempenho dos trabalhadores e por sua vez, o rendimento das empresas, ou seja, são investimentos em capital. Atrela assim, a educação ao desenvolvimento econômico dos países. Por sua vez, as remunerações passam a ser associadas aos diferentes níveis de capital humano dos funcionários.

professores reconhecem que o aprofundamento de estudos e o avanço da escolarização de seus alunos não atendem aos objetivos da indústria atual:

[...] buscando não fonte só interna, nacionais, mas internacionais, hoje muitas empresas prezam mais pela qualificação profissional do que [...] o canudo que todo mundo fala, que todo mundo corre atrás. É lógico que ... eu jogo contra o meu próprio time, porque eu sou formado duas vezes, eu tenho MBA [...]. Eu jogo contra o próprio time falando da seguinte maneira, se você tiver a qualificação profissional hoje, a possibilidade que você tem é muito maior do que se ter uma graduação. Eu brinco com eles, eu falei: “cara, faça tecnólogo”, ... “ah, mas eu quero engenharia”, ... “então faz engenharia, você sabe que vai ficar cinco anos”, “o que que você quer fazer?” [...] “eu quero trabalhar com TI” [...] “engenharia vai fazer a diferença para você?” [...] “vai” [...] “então ótimo, vai lá e faz”. Agora, “eu preciso de algo rápido, porque [...] minha família depende de mim”. Tecnólogo, pós-graduação e mestrado, você vai conseguir, tranquilo. Beleza, é o caminho da roça, mas não deixa de se qualificar profissionalmente. [...] Se você pegar hoje pesquisas mercadológicas dos Estados Unidos, Canadá e Austrália, graduação é importante? É. Mas os caras querem o *know how*, eles querem que o cara saiba resolver o problema, e o técnico faz exatamente isso. É o *hands on*, é o cara botar a mão na massa, é o cara fazer acontecer. E eu vejo que essa é a diferença que os alunos do Senai têm no mercado. Porque eu tenho um monte de amigos graduado que não faz o que os técnicos fazem. (BERNARDO, ENTREVISTA).

O apontamento do professor Bernardo sobre empregabilidade e do reconhecimento das empresas muitas vezes pelo profissional com menor escolaridade, qualificação profissional e que saiba fazer, ou seja, atender aos objetivos da empresa, remetem ao “cidadão-trabalhador produtivo” (MELO, 2014). Isto é, com uma formação polivalente, que gera produtividade e competitividade à indústria a baixo custo.

Tal cultura é tão fortemente impregnada que leva o professor a apontar aos alunos que, em um curto espaço de tempo, a continuidade de seus estudos não proporcionará resultados significativos. O reconhecimento dos professores acerca de uma formação que é superficial e será moldada no ambiente fabril à necessidade produtiva também é expressa ao representarem a função da EPT:

Então, a gente vai sem sombra de dúvidas apoiar a indústria seja nossa, nossa área de reparação. Vamos suprir o mercado com profissionais minimamente qualificados para atender as necessidades, aos anseios da indústria, no nosso mercado. (TIAGO LUÍS – ENTREVISTA).

A análise de dados surpreende, pois, imersos nessa realidade e na cultura da Confederação Nacional da Indústria, tendo em vista que a maioria dos professores exerceu a docência de forma predominante no Senai – PR, os docentes

não conseguem vislumbrar a dimensão que tal formação, o mercado de trabalho e a sociedade capitalista imperam. Divergindo-se da visão que Urbanetz traz sobre o mal-estar dos professores ao se depararem com este cenário:

Na perspectiva de uma sociedade capitalista, cada vez mais exploradora e excludente, o trabalho do professor, particularmente o da escola pública e da educação profissional, passou a assumir uma dramaticidade nunca antes observada, pois, ao tomar consciência de que os alunos têm sua força de trabalho incorporada ao ciclo predatório de mão de obra, organicamente articulada no modo de produção capitalista, o professor tende a viver muito mais intensamente os momentos de desistência de seu trabalho enquanto atividade que possibilita a realização humana plena. (URBANETZ, 2012, p. 875).

Essa é a uma das diferenças da docência na EPT no Senai – PR: estar a serviço dos projetos da Confederação Nacional da Indústria sem se aperceber dos objetivos e um projeto educativo hegemônico. Os professores, não observando este cenário, pelo contrário, vislumbram e reconhecem os modelos de formação de alunos que ressignificaram sua história e possibilitam, por meio do ensino profissional, melhorias em sua vida. Sendo os exemplos positivos, grandes motivadores em sua manutenção na carreira docente:

Eu vejo muito os ex-alunos que quando você conheceu estavam em uma situação, talvez nem acreditava. E hoje você vê, o crescimento dessas pessoas, você reencontra essas pessoas. E é bastante gratificante saber que pôde contribuir de alguma forma. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

[...] o que eu acho isso sensacional na carreira de professor, é você conseguir... [...] o cara chegar para mim e levantar as mãos e dizer: “cara, você mudou a minha vida, você, você me deu uma profissão, você me deu uma carreira”, e ele fazer assim e cara, eu juro, me enche o olho de lágrimas, só de lembrar. (BERNARDO, ENTREVISTA).

De forma alguma se espera, ao se realizarem os apontamentos, desprestigiar o trabalho que os professores desempenham em sala de aula, o resultado de seus esforços e as mudanças que foram apresentadas em seus relatos. A reflexão sobre sua visão sob viés de um único ângulo, de seu empregador, a CNI, é o ponto de reflexão que as análises de suas falas trouxeram, a aceitação e a reprodução desapercibida de um “projeto educativo hegemônico, elaborado pela burguesia”. (MELO, 2014, p. 344).

5.5.2 Especificidades da Metodologia Senai de Educação Profissional

A Metodologia Senai de Educação Profissional, o primeiro contato do professor com o método; suas particularidades no processo de planejamento, por meio de situações de aprendizagem; sua composição curricular, por unidades curriculares; seu sistema avaliativo, constituído por avaliações formativas e somativas; a interdisciplinaridade que se propõe; o desenvolvimento de competências e habilidades previstas nos planos de curso, bem como no perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos, permearam todas as respostas dos professores, nos questionários e entrevistas.

No entanto, alguns apontamentos conotaram as dificuldades encontradas pelos professores em relação à Metodologia, que indicam pontos de melhoria importantes no contexto da EPT no Senai – PR. Estes dados foram reunidos nessa subcategoria, tendo em vista que se trata de particularidades da docência e do ensino na instituição.

Com relação à inserção em sala de aula de forma recorrente, percebeu-se que a contratação e o ingresso na docência se deram de maneira repentina, sem o devido aporte ao professor:

[...] na época eu estava recém formado, estava procurando uma colocação melhor no mercado de trabalho e acabou de coincidir que eu tinha uma prima que trabalhava aqui no Senai e ela me falou: “oh, surgiu uma oportunidade de processo seletivo para professor terceiro, para lecionar, na época, em matemática básica”. E eu acabei participando do processo e acabei entrando como docente [...] o Senai me deu uma profissão, porque eu me descobri docente na sorte. (BERNARDO, ENTREVISTA).

[...] eu comecei a ver os contatos pelo Senai, até então eu não sabia que eu iria ser professor[...]. Já sabia o método que o Senai aplicava, porque eu fui aluno e aí eu resolvi mandar um currículo. Tanto é que daí me chamaram, fizeram uma aula teste comigo, gostaram. Daí que foi quando eu iniciei como professor [...]. O coordenador já foi me passando, o coordenador de mecânica, mesmo, chegou para mim: “oh Tadeu aqui está o plano de curso, estude. Você vai ficar responsável por essas disciplinas, aqui”. Eu comecei a estudar, o que que eu tinha que fazer para poder ministrar aquela disciplina. (TADEU, ENTREVISTA).

Para além do reconhecimento sobre a dificuldade, muitas vezes, de se encontrarem profissionais de áreas específicas, com a possibilidade e o ensejo de dar aulas, ainda há o processo de recrutamento e de preparação para o ingresso na

docência, que é externalizado, sem um acolhimento e preparo de um bacharel ou tecnólogo para se tornar um professor.

Desta forma, constata-se que todos os esforços em formação continuada destes professores emergiram das dificuldades que encontraram na docência, buscando, por recursos próprios, a apropriação de conhecimentos que consideravam importantes para a docência. Essa visão corrobora com Caires (2016, p. 79):

Frente a esse contexto considero que muitos professores da EPT fortalecem essa relação subordinada do ensino técnico às leis de mercado, pois, diante da fragilidade de sua formação, por vezes, sendo o próprio professor recrutado do mercado de trabalho, e ainda, pela falta de investimentos em sua formação e no desenvolvimento de sua profissão.

A subordinação e a reprodução há pouco deflagradas são oriundas, entre outros fatores, de um processo de inserção aligeirado, sem a devida preparação, repercutindo em aulas no início da docência que tangenciam a mera transmissão de conteúdos.

Os professores necessitam de tempo e de oportunidade para aprender sobre a própria área de conhecimento, sobre processos de aprendizagem dos alunos, sobre ensino para alunos diversos, sobre organização da classe, sobre gestão da escola. (MIZUKAMI, 2010a, p.77).

No que tange tal apropriação, o conhecimento e entendimento da Metodologia Senai de Educação Profissional ficam comprometidos, tendo em vista um projeto que parte da resolução de problemas para a elaboração de planejamentos, dinâmica de aulas, avaliações e disciplinas coligadas em unidades curriculares. A metodologia do Senai – PR traz para o docente um contexto de ensino distinto do que ele vivenciou como aluno, porém, para os professores, a realidade de interligação de conteúdos e assuntos retrata o contexto industrial:

[...] há uma integração, das disciplinas, dos assuntos, de todo o conteúdo. Então isso, permite o aluno a poder enxergar melhor todo o processo, não fica, fragmentado. Ele consegue fazer a conexão, e faz a diferença quando for lá no mercado de trabalho, na empresa. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

Na unidade curricular, os alunos, eles sentem dificuldade em pegar uma certa disciplina e entender assim: ah, eu vou trabalhar desenho, metrologia e física na mesma disciplina, na mesma unidade curricular, aí na outra, eu tô trabalhando gestão e ética profissional. Eles acabam se perdendo assim,

um pouquinho. Mas, na questão de métodos para avaliação eu acho que é muito melhor. Porque você consegue, é, *linkar* tua disciplina com outro professor, o que mostra para o aluno qual que é a importância de cada disciplina. (TADEU, ENTREVISTA).

Os relatos reforçam a necessidade de uma preparação para um método diferenciado, mas que ressalte as discussões anteriores; o processo formativo docente que é pautado somente nessa metodologia limita o olhar do professor sobre as possibilidades de ensino. Apontam que alguns alunos, inclusive, mesmo sob orientação do professor, encontram dificuldades de compreender a organização curricular dos cursos, mas a integração possibilita um trabalho conjunto entre os docentes, conforme já discutido anteriormente.

Quanto à organização curricular, no intuito de identificar o conhecimento curricular dos professores, o conhecimento do contexto escolar, foram realizados questionamentos sobre a aplicabilidade das competências e habilidades dos perfis de conclusão de curso, bem como dos objetivos das unidades curriculares. Os professores demonstraram possuir tais conhecimentos e, além disso, apontaram pontos de discordância com os atuais desenhos curriculares, em especial com as cargas horárias estipuladas por unidade curricular, quando comparadas aos padrões anteriores:

[...] a gente não acredita que a pessoa que faz a carga horária, já lecionou essas disciplinas, porque é impossível ensinar o aluno, não dá tempo para que o aluno internalize todas aquelas informações e aplique. Então isso é uma dificuldade [...]. Mas a grande dificuldade para mim é tempo e não só tempo de planejamento, mas de tempo de carga horária mesmo. O curso técnico, ele foi muito enxugado. Como eu disse para você, eu fiz um curso de aprendizagem que foi de três mil e quinhentas horas e hoje um técnico, que tecnicamente é um nível superior, ele tem uma carga horária bem mais reduzida. Então isso acaba fazendo que a gente, muitas vezes, tenha que optar por trabalhar alguns conteúdos sem tanta conectividade com o trabalho, com o perfil profissional, porque senão você [...] o tempo ele não permite você usar estratégias que demorem muito para que você dê conta de um conteúdo. (LEONARDO, ENTREVISTA).

[...] antes quando eu comecei a exigência era maior da parte técnica a exigência era maior. Hoje a exigência está menor. Porque ocorreu a redução com carga horária, também. E não adianta tentar cobrir todo o conteúdo sem considerar o desenvolvimento do aluno nas etapas. Então, às vezes, a gente deixa de dar uma parte do assunto para fortalecer o que é necessário, o que é mais importante [...] Como eu trabalho muito, a minha formação é química, eu vejo muita dificuldade e então não adianta eu querer cobrir todo o conteúdo, se não cobrir direito a parte da base. Então, você tem que tentar cobrir isso, e a carga horária foi reduzida, é menor. Então, você tem que suprir, carga horária reduziu, e o conhecimento enfraquecendo. Conhecimento básico, e você tem que tentar superar. (BRUNA LETÍCIA, ENTREVISTA).

A professora Bruna Letícia leciona há 23 anos no Senai – PR. O professor Leonardo leciona há 6 anos, atuou por 13 anos na indústria antes de sua docência, logo, foi aluno do Senai há mais de 19 anos. Estes dois marcos de tempo representam a metodologia adotada na Instituição antes dos anos 2000, antecedendo a atual MSEP, mas já sob influência das políticas de desenvolvimento tecnológico-industrial no Brasil (RODRIGUES,1998). Os documentos elaborados pela CNI, nos anos 1990, já demarcavam uma adequação da EPT rumando à maior produtividade do país, com uma mercantilização ainda mais severa nos processos educacionais.

A baixa escolaridade da população economicamente ativa constitui sério obstáculo para uma qualificação profissional adequada ao novo paradigma, baseado na capacidade de absorver e gerar inovações. A validade do novo paradigma exige do sistema educacional em geral, e da formação profissional em particular, superar a qualificação unidimensional, que tem como foco o posto de trabalho, e proporcionar uma formação mais complexa, com conhecimentos mais significativos e abrangentes. (CNI, 1993, p.15).

Os relatos dos professores que apontam a inviabilidade de ministrar as unidades curriculares a contento com os conteúdos previstos podem ser caracterizados como um dos reflexos dessas medidas de redução de carga horária, de tempo de formação do aluno e, por consequência, de custo da EPT. O modelo educacional atual forma um aluno do curso técnico em uma suposta formação mais complexa, com carga horária inferior a um curso de qualificação na área de aprendizagem, que era ofertado para o posto de trabalho (não era ofertado em nível médio).

Logo, percebe-se o esvaziamento de formação, o aligeiramento em entregar o aluno ao mercado de trabalho, a superficialidade de ensino, de forma que o aluno tenha tido contato com todos os assuntos, porém sem aprofundamentos, sob a argumentação de conhecimentos mais significativos e abrangentes.

Tal análise demonstra uma organização de processo educativo pautando-se no capital e para o capital, e, mesmo envolvendo a formação de pessoas, não transparece um aspecto com enfoque no desenvolvimento humano. Tal traço é percebido pelos professores:

[...] sem sombra de dúvida uma coisa que não é tão abarcada nessa nossa metodologia é a parte humana, vamos colocar assim [...]. Essa sensibilidade a gente tem que desenvolver na sala de aula, os comportamentos, entender

por que o que que acontece, a metodologia ela prevê, [...] condições digamos operacionais [...]. Existe várias formas de você explicar uma mesma tarefa, uma mesma condição. E aí, você dentro da metodologia, você não consegue fazer isso. Então, você vai ter de trabalhar de outras formas, talvez mais transcendência, talvez mais ludicidade, talvez mais cognitivo, e isso a metodologia não traz. Ela traz uma condição operacional e aí a gente vai ter que melhorar. Mas, sem sombra de dúvida, é uma metodologia que ajuda. Digamos assim, exige bastante da gente. Acho que é quando a gente faz esses planos de aprendizagem, o plano de aprendizagem de verificação, as avaliações práticas que a gente desenvolve aqui, sem sombra de dúvida, sobrecarregam bastante a gente, mas são ações que a gente acaba fazendo e que acaba colhendo bons frutos. Então é uma metodologia interessante? Sem sombra de dúvida. Há que se melhorar? Com certeza. Há que se modificar no futuro, pelas novas realidades que a gente tem dos alunos que estão chegando sobre nós aqui? Sem sombra de dúvida, também. (TIAGO LUÍS – ENTREVISTA).

[...] quando você está fazendo lá a tua graduação, você está envolta entre muitas realidades, de muitos professores, então como eu não tive esse embasamento pedagógico, daí, eu já entrei direto na Metodologia Senai, então era a única coisa que eu conhecia. (BÁRBARA, ENTREVISTA).

Cunha (2015), ao pesquisar as características apontadas por alunos sobre um bom professor, levantou que qualidades humanas, relacionais, paciência, empatia, motivação dos alunos, gostar de ensinar são mais importantes que os domínios técnicos. Logo, a descrição do professor Tiago Luís sobre os aspectos puramente operacionais da metodologia, não se ancorando na relação entre o professor e o aluno, podem conotar que se pressupõe, pelos idealizadores da Metodologia, que o professor o faça ou que o aspecto humano e sua ligação com o aluno de fato não são significativas para a CNI. Todavia, o assunto se torna conflitante ao se analisar que as competências relacionais e comportamentais do indivíduo são esperadas pelo mercado de trabalho. Em vista disso, de que forma as desenvolver, senão em sala de aula?

O professor aponta ainda a série de documentos a serem preenchidos e o quanto isso os sobrecarrega, apesar dos bons resultados. O professor precisa “ter tempo para pensar, buscar alternativas, etc. parece ser uma condição indispensável para o professor se autodesenvolver” (MIZUKAMI, 2010b, p. 67). Sem tempo para refletir, se organizar e pensar sobre seus alunos, os aspectos humanos da docência podem ser abduzidos pela falta de tempo.

O relato da professora Bárbara reforça novamente a formação continuada em serviço que abrange apenas uma perspectiva pedagógica para o professor. É válido pontuar que, com base nos relatos, a formação atual para a MSEP tem sido de forma aligeirada, meramente instrumental e desconectada da formação inicial, a

exemplo dos modelos comumente existentes de formação em serviço (MIZUKAMI, 2010a), dentro de óticas neoliberais de capacitação docente.

Dessa forma, ora por um processo de recrutamento e formativo de docentes para uma metodologia específica de trabalho, ora pela definição de seus itinerários formativos nos cursos profissionalizante e pelo atendimento aos objetivos preconizados pela CNI, o Senai – PR, trata-se de um formato distinto para a atuação na docência na EPT.

O processo de envio de questionários e a realização das entrevistas com o contato direto com os professores, ainda que por meio virtual, foi preponderante para a compreensão do desenvolvimento do conhecimento dos docentes do Senai – PR. O estudo aprofundado do referencial teórico foi fundamental para a análise dos dados coletados, assim como, uma metodologia de pesquisa bem definida e embasada. A interface entre as falas dos professores e o embasamento dos autores que ancoraram a pesquisa permitiram compreender que, a EPT oferecida pelo Sistema Indústria por meio do Senai, por sua vinculação com a indústria, visa o atendimento de seus objetivos.

Desta forma, sob uma ótica neoliberal, pauta-se na formação do capital humano, na competitividade em um mundo globalizado e na flexibilização do trabalho. Executa, por consequência, uma educação que, em sala de aula, atenda a tais princípios, formando trabalhadores que vivenciem a sociedade capitalista de uma forma naturalizada, a aceitando e reproduzindo. Para tal, referencia-se em uma Metodologia, a MSEP, que por meio da formação por competências assegure um processo formativo limitado ao saber fazer, saber ser, saber conviver e saber aprender.

Assim sendo, a compreensão do ser professor, o aprofundamento do entendimento da prática pedagógica e dos trajetos e possibilidades formativas são fundamentais para o entendimento e para a docência na EPT. Esse processo é evidenciado pela pesquisa realizada, sua trajetória e reflexões desenvolvidas, como profissional da educação e pesquisadora, ao longo dos dois anos de estudos. Ter acesso e aprofundar o referencial acerca dos conhecimentos docentes, assim como do histórico, das tensões e realidades da EPT trata-se de divisores do entendimento e visão acerca do ensino profissionalizante desenvolvido pelo Sistema Indústria.

Isto posto, a prática pedagógica do professor que tiver sua formação de âmbito pedagógico circunscrita à MSEP, sem a necessária abertura de

entendimento e visão, será da reprodução de seus valores e princípios. O professor que transcender a formação em serviço, por meio de formações continuadas, poderá identificar o processo reprodutivo e associar à sua prática pedagógica uma perspectiva humana e crítica, na busca de uma formação emancipatória de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para esta pesquisa se deu no ensejo de identificar como os professores atuantes na EPT, bacharéis, tecnólogos e licenciados têm constituído os conhecimentos docentes. Não obstante se apresentem neste texto as conclusões obtidas, pelo contexto atual da EPT, entende-se que há a necessidade de continuidade dos estudos sobre o tema em razão de ser uma discussão que incide na formação de professores, no ensino na EPT, no olhar acerca da constituição de docentes que, historicamente, não têm sido valorizados.

A pesquisa centrou-se em dois objetivos, quais sejam analisar a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT; e, desvelar o processo de associação da formação inicial e continuada, prática pedagógica e dos conhecimentos docentes entre bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT. Os objetivos propostos foram atingidos por meio das análises dos resultados da pesquisa e serão detalhados a seguir.

Outrossim, como a realidade pesquisada foi de professores atuantes no Sistema Indústria, representado pelo Senai – PR, tais resultados refletem a realidade desta instituição e da EPT por ela desenvolvida. Em se tratando de uma temática emergente, compreende-se que pesquisas similares devem ser realizadas em outros contextos da EPT, para, conjuntamente, propor estratégias que auxiliem no desenvolvimento do conhecimento do professor em instâncias superiores.

Para se atender aos objetivos, inicialmente se buscou compreender quais eram as formações iniciais e as motivações que levaram à docência os sujeitos da pesquisa. Identificou-se que os participantes, tanto licenciados quanto tecnólogos e bacharéis, ao buscarem sua formação inicial, não almejavam a docência na EPT. O processo se deu por circunstâncias variadas que ocorreram na vida de cada um, de maneira que os licenciados se inserissem na modalidade e bacharéis e tecnólogos adentrassem em sala de aula como professores.

Entende-se, a partir dos dados levantados, que a docência na EPT não é objetivada pelo indivíduo ao ingressar em sua formação inicial, podendo ser definida ao longo da vida, à medida que a EPT desperte seu interesse. Percebe-se que os projetos de formação de professores específicos para a atuação na EPT não são atrativos. Por sua vez, a motivação para a inserção na carreira docente se deu pelo interesse em ensinar predominantemente por conta das reminiscências saudosas da

profissão na família, de professores que foram importantes pela formação humana, acolhedora e segura, que representaram a trajetória dos professores pesquisados.

Assim sendo, as referências que influenciaram a carreira docente, embora a escolha não se dê na formação inicial, se assemelham aos relatos comumente apresentados por professores em geral. As referências são modelos de atuação para os docentes, tanto no aspecto positivo, na interface com o aluno, na preocupação com o ensino, na preparação para a sala de aula, quanto nos aspectos negativos, indicando comportamentos de professores que fizeram parte de suas vidas escolares, mas que eles refutam, buscando práticas que não se assemelhem às vivenciadas.

Os professores pesquisados se veem como tal, assumem-se docentes, fazem a opção de permanecer na carreira e buscam, dentro de sua prática, a melhoria do seu ensino. Isto posto, a formação continuada destes sujeitos também foi analisada, por se tratar da aquisição de conhecimentos. Identificou-se que o processo formativo contínuo é demandado por duas fontes, a instituição de ensino pesquisada, o Senai – PR, e pelo próprio professor. O processo de formação continuada do Senai – PR, por sua vez, é demandado pelos seus departamentos estaduais e nacionais.

Perceberam-se dois modelos distintos de formação em serviço, um anteriormente praticado, que atingiu poucos professores da ordem de pós-graduações na área de EPT, que mesmo à distância era realizado de modo dinâmico e interativo, oriundo de projetos nacionais. Outro movimento, mais recente, de pacotes de curta duração e predominantemente à distância, designados como LPP, que se atém de forma pontual ao ensino na MSEP. Os primeiros cursos são apontados como significativos na constituição de conhecimentos de cunho pedagógico pelos professores e auxiliaram na mudança de sua prática pedagógica.

O segundo modelo, ainda que realizado por mais professores, foi pouco referenciado em sua influência na prática pedagógica docente, caracterizando-se como uma formação demandada, com pouco significado e resultados em sala de aula. Assim como outras formações em serviço que permeiam a educação são impostas, realizadas em larga escala, preocupando-se em instruir o professor em relação a procedimentos metodológicos, mas pouco crescem em sala de aula. Desta forma, percebeu-se que os professores que receberam somente este formato de curso têm uma prática pedagógica pautada na execução da MSEP de maneira pragmática.

Por sua vez, professores que buscaram por conta própria uma formação continuada de cunho pedagógico, por meio de pós-graduações fora do Sistema

Indústria, apontam as fragilidades da MSEP, por não ser pautada no desenvolvimento e nas relações humanas, seguem procedimentos, mas os transcendem por terem acesso a outras formas de ensinar e de ser professor, com um olhar para a docência que não é circunscrito à realidade do Sistema Indústria.

A busca por conhecimentos técnicos é bastante evidente, apontando que a formação contínua é uma realidade da docência na EPT, bem como no restante da educação, principalmente pela gama de conhecimentos específicos que são necessários para o ensino e não são recebidos na totalidade nas graduações. Conclui-se, assim, que a formação continuada é um caminho viável para a aquisição dos conhecimentos docentes, ora de conhecimentos específicos, tanto para licenciados quanto para bacharéis e tecnólogos, ora de conhecimentos pedagógicos. Estes, por sua vez, não podem se limitar ao modelo proposto pela instituição pesquisada, por representar uma formação pragmática, que se foca em adaptar um modelo de ensino exclusivamente à sua metodologia, corroborando com a disseminação dos ideários concebidos pela CNI de (con)formação de seus professores e alunos à submissão do modelo neoliberal.

Políticas de formação continuada, se fossem ofertadas amplamente, inclusive aos professores das instituições privadas de ensino, poderiam desvelar práticas pedagógicas que superam uma formação somente para o trabalho e serem oportunidade de percepção dos mesmos a respeito de uma formação humana e emancipadora, que pode ser disseminada por eles em sala de aula.

Com estes dados, em busca de atender ao objetivo da pesquisa de analisar a constituição dos conhecimentos docentes dos bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT, com base no referencial teórico (GAUTHIER, 2013; SHULMAN 1986, 2004), identificou-se que, na realidade escolar da EPT, os conhecimentos, sob a ótica docente, centralizam-se em três eixos: conhecimentos pedagógicos, técnicos e experienciais.

O primeiro eixo estudado foi o da constituição dos conhecimentos pedagógicos, que, ainda que vistos pelos professores apenas no sentido da didática, atingem a todos os outros saberes elencados pelo referencial. Constata-se que os conhecimentos pedagógicos são adquiridos na formação inicial pelos licenciados, mas também em formações continuadas de longa duração, como pós-graduações. Tais conhecimentos melhor embasam e modificam a prática pedagógica, possibilitando uma formação menos pragmática e sob os desígnios da burguesia industrial. Os

conhecimentos de cunho pedagógico também se desenvolvem no espaço escolar, em sala de aula e entre a troca de professores, constituindo momentos formativos não institucionalizados que dão subsídios significativos à constituição dos professores como um todo.

A formação continuada na escola e para a escola acontece de modo improvisado, por iniciativa docente, ao se identificar, por meio dela, estratégias de um ensino mais significativo aos alunos. Da mesma forma, vê-se que pouco investimento ocorre por parte do Senai – PR na constituição de tais conhecimentos pedagógicos, bem como de acompanhamento pedagógico de seus professores, limitando-se estritamente a treinamentos que orientem a aplicação da MSEP. Os professores, então, reproduzem a formação que estão recebendo, são flexíveis, sujeitam-se ao ensino sem o suporte necessário para tal, e estão em função das diligências da CNI em torno de seu projeto pedagógico.

Os conhecimentos técnicos, da ordem de conhecimentos específicos e do conteúdo a ser ensinado, são apropriados também nas graduações, porém mais aprofundados e aderentes ao currículo da EPT por parte dos bacharéis e tecnólogos. Alterna-se, assim, a situação em relação aos conhecimentos pedagógicos, neste caso os licenciados apropriam-se destes saberes por meio de cursos, pós-graduações, de forma autodidata e na troca com os demais docentes.

Existe o domínio, por parte dos professores deste campo, não somente do conhecimento específico mas também de sua relação com o currículo da EPT, evidenciado pelas críticas apresentadas ao esvaziamento de conteúdos e carga horária que tem invadido a EPT, superficializando ainda mais o ensino e formando alunos minimamente capazes de atuar no mercado de trabalho. Os conhecimentos técnicos permeiam os conhecimentos e vivências apropriados na indústria, ao passo que a experiência profissional em empresas é enaltecida pelos professores e apontada como preponderante para o ensino no Senai – PR. Caracterizam o quanto a EPT requer conhecimentos práticos para seu ensino, e porque, muitas vezes, seu cunho puramente pragmático é naturalizado entre os docentes. Este modelo reforça que o ensino tem foco na empregabilidade, no apoderamento do saber fazer, para a concorrência em um ambiente competitivo.

Portanto, para a docência na EPT, na realidade do Sistema Indústria, chega-se à conclusão de que a constituição do conhecimento docente se dá na interface das formações de cunho pedagógico e técnico, tanto de maneira formal, em cursos, como

na escola em caráter individual e coletivo. Mas, também, acontece no contato com a indústria, em uma tríade constitutiva deste professor, caracterizando a relação que se buscava no âmbito de suas associações.

A formação do professor, transpondo suas graduações, se dá durante toda a sua carreira, assumindo um caráter de uma formação continuada que busque suprir as necessidades identificadas por ele em sua prática pedagógica. O modelo de identificar e buscar por si só preencher as lacunas de seus saberes ancora-se totalmente nos modelos neoliberais de meritocracia e responsabilização do indivíduo pelo que sabe e pelo que desconhece. Os professores vivenciam, em seu ambiente de trabalho, a lógica que seu empregador, a CNI, determina à sociedade. Destarte, a formação assume o papel de promover os conhecimentos docentes que estão sendo necessários para o ensino e sua atuação em sala de aula. Porém, identifica-se que, mesmo que espaços colaborativos existam dentro das escolas apoiando tal articulação, ainda não suficientes para transporem, em especial aos bacharéis e tecnólogos atuantes no Senai – PR, uma educação pragmática, reproduzida pelo desconhecimento dos professores de práticas pedagógicas que a superem.

Infere-se que a articulação de todos os conhecimentos docentes, de forma mais equacionada, se dá pelos professores que receberam uma formação em graduação e pós-graduação de cunho técnico e pedagógico. A formação impacta positivamente em um discernimento e propriedade em seu planejamento, na interface com os planos de curso e na objetivação de um processo avaliativo que promova reflexões e melhorias ao ensino. Aos que não usufruíram de tais formações, prepondera-se o conhecimento técnico e a transmissão de conhecimentos, corroborando com a formação de “cidadãos produtivos alienados” (FRIGOTTO, 2014).

Não obstante exista um esforço e uma dedicação incessantes dos professores da EPT do Senai – PR, evidencia-se que a prática pedagógica refletida, que transpõe um modelo dualista, se dá pelo professor que recebeu conhecimento para tal.

Finaliza-se esta pesquisa com a inquietação diante do ensino que é oferecido pelo Senai – PR, seus valores e intenções, refletidos do ideário da burguesia industrial, classe dominante do país, que interfere em políticas educacionais e respectivas legislações que poderiam levar a uma formação mais arraigada tanto aos professores quanto aos alunos da EPT. As dificuldades apresentadas e o cenário identificado caracterizam que só transcende ao seu modelo educacional o professor que por si só

uscou romper com os conhecimentos delimitados pelo Senai – PR, propondo uma educação menos operacional e mais humana.

Aponta-se, por conseguinte, a relevância do tema e dos resultados para o contexto atual da EPT, reforçando-se a necessidade de ampliação da pesquisa aos demais modelos de EPT do país, com vistas a possibilitar proposições a respeito da formação de professores para uma EPT emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, E.L. **Trabalho e Educação Profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, de 09 de junho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 19.ago.2018.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial - 26/9/1909, Página 6975**. Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

BRASIL. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Diário Oficial da União – 22/01/1942**. Rio de Janeiro, 22 jan. 1942.

BRASIL. Decreto nº 12.321, de 30 de Abril de 1943. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, RJ, 30.abr.1943.

BRASIL. Decreto nº 5.452 de 01 de maio de 1943. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, RJ, 01.mai.1943.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 abr.1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRASIL. Lei 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 dez.1962.

BRASIL. Lei 5692/1971, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12.ago.1971.

BRASIL. Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 11.741/2008, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul.2008.

BRASIL. Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez.2008.

BRASIL. Lei 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 out.2011.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2016**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 16/1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 229.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 06/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

CAIRES, V.G.; OLIVEIRA, M.A.M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M.A. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, 1991.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE

ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBERO-AMERICANAS, 6., 1993, Salvador, BA. **Educação Básica e formação profissional**. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

COSTA, M.A. **Políticas de formação docente para a educação profissional e tecnológica**: realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, A.C. **Ser Professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

CUNHA, M.I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELUIZ, N. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez. 2001.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36. n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G. Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda. In: KUENZER, A.Z. et al. **Educação Profissional**: desafios e debates. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

GAIA, S. S. O professor e a base do conhecimento. In: RIBAS, M.H. (Org.). **Formação de Professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2005. p. 39-67.

GATTI, B; ANDRÉ M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W. PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

GAUTHIER, C.; TARDIF. M. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n.50, p.51-67, out/dez. 2013.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999b.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMEZ, L.; RAMOS, L. Políticas de formação docente: análise da constituição federal e da lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e38039, 2018.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S.M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la Materia para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-24, 2005.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon; 1989. p.23-36.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KRUGER, H.H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-52.

KUENZER, A.Z. et al. **Educação Profissional**: desafios e debates. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.893-914, out.2009.

MELO, A. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010. 260f. Tese (Doutorado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MELO, A.; FARIA, C.G.M.; WOLF, L.; GOMES, R.C. Educação e trabalho na perspectiva do empresariado brasileiro: O projeto de educação básica da Confederação Nacional da Indústria. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 333-348, set.- dez., 2014.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v.20, n.2, p.33-49, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. et.al. **Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010a.

MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2010b.

MIZUKAMI, M.G.N.; MONTAVÃO, E.C. Base de conhecimento para o ensino: indicadores presentes em um curso de formação inicial. In: ENDIPE, 12., 2004. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2004, p. 523-537.

MIZUKAMI, M.G.N.; RODRIGUES, A.M.M. (Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas.** São Carlos: EdUFSCAR, 2005.

MÜLLER, M.T. **A lousa e o torno: a Escola Senai Roberto Mange de Campinas.** 2009, 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2013.

PARFOR. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 2019.. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/>. Acesso em: 05 mar.2019.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, J. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico do Confederação Nacional da Indústria.** Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

SENAI. **Senai 70 anos: 70 anos de educação, tecnologia e inovação.** Curitiba: Senai, 2014.

SHULMAN, L. S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTRICK, M.C. (Org.). **Handbook of research on teaching.** 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SHULMAN, L. S. **Theaching as community property: Essays on teaching, learning and learning to teach.** San Francisco: JosseyBass, 2004a.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: Essays on Higher Education**. San Francisco: JosseyBass, 2004b.

SOUZA, M.A. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M.C.B. (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p.38-65.

TARDIF, M. **Conhecimentos docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

TOZETTO, S.S.; LAROCCA, P. **Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2014.

TOZETTO, S.S.; GOMES, T.S. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 17, n. 2, 2009.

URBANETZ, S.T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional e tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

VALLIANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WEBER, M. Ação social e relação social. In: FORACCHI, M.A.; MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1984.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES (TCLE)**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Título do Projeto: CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÉIS E LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador Responsável: Professora Dr^a. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Thaiane de Góis Domingues

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)

Telefones para contato: (42) 3301-7947 (42) 9928-3322

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G: _____

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dr^a. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado a relação entre os conhecimentos docentes e a constituição da prática pedagógica no exercício da docência pelo professor da Educação Profissional e Tecnológica.

Os objetivos da presente pesquisa são: analisar a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica; desvelar o processo de associação da formação inicial e continuada, prática pedagógica e dos conhecimentos docentes entre

bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre como os conhecimentos se desenvolvem e que forma os professores da Educação Profissional e Tecnológica constituem sua prática pedagógica. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: thaicampos@hotmail.com ou por meio do número: (42) 999128181. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Thiane de Góis Domingues - R.A: 3100117013001

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pelo consentimento

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

FORMAÇÃO

1. Qual sua graduação? Quando a concluiu?
2. Você tem pós-graduação? Caso positivo, em que área?
3. Você realiza no momento algum curso complementar de formação para a docência?
4. Revendo sua formação, qual curso de formação para a docência foi mais importante para sua atuação como docente?

INSERÇÃO E TRABALHO DOCENTE:

5. Há quanto tempo você exerce a docência? O tempo de docência fez diferença em sua atuação em sala de aula?
6. O que o motivou à docência na Educação Profissional e Tecnológica?
7. Em sua trajetória quem foi ou é sua referência de professor? Por quê?
8. Quando você lembra do início de sua atuação como professor quais os sentimentos, dificuldades, necessidades e emoções que lhe vêm à mente?

9. Hoje, quando perguntam sua profissão, o que você responde? Você se diz professor? Você se vê como um professor ou como um profissional específico da sua área?

CONHECIMENTOS DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

10. Nos cursos técnicos que você ministra, os conhecimentos oriundos da indústria e da área de atuação profissional são importantes. Se posicione sobre essa afirmativa. Como você se articula em relação a isso?
11. Você adquiriu os conhecimentos técnicos e/ou da área profissional do curso que atua em sua graduação inicial e na atuação profissional. Qual a relação entre esses conhecimentos e a relevância de cada um deles?
12. Tomando como base a resposta da questão anterior, como você ensina os conteúdos necessários para os alunos?
13. Para Shulman (1986), autor que referencia essa pesquisa, o conhecimento pedagógico geral é o conhecimento que o professor tem acerca dos objetivos, metodologias, ensino e interação com alunos. Em sua opinião, quais os conhecimentos pedagógicos que você necessita para o exercício da docência?
14. Considerando seu relato no item anterior, como você apropriou os conhecimentos pedagógicos?
15. Como você se relaciona com o plano de curso, a matriz curricular, planeja suas aulas e verifica a aprendizagem de seus alunos?
16. Os objetivos traçados a cada conteúdo são correlatos ao perfil profissional de conclusão de curso do aluno. De que forma você os estabelece e os mensura?

17. A equipe docente (outros professores) e pedagógica (pedagogas) contribuem para a sua prática pedagógica? De que forma?

18. Atribua valoração de 5 a 10 para a relevância dos seguintes conteúdos:

Saber Curricular

Saber Experiencial

Saber Disciplinar

Saber da Tradição Pedagógica

Saber da Ação Pedagógica

Saber das Ciências da Educação

Conhecimento do Currículo

Conhecimento do Aluno e de suas características

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Conhecimento do Conteúdo Específico

Conhecimento Pedagógico Geral dos Materiais e dos Programas

Conhecimento dos Fins, Propósitos e Metas da Educação

Conhecimento do Contexto Escolar

19. Na sequência a pesquisa levantará maiores informações de sua trajetória profissional através de uma entrevista que complementar o questionário que você acabou de preencher, você aceitaria participar?

sim

não

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA

FORMAÇÃO, INSERÇÃO E TRABALHO DOCENTE

1. Em seu questionário você nos apontou que fez a pós-graduação em... Por que a fez na área que já atuava (e não na área pedagógica)? E sobre sua formação pedagógica, dos cursos que fez, qual foi o mais importante e por quê?
2. Você exerce a docência há ... anos, o que fez diferença na sua prática pedagógica? Em que momento da sua carreira que percebeu essa mudança?
3. O que o motivou à docência é o que te mantém hoje na Educação Profissional e Tecnológica?
4. Você citou o professor ... como referência em sua formação. Você percebe que reproduz suas ações em sala de aula? Principalmente em que momentos? Ele é uma inspiração ou um modelo que você reproduz em sala?
5. Retomando o início de sua carreira e os medos e anseios que você tinha, como eles foram sendo superados?

CONHECIMENTOS DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

6. Para você qual o papel da EPT atualmente? Você sempre pensou assim?
7. Como é a escola onde você trabalha? Você teve essa impressão desde o início?
8. Como você teve contato com a Metodologia Senai de Educação Profissional? Você consegue a aplicar em sala de aula? Quais seus pontos fortes?
9. Em quais cursos você dá aula hoje? Como você teve contato com o Plano de Curso, com a ementa da UC que ministra? Você tem clareza sobre o perfil

profissional de conclusão dos alunos dos cursos? Consegue desenvolver o que está previsto na matriz curricular?

10. Em sala de aula você utiliza os conhecimentos apropriados em sua graduação? O ensino ao aluno se dá da maneira com que aprendeu?
11. A experiência profissional, da sua área de formação e atuação antes da docência, auxiliam nos conteúdos que você ministra em aula? Você ensina da forma com que fazia antes (na indústria) ou isso se modificou ao ser professor?
12. Como você costuma realizar o seu planejamento? Que materiais, documentos ou registros utiliza? Consegue fazer isso com os professores que dividem a turma com você? Você o retoma na sequência?
13. Como é o processo avaliativo das Unidades Curriculares que ministra? Que critérios você usa para avaliar seus alunos?
14. Se fosse lhe dada a oportunidade de um novo curso de formação continuada, no que gostaria de aprimorar seus conhecimentos?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os saberes docentes e a constituição da prática pedagógica do professor da educação profissional

Pesquisador: THAIANE DE GOIS DOMINGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79731717.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.410.744

Apresentação do Projeto:

Os saberes docentes e a constituição da prática pedagógica do professor da educação profissional. Na Educação Profissional o processo de inserção à docência se dá pelo anseio de ensinar de profissionais que assumem a denominação de professor sem ter recebido a formação docente concedida nas licenciaturas. Porém, rapidamente, o técnico de área passa a ser professor e precisa além de seu conhecimento específico adquirir e desenvolver os conhecimentos e práticas vinculadas à docência. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre o desenvolvimento dos saberes docentes dos professores da educação profissional e de que forma eles estabelecem suas práticas pedagógicas tanto em sala de aula como nos laboratórios. A pesquisa será de análise qualitativa baseada no referencial teórico e na coleta de dados através de entrevistas e grupos de discussão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de associação dos saberes pedagógicos e a prática pedagógica;

Objetivo Secundário:

Investigar como ocorre o desenvolvimento dos saberes pedagógicos dos professores da educação

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 2.410.744

profissional. Compreender de que forma os professores da educação profissional estabelecem suas práticas pedagógicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos

Benefícios:

Possibilitar aos profissionais da educação profissional informações acerca dos saberes pedagógicos e a prática pedagógica dos professores da educação profissional, apoiando nos processos de formação e acompanhamento docente nesta modalidade de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

de professor sem ter recebido a formação docente concedida nas licenciaturas. Porém, rapidamente, o profissional passa a ser professor e precisa,

além de seu conhecimento específico de área, adquirir e desenvolver os conhecimentos e práticas vinculadas à docência, sendo essa relação pouco

valorizada na legislação atual. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como problemática: De que forma os professores que atuam na educação

profissional têm apropriado e desenvolvido os saberes pedagógicos? A pesquisa tem como objetivos: investigar como ocorre o

desenvolvimento dos saberes pedagógicos dos professores da educação profissional; analisar o processo de associação dos saberes pedagógicos

e a prática pedagógica; compreender de que forma os professores da educação profissional estabelecem suas práticas pedagógicas.

Consideramos que esta associação assertiva entre os saberes é fundamental para a prática pedagógica do professor bem como para a garantia do

processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa será de análise qualitativa, baseada em Bardin (2011), à partir das categorias de análise que

surgirem ao longo do processo da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa serão dez professores de educação profissional, sendo cinco bacharéis e cinco

licenciados, de cinco instituições de educação profissional de cinco cidades do Estado do Paraná. A coleta de dados será através de entrevistas

semi estruturadas com os docentes da referida Instituição de ensino profissional

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 2.410.744

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas exigidas pela resolução 466/2012

Recomendações:

Solicita-se que ao final do projeto de pesquisa seja enviado o relatório final via on-line pela plataforma brasil por notificação para evitar pendências com a Propesp ou com o Comitê de Ética

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1003300.pdf	06/11/2017 01:30:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Thaiane_Domingues.pdf	06/11/2017 01:29:46	THAIANE DE GOIS DOMINGUES	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf	30/10/2017 11:02:54	THAIANE DE GOIS DOMINGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SENAI.pdf	30/10/2017 11:02:20	THAIANE DE GOIS DOMINGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_UEPG.pdf	30/10/2017 10:59:09	THAIANE DE GOIS DOMINGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 01 de Dezembro de 2017

**Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)**

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br