

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MÁRCIA ROSANE JUPPEN FOGAÇA

**PROFESSORES BACHARÉIS SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FORMAL E
“BEM-SUCEDIDOS” NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

SÃO LEOPOLDO

2017

MÁRCIA ROSANE JUPPEN FOGAÇA

PROFESSORES BACHARÉIS SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FORMAL E “BEM-SUCEDIDOS” NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2017

MÁRCIA ROSANE JUPPEN FOGAÇA

PROFESSORES BACHARÉIS SEM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FORMAL E “BEM-SUCEDIDOS” NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra^a. Eli Terezinha Henn Fabris/UNISINOS

Prof^a. Dra^a. Fernanda Wanderer/UFRGS

Prof^a. Dra^a. Gelsa Knijnik/UNISINOS

Quero fazer uma homenagem especial a uma pessoa igualmente muito especial, que foi fundamental para a formação do meu caráter e que me amou incondicionalmente: meu amigo, meu “paião” (meu pai de aço palhaço). Forte e sempre ao meu lado, me fez acreditar que estudar era o melhor caminho. Meu pai amado, Pedrinho da Silva Fogaça (in memoriam), o qual partiu deixando uma saudade eterna. Pai, onde quer que estejas, tenho certeza de que sente orgulho da pessoa e profissional que me tornei. Pode passar o tempo, te amarei eternamente.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos os que me acompanharam nessa louca jornada chamado Mestrado.

Inicialmente, agradeço a Deus pela oportunidade de estar realizando mais um sonho e por ter me dado forças para vencer as barreiras que surgiram ao longo deste percurso.

À minha querida orientadora, Prof^a Dra. Gelsa Knijnik, pela oportunidade, por aceitar minhas limitações, por sempre conceder um abraço caloroso e palavras incentivadoras, me fazendo acreditar que venceria esta jornada.

Às professoras Dra. Fernanda Wanderer e Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, por constituírem minha banca avaliadora.

À minha mãe Tânia, pelo amor, carinho, cuidado e incentivo de sempre.

Aos meus irmãos, Mara, Marcelo e Marlon, por serem minha base, meu esteio, por todo amor e carinho que me dão, pela nossa amizade, companheirismo, por compreenderem que minha ausência era necessária para a concretização deste sonho.

Aos meus sobrinhos Hector e Hegner, por me proporcionarem momentos maravilhosos em família, sempre com muita alegria.

Às minhas sobrinhas e afilhadas Eduarda, Bianca e Marcela, por serem minhas companheiras, por entenderem que minha ausência era necessária e por tornarem nossos momentos juntos intensos, cheios de amor e alegria.

Aos meus cunhados Marcos e Paolla, que no meio dessa louca jornada me deram um presente maravilhoso: minha afilhada Laura.

Ao meu sogro, Dr. Alécio, e à minha sogra, Marina, por acreditarem em mim. Obrigada pelos incentivos, pelo carinho e pela preocupação com o meu bem-estar.

À minha querida amiga, Prof^a Ms. Carmem Moniz, por me incentivar a fazer a seleção do Mestrado no último dia de inscrição, por ter corrigido o projeto, por ter me acompanhado durante toda esta jornada, por ter me escutado e por todas as dicas que muito me ajudaram.

Aos meus queridos amigos Aline Vargas, Cláudia Barcella, Jaqueline Cunda Freitas e Rodrigo Bernardino, pelo apoio, incentivo e por me acompanharem em todo esse processo, sempre me ouvindo.

À empresa integrante do Sistema S, que me proporcionou espaço para realização da pesquisa, e aos colegas que com muito interesse participaram deste projeto como entrevistados.

Em especial, agradeço ao meu marido Alécio, por ter estado ao meu lado nos momentos mais estressantes desta jornada, sempre com uma palavra para me tranquilizar e incentivar: melhor ficarmos em casa, tens que estudar! Agradeço por abrir mão de fazer muitas coisas para ficar estudando comigo, por cuidar de mim, por ser meu companheiro, pelo nosso casamento, por ser meu amor.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Marthin Luther King).

RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral analisar os motivos pelos quais professores bacharéis que não possuem formação pedagógica formal são considerados “bem-sucedidos” na atuação na Educação Profissional. Os objetivos específicos são conhecer como se processou o ingresso do bacharel, que não possui formação pedagógica formal, na Educação Profissional; analisar como se deu a construção da identidade docente; discutir sobre quais competências e saberes são mobilizados na docência pelo bacharel que, mesmo não possuindo formação pedagógica formal, é considerado um professor “bem-sucedido”, examinando como essas competências e saberes se expressam em sua prática pedagógica. O problema de pesquisa que norteia o estudo é como os professores bacharéis que não possuem formação pedagógica formal são considerados “bem-sucedidos” em sua atuação na Educação profissional. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada é qualitativa, e o procedimento metodológico é a entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita. A pesquisa é realizada em uma empresa do Sistema S, localizada na cidade de Porto Alegre. Participam do estudo 7 professores efetivos da instituição que não possuem formação pedagógica e atuam na docência há mais de três anos. Para dar suporte teórico à pesquisa, realiza-se uma revisão bibliográfica de trabalhos que versam sobre saberes e competências docentes e uma breve análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que trata, dentre outros aspectos, da formação profissional para diplomados que atuam na educação básica. Os principais autores abordados são Cunha, Gauthier, Perrenoud, Pimenta e Tardif. A análise do material de pesquisa permite afirmar que a prática pedagógica do professor bacharel sem formação pedagógica formal se dá a partir das experiências vividas durante a formação, com base na recordação de seus próprios professores. A prática do professor modifica-se ao longo de suas experiências, com o desenvolvimento dos saberes docentes necessários à atuação. Apesar do reconhecimento, os entrevistados necessitam a formação pedagógica formal para desenvolver conhecimentos pedagógicos, que também são necessários ao docente da Educação Profissional.

Palavras-chave: Professor Bacharel. Saberes pedagógicos. Competências docentes. Educação Profissional.

ABSTRACT

This dissertation's general objective is to analyze how bachelor professors who do not acquired formal pedagogical education are considered "successful" in their Professional education activities. Its specific objectives are as follows: to know was the entry process of the bachelor who lacks of formal pedagogical education into the Professional education field; to analyze how its self identit as a professor has been built; to discuss about which competencies and knowledge are used by the bachelor when teaching, who despite lacking of formal pedagogical education is considered a "successful" professor through examining how these competencies and knowledge are expressed during his/hers pedagogical practice. The dissertation problem that guided this study was how bachelor professor who lack of formal pedagogical training are considered "successful" in their professional education activities? Qualitative methodology was applied through recorded semi-structured interviews that were transcribed afterward its completion. The A partner company of the "S System" based in Porto Alegre was the research ground field for the interviews that counted with seven full-time professors that did not underwent formal pedagogical training but had been teaching for over three years by the time when interviewed. In order to provide theoretical support for the research, a bibliographical review of previously published papers regarding teaching skills and competencies was performed and it was also carried out a brief analysis of Brazils National Guidelines and Bases ofor Education Act, 1996 "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996", which states about professional training for graduates aiming a career in basic education. The main authors who gave theoretical support to the study are the following: Cunha, Gauthier, Perrenoud, Pimenta, and Tardif. The analysis of the research material made it possible to affirm that the pedagogical practice of the bachelors teacher with lack of formal pedagogical training is based on his/hers experiences during his/hers formation, based on the memories of his good and bad teachers. The practices of these teachers change throughout their experiences by developing the necessary teaching knowledge for the activities. In addition, even being recognized as professors, interviewees emphasized the need of formal pedagogical training to develop pedagogical knowledge, which are also necessary for the Professional Education teacher.

Keywords: Professor Bachelor. Pedagogical knowledge. Teaching skills. Professional education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de Dissertações e Teses encontradas no Banco da Capes por palavras-chave	20
Quadro 2 - Dissertações e Teses encontradas no Brasil da Capes nos respectivos anos	21
Quadro 3 - Dissertações e Teses sobre Práticas Pedagógicas e Professor da Educação Profissional	24
Quadro 4 - As dez novas competências para ensinar	43
Quadro 5 - Referências sobre as competências dos docentes	45
Quadro 6 - O reservatório dos saberes segundo Gauthier et al.	48
Quadro 7 - Relação entre o saber e a prática pedagógica	52
Quadro 8 - Níveis e modalidades da Educação Brasileira	58
Quadro 9 - Categoria e subcategoria de análise	66
Quadro 10 - Professores bacharéis participantes da pesquisa	67
Quadro 11 - Instrumento de avaliação do professor	68
Quadro 12 - Instituições que integram o Sistema S	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Transformações da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento	36
---	----

LISTA DE SIGLAS

Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNC	Conselho Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a distância
EP	Educação Profissional
Fapa	Faculdade Porto Alegrense
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSG	Programa Senac Gratuidade
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesc	Serviço Nacional do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social do Transporte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	15
1.2 PROPÓSITOS DO ESTUDO	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE “SABERES E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”	21
2.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES – APROXIMAÇÃO COM OS DADOS EMPÍRICOS	23
3 REFERENCIAL TEÓRICO	34
3.1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO	34
3.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	37
3.3 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	38
3.4 COMPETÊNCIAS DOCENTES.....	40
3.5 SABERES DOCENTES.....	47
3.6 ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BREVE ANÁLISE DA LBD/96 E DE PARECERES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	57
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	64
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
4.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	69
5 ANÁLISE DO MATERIAL DE PESQUISA	73
5.1 O INGRESSO DO BACHAREL NA DOCÊNCIA	75
5.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	80
5.3 COMPETÊNCIAS E SABERES NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EP.....	86
5.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	104

1 INTRODUÇÃO

Educadora infantil nos anos 90, deixei a docência para seguir minha vida profissional em empresas da iniciativa privada. Nos anos 2000, retornei ao magistério na Educação Profissional (EP) e, desde então, tornei-me inquieta. Minhas inquietações se direcionavam no sentido de entender como se davam as dinâmicas de sala de aula dos meus colegas professores bacharéis que não possuíam formação pedagógica docente. Eu havia terminado tal formação e iniciado minha atividade em uma escola estadual na EP. Percebi que, de todos os professores, eu era a única que possuía o curso. Não obstante, seguidamente ouvia dos alunos que o professor “x” era maravilhoso, que o professor “y” ministrava uma excelente aula. A partir disso, eu me questionava: como eles eram considerados bons professores sem nunca terem estudado para serem docentes? O que eles faziam? Como exerciam a docência com tanta propriedade?

Estava ciente de que o exercício da docência na EP requer o conhecimento dos conteúdos afins e experiência profissional na área. Mas será que somente os saberes técnicos e experienciais bastam para ensinar? Como o professor identifica as melhores técnicas de aprendizagem? De que forma faz uma avaliação? Tardif (2014) ressalta que, para exercer o magistério, é necessário um conjunto de saberes que vão além do conhecimento do conteúdo e da prática da profissão; é preciso desenvolver saberes pedagógicos e conhecimentos específicos da atuação docente.

O que me motivou a realizar esta pesquisa foram minhas inquietações em compreender a prática pedagógica do professor bacharel na EP. A formação pedagógica para docentes é exigida para bacharéis que querem se dedicar à docência na EP, mas sabe-se que há poucos profissionais bacharéis em suas áreas de formação que buscam se qualificar para a docência. A realidade das empresas prestadoras de serviços educacionais que dispõem de cursos técnicos é uma só: em seu quadro de professores há bacharéis sem formação pedagógica exercendo a docência. Embora exista uma lei que exija a formação docente, não há profissionais habilitados suficientes para cobrir a demanda.

A partir dessa realidade, construo a presente dissertação, que segue a seguinte estrutura: Capítulo 1: Introdução, Capítulo 2: Revisão de literatura, Capítulo 3: Referencial teórico, Capítulo 4: Caminhos metodológicos, Capítulo 5: Análise do material de pesquisa e Capítulo 6: Considerações finais.

Inicialmente, faço um breve relato sobre minha formação e atuação profissional e sobre as inquietações que me moveram a realizar esta pesquisa. Explicito, também, como fui formulando o problema e as questões de pesquisa, assim como os objetivos gerais e específicos do estudo. Na revisão de literatura, mostro as buscas que realizei no Banco de Teses e Dissertações da Capes (abarcando o período de 2011 a 2016) à procura de produções acadêmicas que se relacionassem ao meu tema de pesquisa. Os trabalhos encontrados foram lidos e alguns embasaram teoricamente esta pesquisa.

No referencial teórico, apresento a revisão bibliográfica que possibilitou a fundamentação teórica da Dissertação. Nessa seção, os principais autores abordados são Tardif (2014), Pimenta (2000), Perrenoud (2000, 2001) e outros. A pesquisa bibliográfica que realizei abrange tópicos que se tornaram as subseções do capítulo: Mudanças no mundo do trabalho; Sentidos atribuídos à noção de competência; Desenvolvimento de competências; Competências docentes; Saberes docentes e Aspectos legais da formação de professores. Nesse último tópico, realizo uma breve análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 1996.

Na seção Caminhos Metodológicos mostro o procedimento utilizado para realizar a pesquisa, a saber, a construção da entrevista semiestruturada, com questões norteadoras que fomentam outras perguntas, quando necessário. Após a produção dos dados, as entrevistas foram transcritas e interpretadas à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011), o que permitiu construir quatro categorias de análise: O ingresso do bacharel na docência; A construção da identidade docente; Competências e saberes necessários para o exercício da docência na EP e Desenvolvimento de competências.

Ainda no capítulo Caminhos Metodológicos, apresento os participantes e o cenário do estudo. Realizei a pesquisa em uma instituição de ensino pertencente ao Sistema S, que atua no nível da EP, e está localizada no centro da cidade de Porto Alegre (RS). A instituição tem abrangência nacional e oferece educação nas modalidades presencial e EAD. Os participantes da pesquisa são professores efetivos da instituição, atuam há mais de três anos e não possuíam formação pedagógica formal quando da realização da pesquisa. Os 7 professores escolhidos foram avaliados com os conceitos excelente e ótimo na pesquisa de satisfação dos alunos realizada pela instituição.

Na seção Análise do Material de Pesquisa, no capítulo 5, apresento uma minuciosa análise do material de pesquisa, dividida em quatro categorias de análise. Por fim, nas considerações finais, explico minhas reflexões sobre os principais assuntos abordados na dissertação.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Como ponto de partida, é necessário aduzir as circunstâncias pessoais que precederam a este estudo. No ano de 1992, após concluir o Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério), iniciei na docência, na qualidade de alfabetizadora, em uma escola da rede pública estadual, instituição na qual permaneci até o ano de 1995. Naquele ano, optei por outro rumo profissional, por questões salariais e por perceber que meu interesse era atuar, especificamente, na educação de jovens e adultos. Na época, ainda não havia ingressado na graduação, muito embora soubesse da importância do curso superior para atuar na EP.

Em 2009, quando concluí a Graduação em Administração de Empresas, ingressei no curso de Formação Pedagógica para docentes na instituição Feevale, localizada na cidade de Novo Hamburgo (RS). Estava ciente da necessidade de cursar a formação pedagógica, uma vez que era requisito, ao professor bacharel, a habilitação nas disciplinas pedagógicas para exercer a docência na EP. Na época, o curso era oferecido como extensão, mas atualmente as instituições o ofertam em nível de pós-graduação. Ainda no mesmo ano, ingressei no Curso de Pós-Graduação (MBA), com foco em Gestão de Pessoas, na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA).

No ano de 2010, retornei à docência, não mais na área da alfabetização de crianças, mas na EP, no curso Técnico em Administração do Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim, localizado na cidade de Guaíba (RS), sob regime de contrato emergencial. Nessa escola, lecionei disciplinas afins à área de administração.

Durante esse período, como eu não tinha experiência na EP, muitos colegas professores me auxiliaram das mais diversas formas, com materiais, livros, atividades, recomendações, dando-me suporte para que me sentisse acolhida na instituição. Assisti a algumas aulas de colegas e tive o apoio necessário da supervisão quanto à metodologia de ensino, às avaliações, ao plano de curso, à importância do preenchimento correto do caderno de chamadas, percebendo o respaldo que tais

atitudes trazem ao professor, ao aluno e à escola. Tive, enfim, todo o apoio de que precisei para exercer a docência da melhor forma possível.

Iniciei o estágio do curso de Formação Pedagógica na Escola Estadual Dom Diogo de Souza, localizada em Porto Alegre (RS). Por questões de disponibilidade de horário, mudei o estágio para a escola em que lecionava, no município de Guaíba. Ainda na Escola Dom Diogo de Souza, constatei que muitos professores da EP não possuíam formação pedagógica, exigência da LDB/1996, e, também, que o grupo de professores bacharéis da EP desconhecia tal curso. Consequentemente, concluí que eles não haviam realizado os estudos das disciplinas pedagógicas.

Antes mesmo de concluir a formação pedagógica, ouvia seguidamente da supervisora escolar da escola de Guaíba que, após concluir minha formação, me tornaria uma excelente professora: aprenderia muito acerca da EP e de práticas pedagógicas, adquirindo subsídios e elementos necessários para atuar na EP; tornar-me-ia uma profissional qualificada e com condições de contribuir com colegas ao compartilhar os conhecimentos adquiridos, tendo em vista que eles eram profissionais desprovidos dessa qualificação. Com isso, percebi que os professores bacharéis eram vistos pelos gestores escolares como aqueles que, por não terem a formação exigida, não eram considerados bons docentes.

Em meu convívio familiar, Marina, uma professora e orientadora educacional com 44 anos de experiência no magistério, tinha um posicionamento similar sobre a formação pedagógica. Em síntese, ela dizia que para o bom exercício da docência, era necessário ter formação em disciplinas pedagógicas.

Esse posicionamento me deixava desconfortável, e eu questionava: Como meus colegas, professores bacharéis, ministravam aulas, como conduziam a aprendizagem dos alunos, como me auxiliavam se não frequentaram o curso de qualificação? Como possuíam o conhecimento necessário? Como eram reconhecidos como bons professores por seus alunos? Como encontravam boas formas de ensinar? Como atingiam os objetivos do curso? Que metodologia usavam em sala de aula? Como podiam fazer o plano de aula da forma correta? Eu fazia muitos questionamentos que ficavam sem respostas.

Foi a partir das observações de algumas aulas ministradas por colegas de Contabilidade, Direito e Administração que minhas inquietações me desassossegaram e meus questionamentos borbulharam. A cada dúvida, eu me sentia mais interessada em conhecer como e por que eles se tornaram professores,

e mais ainda, como se tornaram bons professores sem ter a formação pedagógica docente.

Paralelamente à atividade de professora na escola do município de Guaíba, no início do ano de 2013 incorporei-me ao quadro de docentes da EP na empresa participante desta pesquisa, nos cursos técnicos em Administração, Logística, Marketing, Recursos Humanos e Qualidade, lecionando disciplinas da Administração. Nessa instituição, deparei-me com realidade semelhante à existente na escola estadual de Guaíba no que se refere à falta de formação pedagógica dos professores bacharéis de diferentes áreas de atuação. Em uma análise superficial, constatei que apenas alguns professores bacharéis possuíam o curso de formação pedagógica.

Com o tempo, percebi que a instituição ofertava cursos de capacitação com o objetivo de aproximar os docentes bacharéis de práticas pedagógicas que considerava importantes e em conformidade ao modelo pedagógico que adotava. Essas capacitações, realizadas por todo o corpo docente, reforçavam a ideia de aperfeiçoamento da prática docente dos profissionais.

Nos anos de 2013 e 2014, a empresa ofertou o curso “Docência da Educação Profissional” em nível de pós-graduação. O curso destinou-se a professores que não possuíam a formação pedagógica, visando a atender uma exigência legal para o exercício da docência na Educação Básica. Entretanto, houve baixa adesão de professores. A referida exigência legal está consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que determina a formação pedagógica para professores bacharéis que queiram se dedicar à Educação Básica.

Além do requisito legal, existe outro aspecto relevante: há teóricos da Educação, como Gauthier et al. (1998), que apontam que para ensinar é preciso mobilizar saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor busca meios para concretizar o ensino. Nessa direção, Tardif (2014) também explicita a necessidade de haver mobilização de diferentes saberes para o exercício da docência.

Vislumbrando a possibilidade de responder aos meus questionamentos e com interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre a prática pedagógica do professor bacharel na EP, ingressei no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Unisinos, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”.

1.2 PROPÓSITOS DO ESTUDO

A partir das inquietações que me mobilizam, detive-me ao estudo da legislação vigente – LDB/96 – e de alguns pareceres oriundos do Conselho Nacional de Educação, associando o conteúdo desses materiais a conhecimentos adquiridos ao longo do Curso de Mestrado. Com a fundamentação teórica daí decorrente, passei a questionar se haveria como "inverter" o argumento que fundamenta essa legislação. Nela está explicitado que é necessário, para o exercício da docência, que o bacharel realize a formação pedagógica formal. Na minha experiência, entretanto, percebia que muitos colegas bacharéis de diferentes áreas de formação não tinham realizado a formação pedagógica formal e que, mesmo assim, eram avaliados, pelos alunos, como bons professores. Dessa realidade emergiu a problematização deste estudo, que me levou a formular o seguinte problema de pesquisa:

Como professores bacharéis que não possuem formação pedagógica formal são considerados "bem-sucedidos" em sua atuação na Educação Profissional?

Desse problema central surgem outros questionamentos que a ele se relacionam:

- a) Como se processa o ingresso do bacharel que não possui formação pedagógica formal na docência da Educação Profissional?
- b) Como se constrói a identidade docente?
- c) Quais competências e saberes são mobilizados na docência pelo bacharel que, mesmo não possuindo formação pedagógica formal, é considerado um professor "bem-sucedido"? Como essas competências e saberes se expressam em sua prática pedagógica?

Em vista desse problema e dessas questões de pesquisa, formulei o seguinte objetivo geral do estudo:

Analisar como professores bacharéis que não possuem formação pedagógica formal são considerados “bem-sucedidos” em sua atuação na Educação Profissional.

Os objetivos específicos relacionados ao objetivo geral são:

- a) Examinar como se processa o ingresso do bacharel que não possui formação pedagógica formal na docência da Educação Profissional;
- b) Analisar como se constrói a identidade docente;
- c) Discutir quais competências e saberes são mobilizados na docência pelo bacharel que, mesmo não possuindo formação pedagógica formal, é considerado um professor “bem-sucedido”, examinando como essas competências e saberes se expressam na prática pedagógica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura que realizei sobre as questões envolvidas na dissertação. Nesse sentido, discuto a pesquisa que fiz no banco de teses e dissertações da CAPES para verificar as produções já realizadas sobre a temática de Saberes e Identidade docente. A plataforma disponibiliza teses e dissertações a partir do ano de 2011¹. O sistema não permite o refinamento de buscas², de modo que são disponibilizados muitos trabalhos duplicados. Além disso, não é possível fazer uma pesquisa avançada por período de defesa de Tese ou Dissertação.

A pesquisa ao banco de Teses e Dissertações da CAPES³, foi realizada por meio de palavras-chave relacionadas a questões envolvidas na Dissertação. O Quadro 1 apresenta os resultados encontrados.

Quadro 1 - Quantidade de Dissertações e Teses encontradas no Banco da Capes por palavras-chave

Palavra-chave	Quantidade
Saberes docentes AND Educação Profissional	24
Prática pedagógica AND Educação Profissional	153
Professor bacharel AND Educação Profissional	2
Identidade do professor AND Educação Profissional	2
Professor da Educação Profissional	13
Total	194

Fonte: Banco de dados da CAPES

Em virtude do sistema de busca da Plataforma Sucupira não disponibilizar meios para refinar a pesquisa⁴, possibilitando a duplicidade das teses e dissertações por palavra-chave, foi necessário utilizar a ferramenta do pacote office Excel 2013®, para que os trabalhos duplicados fossem desconsiderados. Obteve-se, assim, um total de 181 teses e/ou dissertações.

¹ Pesquisa realizada em 03/06/2016.

² Na pesquisa realizada em 03/06/2016 o sistema disponibilizava a versão 0.0.10 da plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Capes, conhecida como plataforma Sucupira.

³ Os resultados apresentados referem-se a trabalhos disponibilizados no banco de Teses e Dissertações da Capes entre os anos de 2011 e 2015.

⁴ A realização da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com palavras genéricas, resultou da seguinte forma: com a palavra-chave “saberes docentes” foram encontrados 9.164 trabalhos; com a palavra-chave “prática pedagógica” foram encontrados 23.647; e com a palavra-chave “identidade docente” foram encontrados 29.630 trabalhos.

A fim de encontrar referências para compor a revisão de literatura, fiz a leitura dos resumos dos 181 trabalhos. Após esse procedimento, conclui que apenas 23 trabalhos tinham relação com meu tema de pesquisa. A seguir, essas produções são contextualizadas.

2.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE “SABERES E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”

A partir das palavras-chave mostradas no Quadro 1, realizei uma pesquisa quantitativa no banco da CAPES. Nesse processo, verifiquei a existência de 5 teses e 18 dissertações cujas temáticas se aproximavam de questões abordadas nesta Dissertação. Abaixo, no Quadro 2, estão relacionados os trabalhos agrupados por ano de defesa.

Quadro 2 - Dissertações e Teses encontradas no Brasil da Capes nos respectivos anos

(Continua)

Trabalho	Título	Autor	Orientador	Ano
Dissertação	AD-mirando o professor da formação técnica: o fazer docente no encontro com o PROEJA em dois <i>campi</i> do IFSUL	Carla Odete Balestro Silva	Naira Lisboa Franzoi	2011
Dissertação	Trajetórias da constituição da docência na educação profissional	Letícia Aparecida Martins	Elizabeth Barolli	2011
Tese	A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente	Margareth Fadanelli Simionato	Jorge Alberto Rosa Ribeiro	2011
Dissertação	Docência na educação superior: Narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica	Genyvana Criscya Garcia Carvalho	Antonia Edna Brito	2013
Dissertação	A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professo	Ana Lúcia de Paula Ferreira	Wenceslau Gonçalves Neto	2013
Dissertação	Influência da formação pedagógica na prática do Docente da EPT	Bruno Silva Costa	Olgamir Francisco de Carvalho	2013
Dissertação	Saberes Docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: A construção da docência qualificada	Lauriane Alves do Nascimento	Mari Margarete dos Santos Forster	2013
Dissertação	Formação pedagógica do profissional em Ciências Contábeis e sua ação docente no ensino superior	Rosilene Nogueira Gonçalves	João Luis Gasparin	2013
Dissertação	A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR – campus Telêmaco Borba	Karina Melo Bonilaure	Luis Maurício Resende	2014

(Conclusão)

Trabalho	Título	Autor	Orientador	Ano
Dissertação	A constituição da identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio: Possibilidades e desafios	Maria Pierina Ferdinandi Porchel Sanches	Nicanos Kassick	2014
Dissertação	A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG – Campus Januária	Wanderson Pereira Araújo	Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana	2014
Dissertação	Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso	Alcilane Mota Saavedra Pint	Silvina Pimentel Silva	2014
Dissertação	A construção dos saberes pedagógicos do professor bacharel: Percepções de professores do IFMT/Rondonópolis	Silvia Maria de Moura Bonjour Costa	Ademar de Lima Carvalho	2014
Dissertação	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso	Isabella Abreu Carvalho	Liliane Barreira Sanchez	2014
Tese	A Constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT – campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva	Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto	Jorge Alberto Rosa Ribeiro	2014
Tese	Docência na educação profissional e tecnológica: Conhecimentos, práticas e desafios dos professores de cursos técnicos na rede federal	Geralda Aparecida de Carvalho Pena	Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	2014
Tese	A prática pedagógica do professor bacharel no curso de Administração	Leticia R. Pereira	Sônia Aparecida Siquelli	2014
Dissertação	Saberes docentes na educação profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto federal no Espírito Santo	Maria da Penha Tresaena Silva	Ana Cristina Souza dos Santos	2015
Dissertação	Práticas pedagógicas de docentes de Ciências Humanas no curso técnico integrado em informática no IFRN – campus Caicó	Sandra Maria de Assis	Olívia Moraes de Medeiros Neta	2015
Dissertação	Quando engenheiros tornam-se professores: trajetória formativa de professores docentes no curso de engenharia elétrica (IFPB / João Pessoa)	Silvia Helena dos Santos Costa e Silva	Francisco das Chagas Silva Souza	2015
Dissertação	Práticas pedagógicas significativas no curso edificações PROEJA do IF Sertão – PE- campus Petrolina	Luzinete Moreira da Silva	José Mateus do Nascimento	2015
Dissertação	Prática pedagógica e formação de professores da educação profissional na relação com as concepções e princípios PROEJA	Ariadiny Cândido Moraes	Maria Margarida Machado	2015
Tese	O professor de sucesso em curso técnico em Meio Ambiente: a atuação docente em três instituições públicas de educação profissional/RJ	Sara Rozinda Martins Sá dos Passos	Victor de Araújo Novicki	2015

Fonte: Banco de dados da CAPES

Ao buscar trabalhos acadêmicos sobre a atividade de professores bacharéis que não possuem formação pedagógica formal, verifiquei que há uma quantidade expressiva desses trabalhos. Localizei algumas dissertações e teses que problematizam a formação dos professores. Percebi que há muitos pesquisadores que abordam não somente a problemática do professor bacharel da EP que não possui formação pedagógica, mas também a do docente que atua em cursos tecnológicos de graduação.

Os estudos já existentes foram realizados com distintos vieses, tais como: a formação inicial e continuada de docentes, os saberes e as práticas necessárias para o exercício da docência e outros. Muitos trazem as perspectivas históricas, políticas e pedagógicas da EP e da formação do professor, mostrando caminhos já percorridos na formação dos docentes. Alguns estudos apresentam resultados que servem para esclarecer ou justificar a grande demanda por professores bacharéis sem formação pedagógica na EP.

Por sugestão da banca de qualificação⁵, retomei a revisão de literatura com o objetivo de conhecer os trabalhos que se aproximavam do foco da minha pesquisa, alargando o escopo inicialmente projetado, que se restringia a saberes docentes. Nessa nova busca⁶, utilizei como palavras-chave “Prática pedagógica AND Educação Profissional” e “Professor da Educação profissional”. Após ler os resumos, selecionei 7 trabalhos cujas temáticas se relacionam com minha pesquisa. O Quadro 3 apresenta essas produções, que foram incorporadas às anteriores.

2.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES – APROXIMAÇÃO COM OS DADOS EMPÍRICOS

Inicialmente, para o desenvolvimento deste projeto de investigação, detive-me a trabalhos que se relacionavam diretamente ao escopo que pretendia pesquisar. Os 23 trabalhos⁷ selecionados foram objeto de leitura, mas apenas 9 tiveram uma maior proximidade com o tema de pesquisa proposto.

⁵ A Banca de Qualificação desta pesquisa ocorreu em 07.10.2016

⁶ Pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes (abrangendo os anos de 2010 a 2016) utilizando as palavras chaves “Prática Pedagógica AND Educação Profissional” (com 184 trabalhos encontrados) e “Professor da Educação profissional” (com 16 trabalhos encontrados)

⁷ Trabalhos publicados no Banco da Capes, conforme apresentado no Quadro 2.

A nova verificação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, realizada após a qualificação, resultou em mais 7 trabalhos afins, totalizando 16 trabalhos. Os resumos dessas produções foram relidos a fim de comprovar a proximidade temática com o assunto desta pesquisa. Verifiquei que a maioria versa sobre questões afins à Dissertação, englobando assuntos que vão além dos saberes mobilizados na prática docente. Assim, agreguei-os aos trabalhos anteriormente selecionados, e apresento, no Quadro 3, a lista geral dos trabalhos analisados:

Quadro 3 - Dissertações e Teses sobre Práticas Pedagógicas e Professor da Educação Profissional

(Continua)

Trabalho	Título	Autor	Orientador	Ano
Dissertação	AD-mirando o professor da formação técnica: o fazer docente no encontro com o PROEJA em dois <i>campi</i> do IFSUL	Carla Odete Balestro Silva	Naira Lisboa Franzoi	2011
Tese	O processo da construção da profissionalidade docente no instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Ester Almeida Helmer	Cláudia Raimunda Reyes	2012
Dissertação	Saberes Docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: A construção da docência qualificada	Lauriane Alves do Nascimento	Mari Margarete dos Santos Forster	2013
Dissertação	A aprendizagem da docência de professores da Educação Profissional	Fernanda Aparecida Yamamoto	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	2013
Dissertação	Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso	Alcilane Mota Saavedra Pinto	Silvina Pimentel Silva	2014
Dissertação	A construção dos saberes pedagógicos do professor bacharel: Percepções de professores do IFMT/Rondonópolis	Silvia Maria de Moura Bonjour Costa	Ademar de Lima Carvalho	2014
Dissertação	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso	Isabella Abreu Carvalho	Liliane Barreira Sanchez	2014
Tese	A Constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT – campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva	Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto	Jorge Alberto Rosa Ribeiro	2014
Tese	Docência na educação profissional e tecnológica: Conhecimentos, práticas e desafios dos professores de cursos técnicos na rede federal	Geralda Aparecida de Carvalho Pena	Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos	2014

(Conclusão)

Trabalho	Título	Autor	Orientador	Ano
Dissertação	Saberes docentes na educação profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto federal no Espírito Santo	Maria da Penha Tresena Silva	Ana Cristina Souza dos Santos	2015
Tese	O professor de sucesso em curso técnico em Meio Ambiente: a atuação docente em três instituições públicas de educação profissional/RJ	Sara Rozinda Martins Sá dos Passos	Victor de Araújo Novicki	2015
Dissertação	A constituição da profissionalidade docente na Educação Profissional de nível técnico nas áreas de saúde e bem-estar	Danielle Girotti Callas	Vera Maria Nigro Souza Placco	2015
Dissertação	Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica no IF Sertão – PE	Rosilene de Souza Oliveira	Márcea Andrade Sales	2016
Dissertação	De Bacharel a professor: Tensões e aprendizagens, estudo realizado no Senac / ASSU – RN	Antônio Gustavo Nicácio	Joaquim Gonçalves Barbosa	2016
Dissertação	Interlocução de saberes teóricos, técnicos e práticos como possibilidades de constituição da docência na Educação profissional	Sandro Roberto Cossetin	Lenir Basso Zanon	2016

Fonte: Banco de dados da CAPES

A partir da leitura dos resumos dos 15 trabalhos acadêmicos selecionados, verifiquei que os autores mais utilizados para o embasamento teórico foram Maurice Tardif, (2002, 2012), Gaudêncio Frigotto (1999), Paulo Freire (1996, 1997), Clemont Gauthier (2006), Antônio Nóvoa (1999, 2009), Selma Garrido Pimenta (2000), Philippe Perrenoud (2001) e Acácia Kuenzer (1998).

Iniciei a análise com a dissertação defendida por Carla Odete Balestro Silva (2011), com o título “AD-Mirando o professor da formação técnica: o fazer docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL”. O trabalho busca contribuir com a discussão da formação de professores para a EP e tecnológica e também com a profissionalização docente. Tem como foco de pesquisa o docente de formação técnica que atuou ou atuava no PROEJA, investigando como o professor de formação técnica sem formação pedagógica ou que não cursou pós-graduação na área de Educação “se faz” docente. Os objetivos específicos foram conhecer as trajetórias profissionais e formativas dos docentes investigados; identificar os saberes mobilizados na prática docente e identificar o espaço de formação continuada nas suas trajetórias. O trabalho teve abordagem qualitativa, e a metodologia utilizada foi o estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, feita com 6 docentes. Dentre os resultados da pesquisa, destacam-

se a especialidade da atuação docente no PROEJA; a importância de formação continuada baseada na experiência e no contexto real de trabalho dos professores; o status da docência na rede federal de EP e tecnológica e a aprendizagem da profissão por meio do aperfeiçoamento, na prática diária da sala de aula, dos saberes trazidos das experiências docentes.

A tese defendida por Ester Almeida Helmer (2012), intitulada “O processo de construção da profissionalidade docente no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo”, versa sobre os saberes específicos do ser professor. Contextualiza os saberes que são construídos no decorrer da trajetória pessoal e profissional de exercício da docência e o conhecimento adquirido na profissão. O trabalho teve uma abordagem quanti-qualitativa para alcançar os objetivos delineados. A coleta e a análise de dados foram realizadas em 3 momentos distintos: o primeiro objetivou caracterizar o cenário docente com a aplicação de um questionário de perguntas fechadas sobre o perfil pessoal, profissional, acadêmico e formativo; o segundo contou com a aplicação de um questionário com perguntas abertas sobre a escolha da carreira, os desafios encontrados na docência e os conhecimentos necessários para ser professor; o terceiro considerou uma entrevista narrativa para identificar concepções que configuram o ser professor da EP. A autora acredita que o desenvolvimento profissional está relacionado às dimensões pessoais e político-sociais do professor, de modo que é preciso conhecer o percurso de vida/formação dos docentes para compreender suas profissionalidades.

A dissertação de Lauriane Alves do Nascimento (2013), “Saberes docentes na Educação Profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada”, aborda a construção e mobilização de saberes de docentes que não possuem formação pedagógica e que atuam na EP técnica de Nível Médio. A pesquisa foi realizada com 7 docentes atuantes no curso técnico de nível de escolarização concomitante e subsequente, que foram escolhidos pelos alunos por meio de um questionário aplicado previamente. A abordagem da pesquisa foi qualitativa. Nas conclusões, a autora constatou que, mesmo o professor que não possui formação pedagógica, apresenta desenvolvimento de saberes atitudinais, saberes organizacionais, saberes procedimentais e saberes do mundo do trabalho, e que os docentes reconhecem a especificidade dos saberes da docência, valorizando sua importância e necessidade.

A pesquisa de Fernanda Aparecida Yamamoto (2013), com o título “Aprendizagem da docência de professores da Educação Profissional”, realizada no âmbito do SENAC São Paulo, teve como objeto de análise a trajetória de aprendizagem de professores que atuam na EP e que não possuem formação pedagógica. A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com a participação de 13 professores, escolhidos por amostra intencional por serem destaque na prática docente e por serem considerados referências pelos colegas em função de conhecimentos específicos na área de formação e de conhecimento da proposta pedagógica da instituição. A análise ocorreu por meio de entrevistas, e os resultados obtidos apontam que a aprendizagem da profissão é contínua, consolidando-se por meio de experiências pessoais, prática profissional e reflexão sobre a prática docente com colegas e alunos.

A dissertação de Alcilane Mota Saavedra Pinto (2014a), “Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação Profissional inicial e continuada: um estudo de caso”, discute a mobilização de saberes na prática pedagógica docente de instrutores de cursos de formação inicial e continuada do Senac Fortaleza/CE. Para atingir o objetivo do trabalho, buscou-se identificar o perfil do profissional exigido como instrutor para atuar na educação profissional da instituição. Procurou-se, ainda, compreender que saberes oriundos da formação inicial e continuada são utilizados pelos professores em seu fazer docente. Por fim, verificou-se se há preocupação da instituição e dos profissionais envolvidos na instrutória⁸ com a qualificação pedagógica para atuar na EP. A abordagem utilizada foi de natureza descritiva e qualitativa.

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, cruzando-se dados com o PPP e o Regimento Escolar da instituição. Foram identificadas duas categorias de análise: o perfil profissional e a qualificação profissional. Estas originaram subcategorias de análises, como: experiência docente; docência na EP; formação inicial e continuada; experiências formativas; formação pedagógica; planejamento e saberes docentes. Como resultado, a autora afirma que há reconhecimento e valorização por parte dos docentes e da instituição em relação à necessidade de se desenvolver a qualificação pedagógica dos instrutores. Ressalta, ainda, a importância de entidades governamentais brasileiras legislarem por políticas

⁸ A autora utiliza a nomenclatura “instrutória” para se referir a docentes que atuam na instituição como docentes em cursos de formação inicial e continuada.

públicas de formação inicial e continuada para docentes da EP, uma vez que a legislação vigente não contempla todas as vertentes dessa modalidade de ensino.

O trabalho de Silvia Maria de Moura Bonjour Costa (2014), “A construção do saber pedagógico do professor bacharel: Percepções de professores do IFMT/Rondonópolis”, teve como objetivos: compreender o processo de construção do saber pedagógico do professor bacharel; analisar que significado o professor atribui à profissão docente; compreender a percepção do professor bacharel quanto a sua prática pedagógica no processo de construção do saber pedagógico; e investigar como o professor bacharel se apropria dos saberes da docência. Para tanto, a metodologia utilizada foi qualitativa interpretativa, e os instrumentos de coleta foram memoriais e entrevistas semiestruturadas com 5 professores bacharéis. Os resultados revelam que as práticas dos professores são fundamentadas em suas crenças, e estas vão sendo construídas desde as suas primeiras experiências de vida. Com o passar do tempo, elas vão se solidificando e direcionando ações, levando os docentes a construir os saberes necessários ao exercício da docência. A pesquisa também revelou que ser professor na educação tecnológica implica em constante atualização, e que os professores têm um sentimento de isolamento na busca pela atualização. Com isso, a autora percebe a necessidade de a instituição proporcionar um programa de formação continuada voltado à construção de um fazer pedagógico coletivo para os professores que atuam na EP.

A próxima pesquisa contextualizada é a de Isabella Abreu Carvalho (2014). O estudo “A formação docente para a Educação Profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso” apresenta uma análise da formação pedagógica (ou falta dela) na atuação profissional da EP do Instituto Federal do Amapá. A abordagem do estudo de caso foi qualitativa, com suporte quantitativo para auxiliar na análise e fundamentação dos dados coletados. Para isso, a autora realizou uma contextualização histórica da EP e tecnológica no Brasil, desde a oficialização até a atualidade, para posteriormente abordar as dificuldades que envolvem a formação de professores e os saberes necessários a tal modalidade de ensino.

A pesquisa buscou investigar como a formação pedagógica (ou a falta dela) presente na instituição de ensino influencia a prática docente. Para tanto, aplicou um questionário a docentes e gestores do instituto. A partir da análise dos 34 questionários, a autora identificou as concepções da gestão pedagógica acerca da EP

e da atuação dos professores, e reuniu material sobre a formação, as experiências, as práticas, as concepções, a formação pedagógica e as dificuldades dos docentes. Uma das considerações da autora é a de que a formação pedagógica não prepara o docente para enfrentar o cotidiano de sala de aula. Vislumbra, assim, algumas possibilidades citando Moura (apud CARVALHO, 2014): “produzir conhecimento nesse novo campo, estimulando a criação de um grupo de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais”. Sugere, ainda, uma semana de formação pedagógica com carga horária de 40h para os novos professores, ressaltando que os editais de concurso de professores efetivos já contemplam a exigência da formação pedagógica e estabelecem prazos para sua realização.

A primeira tese examinada foi a de Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto (2014b). O trabalho “A constituição do professor pelo trabalho docente na Educação Profissional: o caso do IFMT – campus Cuiabá- Octayde Jorge da Silva” objetivou compreender como os professores se constituem docentes pelo trabalho para entender como foi constituída sua prática pedagógica. A pesquisa tem abordagem qualitativa, na perspectiva do método materialista dialético, articulando informações de documentos e entrevistas com 18 professores. Dentre as considerações da autora, destaca-se a ideia do inacabamento humano (concepção de Paulo Freire), uma vez que a formação dos professores, pelo trabalho, tem produzido uma docência que, gradativamente, gera superação do caráter funcionalista da EP (predominante nas tendências pedagógicas tecnicistas) e implementa o caráter humanizador (característico nas tendências pedagógicas progressistas).

A tese de Geralda Aparecida de Carvalho Penha (2014), “Docência na Educação Profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios dos professores de cursos técnicos na rede federal”, analisa a docência na EP de nível Médio de professores bacharéis com pós-graduação (mestrado e doutorado) em suas áreas de conhecimento, mas sem a formação pedagógica. O objetivo geral do estudo foi identificar e analisar as estratégias da didatização, o conhecimento pedagógico na prática docente e os desafios da EP e Tecnológica no contexto do Instituto Federal de Educação e Tecnologia.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, com professores de diferentes cursos técnicos do IFMG/Campus Ouro Preto. Para coleta de dados, foram utilizados questionários, observações de práticas docentes e entrevistas. A autora

constatou que, na falta da formação pedagógica, os professores se alicerçam em distintas referências para a sua prática docente. Como exemplo, pode-se citar as vivências tanto acadêmicas quanto profissionais, seja na área de formação ou na própria prática docente. Esses aspectos, articulados às características pessoais, às percepções sobre o ensino técnico e à identidade da instituição fornecem meios para o desenvolvimento da prática docente com diferentes estratégias de didatização e para o enfrentamento dos desafios da prática docente. A autora ressalta, também, as tensões e angústias dos participantes da pesquisa quanto ao ensino, à pesquisa e à desvalorização do ensino técnico. Os resultados indicam a necessidade de se reconhecer a singularidade da EP e Tecnológica ao lado do conhecimento profundo do conteúdo das disciplinas técnicas, reforçando a importância da formação pedagógica para docentes, que está articulada aos demais elementos do processo formativo que contribuem para minimizar as dificuldades da prática docente. O estudo indica, por fim, a relevância de uma política pública voltada à formação do docente e à modalidade de ensino em questão.

A dissertação defendida por Maria da Penha Tresena Silva (2015), intitulada “Saberes docentes na Educação Profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal no Espírito Santo”, teve como objetivo identificar que aspectos da constituição do professor da EP e que saberes docentes influenciam a prática docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem em narrativa autobiográfica. Para a coleta de dados, foram usadas entrevistas semiestruturadas com professores e relatos escritos por eles. Os resultados apontam que os entrevistados “descobrem” a docência na pós-graduação. Consideram que ser professor é desenvolver a habilidade de organizar o conhecimento em uma relação dialógica com o aluno. Os professores identificam a própria história de vida como fator que favorece a construção de saberes que influenciam a sua prática pedagógica.

A tese de Sara Rozinda Martins Sá dos Passos (2015), “O professor de sucesso em curso técnico em meio ambiente: a atuação docente em três instituições públicas de Educação Profissional/RJ”, teve como objetivo investigar os professores de sucesso, analisando a prática pedagógica docente a partir de depoimentos de alunos, professores, gestores e coordenadores do referido curso. A pesquisa é qualitativa, utilizando observação, documentação, questionário e entrevistas. A análise dos dados evidenciou que grande parte dos professores considerados de sucesso tem formação pedagógica e que a afetividade e o conhecimento são fatores que “fazem a diferença”

na prática docente, agindo diretamente sobre a relação professor-aluno. A autora ressaltou a importância da inter-relação entre teoria e prática por meio de aulas dinâmicas, críticas, contextualizadas e interdisciplinares, para que o conteúdo tenha significado para o aluno. Evidencia, assim, que o professor de sucesso possui saberes específicos e especiais, os quais são adquiridos na prática, o que significa que o professor aprende a trabalhar trabalhando.

Outra dissertação analisada foi defendida por Danielle Girotti Callas (2015), intitulada “A constituição da profissionalidade e os saberes docentes na Educação Profissional de nível técnico das áreas de saúde e bem-estar”. A pesquisa investiga a constituição da profissionalidade e de saberes docentes. De cunho qualitativo, foi realizada com 10 docentes atuantes em distintos cursos técnicos do eixo tecnológico ambiente, saúde e segurança. A pesquisa foi construída em duas etapas, iniciando com entrevistas individuais, seguidas de encontros coletivos psicodramáticos. Um dos resultados obtidos foi o entendimento da interdependência dos saberes docentes, especialmente dos profissionais – experienciais, pedagógicos, pessoais e do profetizar – que se estreitam no desenvolvimento da profissionalidade.

A dissertação de Rosilene de Souza Oliveira (2016), “Ser professor na Educação Profissional e tecnológica: fazeres e saberes docentes no if – sertão”, objetivou investigar o processo formativo e didático-pedagógico de professores sem formação pedagógica da referida instituição, identificando os saberes necessários às práticas pedagógicas de docentes da EP e Tecnológica e as demandas formativas que abarcam as especificidades do exercício da docência na EP, Científica e Tecnológica, em uma perspectiva pedagógica contemporânea. A pesquisa é qualitativa, inspirada na pesquisa-ação, com base em Ghedin e Franco (2011), que afirmam que há uma tipologia de pesquisa que exige ações conjuntas e contínuas envolvendo pesquisador e pesquisados. Para a coleta de dados foram usados questionário, entrevistas narrativas e análise documental.

O penúltimo trabalho analisado é de Antônio Gustavo Nicácio (2016), cujo título é “De bacharel a professor: tensões e aprendizagens, estudo realizado no SENAC/Assu-RN”. O trabalho teve como objetivo analisar as vivências dos professores bacharéis sem formação pedagógica por meio de suas narrativas (auto) biográficas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que analisa a narrativa de 3 professores bacharéis. Versa sobre saberes docentes, narrativas e (auto) biografias e evolução da história da EP.

A dissertação de Sandro Roberto Cossetin (2016), intitulada “Interlocação de saberes teóricos, técnicos e práticos como possibilidade de construção da docência na Educação Profissional”, foi o último trabalho examinado. O foco da pesquisa foi identificar quais são os limites ou fatores condicionantes da constituição da docência na EP que se referem a saberes docentes na perspectiva da formação para o mundo do trabalho. A pesquisa foi dividida em três momentos: a primeira considerou a leitura de bibliografias sobre a EP; a segunda pautou-se na análise documental de legislação pertinente e documentos escolares que preveem diretrizes para a docência e currículo; a terceira considerou um questionário aplicado a professores e coordenadores pedagógicos.

Dos trabalhos analisados e acima elencados, 8 foram realizados em Institutos Federais de diferentes Estados, com distintos focos de estudo, como: conhecer a trajetória profissional e formativa do docente; analisar o significado que o professor atribui à profissão docente; compreender a percepção do professor bacharel quanto a sua prática pedagógica; analisar as estratégias de didatização do professor bacharel; identificar os saberes docentes que influenciam a prática pedagógica do professor bacharel; investigar como a formação pedagógica (ou sua falta) influencia a prática do professor e investigar como o professor se constitui professor a partir da prática docente. Uma dessas pesquisas foi desenvolvida com professores de 3 escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, no âmbito do curso técnico em meio-ambiente. O estudo investiga o professor de sucesso a partir da ótica de alunos e gestores escolares. Outros 2 trabalhos foram desenvolvidos em escolas da Rede SENAC, em Fortaleza e Assu/RN, investigando a prática pedagógica de instrutores da EP em cursos de formação inicial e continuada.

Em síntese, os trabalhos que examinei tiveram o propósito de fazer uma revisão de literatura, apresentando elementos úteis ao desenvolvimento de minha pesquisa. Verifiquei que muitos dos trabalhos examinados focam o processo de construção do saber pedagógico a partir do próprio trabalho docente, ao considerar a construção, a constituição da identidade docente, a mobilização de saberes pedagógicos e a análise de trajetórias profissionais do professor que não possui formação pedagógica. Tais trabalhos apresentam resultados significativos para a área do conhecimento, uma vez que evidenciam a importância da formação pedagógica formal para os docentes da EP. Além disso, explicitam significativos resultados sobre a constituição da identidade

docente, processo que muitas vezes se dá a partir das experiências vividas como professor.

Outro fator que destaco se refere à constituição do professor, que se efetiva, muitas vezes, pelo reconhecimento de suas histórias de vida, fator que favorece a construção de saberes docentes, que se formam, também, a partir das experiências. A revisão de literatura levou-me a concluir que não havia estudos com foco específico no professor com as características que foram escolhidas para a realização de minha pesquisa: ser bem-sucedido em sua atividade docente, ser referência aos demais professores da instituição, não possui formação pedagógica formal, ser atuante na modalidade concomitante e subsequente⁹ de distintos cursos técnicos, em instituição de ensino privado em diferentes campos de formação, e exercendo a docência, concomitantemente, na educação presencial e a distância.

Diante do exposto, pude concluir que a pesquisa que agora apresento como Dissertação de Mestrado é relevante, uma vez que examina um aspecto ainda não contemplado em estudos anteriores, contribuindo, assim, para fomentar novas discussões sobre o tema.

⁹ Conforme Decreto nº 5.154/2004 – A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: [...] II – Oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio; II – Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A prática de ensinar, muitas vezes, se consolida no processo de reprodução do estilo de outros professores, ou nas experiências vividas pelo docente na condição de discente. Pereira (2015) indica que muitos professores reproduzem estilos de outros professores e adotam para si as experiências que julgaram, enquanto alunos, positivas. A reprodução de estilos de ser professor pode contribuir, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não se deve fazer enquanto professor, em razão dos efeitos negativos que a própria experiência acadêmica porventura deixou. Muitas vezes, o profissional leva à sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou, ainda, pelo exercício de outra profissão. Porém, por vezes não sabe compartilhar esse conhecimento com os alunos por desconhecer práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando, assim, sua experiência profissional extraclasse uma variável quase nula no exercício da docência. (SOARES; CUNHA, 2010).

Para Oliveira e Silva (2012, p. 196)

a preocupação das instituições, muitas vezes, se refere apenas à titulação do professor, ficando o desempenho como professor sem reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como forma de análise [...]; a docência parece não ter espaço para o desenvolvimento de ações reflexivas sobre o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, os autores argumentam que os professores de Ensino Superior e da EP necessitam ter clareza de que seu conhecimento deve estar em constante resignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflète sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções e refazendo conceitos.

3.1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

Para que se possa compreender o papel do professor da EP frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as novas configurações organizacionais exigidas para que os profissionais atendam a essas mudanças, é preciso abordar o tema competências. Da mesma forma, é necessário compreender o movimento do capital.

As mutações do trabalho compreendidas no contexto histórico justificam a importância da discussão sobre competência. (ZAFIRIAN, 2001).

No início do século XVIII, com o advento das máquinas a vapor, ocorreu a mecanização da produção. O trabalho manufatureiro, que até então prevalecia, perdeu espaço para o sistema fabril, que trouxe consigo inovações técnicas e novos processos de trabalho. A mecanização do processo produtivo foi impactante, uma vez que o homem foi sendo substituído pelas máquinas em tarefas que podiam ser mecanizadas. Conseqüentemente, houve uma aceleração da produção, ocasionada pelas repetições velozes que a automação proporcionava. Segundo Zarifian (2001), a industrialização capitalista separou o camponês ou o artesão de sua própria atividade. Eles passaram a ser portadores de capacidades necessárias para realizar o trabalho. O trabalhador foi afastado não somente da terra e dos meios de produção, mas também de todo o conhecimento envolvido na produção.

Brandão e Guimarães (2001) ressaltam que, na época do taylorismo, as habilidades necessárias para o trabalho específico se limitavam a questões técnicas, o que suprimiu do trabalhador a capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade. Segundo Fleury e Fleury (2001), o núcleo do modelo taylorista-fordista era a definição do cargo. As necessidades de treinamento estavam associadas ao desempenho correto das tarefas operacionais e geralmente se resumiam ao *on the job training* (treinamento realizado no posto de trabalho).

No final do século XX, no pós-fordismo, uma concentração de capital foi promovida pelas grandes indústrias, com tecnologias mais avançadas, mais mecanizadas e com a gerência científica. A automação, robótica e microeletrônica inseriram-se profundamente no meio produtivo, acarretando em grandes mudanças nas relações de trabalho e no próprio sistema produtivo. Novos processos de trabalho emergiram, e o padrão generalizante de produção que caracterizou o fordismo, foi substituído por formas produtivas mais flexíveis, individualizadas e desregulamentadas. (PIORE; SABEL, 1984).

Com isso, a lógica de acumulação do capital e o modo de produção não foram os únicos a sofrer alterações, visto que, a partir dessa conjuntura requereu-se da mão de obra uma atitude diferenciada daquela característica do processo de produção em massa. Isso significa que, com os novos conhecimentos científicos atrelados às novas tecnologias, passou-se a buscar uma mão de obra polivalente, multifuncional, com

maior capacidade motivadora e com habilidades laborais que vão além do simples exercício e prática do trabalho. Pochmann (2001) afirma que um dos principais fatores das mudanças do mundo do trabalho se efetivou a partir das novas estratégias de competitividade e produtividade que se estabeleceram.

Dutra (2007) complementa que, a partir da década de 1990, devido ao processo de globalização e à maior complexidade das relações comerciais, a necessidade de agregar valor a produtos e serviços fez com que as organizações buscassem ganhar velocidade de resposta para lidar com situações inesperadas e para aumentar a competitividade. Nesse cenário, os consumidores tornaram-se mais exigentes, e as empresas tiveram que se preocupar não só em manter, mas em incrementar a qualidade e a produtividade. Nessa perspectiva, as empresas buscam maior contato com os clientes, atendendo às suas necessidades e adequando custos de forma a se manterem competitivas. O conhecimento passa a ser essencial para a sobrevivência das empresas. (CANÇADO et al., 2004).

Segundo Hirata (1994), nesse novo modelo produtivo, as demandas por outras qualificações se intensificaram. Passam a ser exigidas do trabalhador capacidades como: capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade. A Tabela 1 apresenta as transformações ocorridas da sociedade industrial à sociedade do conhecimento.

Tabela 1 - Transformações da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento

TIPOS DE SOCIEDADE	INDUSTRIAL	CONHECIMENTO
Capital	Bens físicos e financeiros	Indústria
Setores Predominantes	Indústria	Serviço e Comércio
Força de trabalho	Física	Mental (Criativa)
Tecnologia	Mecânica; eletromecânica	Eletrônica
Modo de Produção	Taylorista-fordista: produção em massa para mercado local	Produção flexível; Personalização; Mercado global
Organização do Trabalho Arquitetura organizacional	Linha de Montagem Empresas hierarquizadas, piramidais, integradas verticalmente, organogramas	Células; ilhas de produção Organizações em rede; Horizontalizadas; cadeia de valor

Fonte: Cançado (2004, p. 342).

Stroobants (1997) afirma que devido a essas mudanças tornou-se necessário que o indivíduo fosse capaz de mobilizar suas qualificações para gerar conhecimento na empresa, pois a partir disso é que seria constituída sua eficiência. Nesse contexto, passou a ser necessário que os indivíduos buscassem desenvolver suas competências, alinhando-as aos objetivos estratégicos da organização. Portanto, na busca por resultados cada vez mais significativos, é preciso identificar as competências necessárias à atividade e ao desenvolvimento em âmbito individual e organizacional. Com isso, o conhecimento empresarial foi transformado em patrimônio estratégico, uma vez que as empresas são consideradas organismos vivos em que ocorrem constantes mudanças. Assim, é preciso lidar com os ambientes interno e externo a fim de que as organizações se mantenham vivas e possam tomar decisões rápidas.

3.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Vários são os sentidos atribuídos à noção de competência. No dicionário, competência significa “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver algum assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão”. (HOLANDA, 1997). A expressão “competência” tem significado de poder ou autoridade, sendo muito utilizada na linguagem jurídica. (FRANÇA, 1998). Já o senso comum trata competência como a capacidade de se fazer algo, obtendo-se um resultado esperado. O termo competência, derivado do latim *competentia*, significa corresponder a, ser capaz, pertencer ou ser próprio. França (1998) define *competência* como um conjunto integrado de valores, conhecimento, compreensão, habilidades, valores, atitudes e interesses.

Nos primórdios da Teoria Administrativa, competência era uma lista de habilidades necessárias ao desempenho eficiente das tarefas de um cargo. Contemporaneamente, no ambiente organizacional, competência é definida como um conjunto de conhecimentos e habilidades relacionados a uma pessoa ou função, resultado de comportamentos capazes de adicionar valor ao trabalho. (ISAMBERT-JAMATI, 1997). Autores americanos se referem ao termo *competence* como características que envolvem diversos atributos comportamentais para alcançar excelentes resultados. (FRANÇA, 1998). Perrenoud (2000) atribui ao termo

competência a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades e informações, com vistas a solucionar com pertinência e eficácia diversas situações que possam ser apresentadas a um indivíduo.

Zafirian (2001), por sua vez, afirma que a *competência* é a inteligência prática para a solução de determinadas situações cuja resolução se apoia nos conhecimentos adquiridos; quanto mais complexa é a situação, maior é a força da inteligência prática. Já Boterf (1995) traduz a *competência* como sendo um saber agir que é reconhecido pelos outros; implica em saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em um contexto profissional determinado.

Como pode ser observado nas considerações acima, o termo competência está associado a verbos como saber, agir, mobilizar e outros. Atualmente, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, há autores (como os anteriormente mencionados) que consideram necessário que o indivíduo agregue valor econômico às organizações, e isso se dá a partir da mobilização de saberes. Em outras palavras, é preciso que o indivíduo tenha competência, agregando, assim, não somente valor econômico à empresa a qual trabalha, mas também valor social, o que engloba a forma como interage com os demais e com o meio ambiente. Mas de que forma o indivíduo desenvolve suas competências?

3.3 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O conceito de competência individual está intimamente ligado à aprendizagem do indivíduo. Em um âmbito organizacional, Dutra (2007) ressalta que quando as pessoas trabalham lado a lado em uma organização, há um processo contínuo de troca. A organização transfere seu patrimônio aos indivíduos e estes, por meio do desenvolvimento de suas capacidades, transferem à organização seu aprendizado. O desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem, seja ela natural ou induzida, envolvendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A noção de aprendizagem tem sido examinada a partir de uma perspectiva vinculada à administração. Há um conjunto de autores que discutem o conceito sob esse viés. Pozo (2002) considera a aprendizagem o meio pelo qual o indivíduo desenvolve suas competências. Abbad e Borges-Andrade (2004) conceituam a aprendizagem como o processo de mudança de comportamento do indivíduo não

resultante apenas da sua maturação, mas também da interação com o meio em que está inserido. Swieringa e Wierdsma (1995) indicam que a mudança de atitude está intimamente ligada ao resultado da aprendizagem. Logo, se houve mudança de atitude frente ao trabalho e à organização, pode-se afirmar que houve aprendizagem individual.

Há um tipo de aprendizagem que ocorre a todo instante. É informal e se manifesta de diversas formas: por tentativa e erro, por imitação, pela busca de ajuda com outros profissionais, pela observação. Ocorre em espaços não educacionais. A aprendizagem formal necessita de uma estruturação, tem por objetivo aperfeiçoar a aquisição, retenção e transferência de conhecimentos, habilidades e atitudes. Essas ações são conhecidas comumente como treinamentos e acontecem em espaços educacionais. No entanto, os treinamentos são apenas uma das formas de aprendizagem induzida que compõem a abordagem de aprendizagem contínua, cada vez mais adotada pelas organizações para dar respostas às necessidades de transformação. (SWIERINGA; WIERDSMA, 1995).

As ações de desenvolvimento de competências, ou seja, a aprendizagem que contribui para o desenvolvimento das competências, segundo Dutra (2007, p. 67), também podem ser classificadas conforme sua natureza:

Ações de desenvolvimento formais: estruturadas através de conteúdos programáticos específicos, envolvem metodologias didáticas, instrutores ou orientadores, material bibliográfico e uma agenda de trabalho ou aulas. Exemplos: cursos, ciclo de palestras, seminários, programas de cultura compartilhada e orientação.

Ações de desenvolvimento não formais: estruturadas através de atuações no próprio trabalho ou de situações ligadas à atuação profissional. Podem ser concebidas de diferentes formas, mas sempre envolvem o profissional a ser desenvolvido. Exemplos: participação ou coordenação em projetos interdepartamentais ou interinstitucionais, trabalhos filantrópicos, visitas, estágios e etc.

Dutra (2007) ressalta que quanto mais complexas são as atribuições e responsabilidades, maior é a ênfase que deve ser dada às ações de desenvolvimento não formais, visto que a complexidade exige maior vivência e experiência das pessoas.

As mudanças corridas no mundo do trabalho ocasionaram alterações nas relações sociais, que conseqüentemente exigem da Educação outro olhar para o ensinar e o aprender.

3.4 COMPETÊNCIAS DOCENTES

Conforme citado anteriormente, as mudanças ocorridas no processo de produção no final do século XX acarretaram em alterações nas relações sociais que, por sua vez, trouxeram novas demandas à educação, sendo necessária uma nova forma de ensinar. Essa percepção é unânime entre os pesquisadores e profissionais da educação. Para a efetividade desse novo processo pedagógico, é preciso traduzi-lo e promover as articulações necessárias para que haja uma construção coletiva de alternativas que coloquem a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 1998)

Ao professor cabe criar alternativas para que os alunos tenham a possibilidade de conhecer o meio que os cercam. Se o mundo organizacional exige competências, urge que o professor procure o equilíbrio entre a teoria e a prática, proporcionando aos alunos não somente conhecer, mas compreender o mundo e agir sobre ele. Conforme Perrenoud (2000, p. 15), competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Perrenoud (2001) afirma que para ensinar é necessário fazer com que aquilo que está sendo proposto tenha significado para o aluno. Ao professor cabe ensinar de forma que os alunos compreendam os motivos pelos quais aquilo é importante, de modo que percebam sentidos no que estão aprendendo. Não há fórmulas para se ensinar no modelo por competências, mas é fundamental ter uma visão crítica e contextualizada em relação aos conteúdos propostos. Perrenoud (2001, p. 166) aponta

A necessidade das práticas reflexivas por parte do professor a fim de que este possa propiciar o desenvolvimento das competências dos seus alunos. [...] Pode ser uma forma de oferecer a eles uma oportunidade mais ampla, e ao mesmo tempo, mais direcionada a questões essenciais que permitem o desenvolvimento das competências.

Nessa mesma perspectiva, Helmer (2012, p. 71), apreciando estudos de Zabala, apresenta reflexões importantes sobre a prática do professor em sala de aula. Na perspectiva do autor, o professor deve:

- a) transformar o “aprender” o conteúdo em propósito de ensino;

- b) refletir sobre sua disciplina não a partir dela mesma, mas a partir da perspectiva do estudante;
- c) ampliar os conhecimentos que têm sobre a aprendizagem e sobre o modo como os alunos aprendem.

Complementando, Helmer (2012, p. 73) reforça que “diante das novas demandas formativas, o novo paradigma proposto valoriza o processo de *aprendizagem*, considerando a busca de informações, a experiência do aluno, a descoberta de novos significados e mudanças de atitudes e comportamentos”. Ressalta, também, que o professor deixou de ser a única fonte de informação acessível aos alunos. Por meio das tecnologias, há a possibilidade de os alunos buscarem conhecimentos além da sala de aula, produzindo uma nova concepção de educação. Entretanto, para que isso seja possível, é necessário estabelecer uma nova relação entre o aluno e o conhecimento, para que as necessidades de aprendizagem sejam atendidas, possibilitando formação acadêmica e profissional significativas.

Reforçando a ideia de educar nesse “novo” mundo do trabalho, Yamamoto (2013) afirma que o processo “requer do educador um conjunto de competências cada vez mais complexas, que o torne capaz de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas em um determinado campo de atuação”.

Ainda sobre a atuação do professor na EP, Schön (2000, p. 133) afirma que

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre reflexão na ação características de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer. Se não procederem assim, será difícil para as escolas determinar como suas concepções anteriores de conhecimento profissional e ensino estão colocadas em relação às competências que são centrais à prática e ao ensino prático.

Sobre as competências do docente da EP, Rehen (2005 apud YAMAMOTO, 2013, p. 42) apresenta as competências requeridas ao professor na atualidade:

- Competências identificadas com a mediação da aprendizagem: agrupam capacidades relativas à gestão da progressão das aprendizagens nos alunos; organização dos programas, conteúdos, dispositivos didáticos; comunicação, conhecimento e observação de dificuldades de aprendizagem e sua

mediação; avaliação positiva e libertadora; diferenciação do ensino; envolvimento real dos aprendizes; escolhas de Atividades; exploração de recursos eficazes; criação de clima propício para aprender; promoção dos educandos na conquista da autonomia de aprender a aprender.

- Competências ligadas às disciplinas ensinadas: exigem capacidades para apropriação de saberes eruditos que envolvem toda disciplina; integração desses saberes eruditos a saberes ensináveis, a partir da vivência e de saberes já presentes dos alunos; planejamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade; conhecimento aprofundado de programas exigidos pelo setor produtivo e pela sociedade, relacionados com a formação técnica pretendida.

- Competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho: agrupam capacidades de saber fazer o que ensina; identificar demandas das sociedades aos técnicos; conhecer os processos de produção relativos à formação técnica do curso que leciona; saber formar profissionais éticos, que saibam produzir em equipe; identificar e conhecer os sistemas educativo, produtivo e social; perceber mudanças tecnológicas, sociais, econômicas que impactam na formação dos aprendizes, e promover continuamente os ajustes necessários.

- Competências relacionadas com o papel social da escola de Educação Profissional inserida numa sociedade democrática: englobam capacidades de participar da formulação e execução do projeto político pedagógico da escola técnica; participar da elaboração do currículo para formação profissional e cidadã; compreender a formação do aluno de modo integrado; saber exercer a liderança educacional.

- Competências inerentes à pessoa do professor: reúnem as capacidades de saber ser e saber tornar-se professor reflexivo sobre sua própria ação docente e sua conduta profissional, os valores que professa e pratica, sua ética profissional, seu aperfeiçoamento continuado como professor que forma profissionais.

Como se pode perceber, muitas são as competências exigidas dos docentes para ensinar no novo contexto em que a educação está inserida. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 14) questiona sobre o ensinar e o aprender, analisando que o ofício não é imutável. As transformações do ensinar passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos estudantes e as modificações curriculares que vêm ocorrendo no sistema escolar. Essas situações têm produzido mudanças nas práticas pedagógicas e no modo de concebê-las.

Na área da Educação, um dos autores mais referenciados quanto às competências para ensinar é Perrenoud (2000). No livro *Dez Novas Competências Para Ensinar* (PERRENOUD, 2000), o educador constrói um grupo de 10 famílias de competências, detalhando, para cada grupo, competências mais específicas. O Quadro 4 apresenta as 10 famílias propostas pelo autor.

Quadro 4 - As dez novas competências para ensinar

(Continua)

Competências de Referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação continuada (Exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<p>Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem: nos estágios de planejamento didático, da análise posterior e da avaliação;</p> <p>Trabalhar a partir das representações dos alunos: considerando o conhecimento do aluno, colocando-se no lugar do aprendiz, utilizando uma competência didática para dialogar com ele e fazer com que suas concepções se aproximem dos conhecimentos científicos;</p> <p>Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem: usando de uma situação-problema para transposição didática, considerando o erro, como ferramenta para o ensino;</p> <p>Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas;</p> <p>Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento</p>
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<p>Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos: em torno da resolução de um obstáculo pela classe, propiciando reflexões, desafios, intelectuais, conflitos sociocognitivos;</p> <p>Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino: dominar a formação do ciclo de aprendizagem, as fases do conhecimento e do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, e ter sentimento de responsabilidade pleno do conjunto da formação do ensino fundamental;</p> <p>Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagens;</p> <p>Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagens;</p> <p>Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão;</p> <p>Rumar a ciclos de aprendizagem: interagir com grupos de alunos e dispositivos de ensino-aprendizagem</p>
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<p>Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, com o propósito de grupos de necessidades, de projetos e não de homogeneidade;</p> <p>Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto, organizar para facilitar a cooperação e a geração de grupos multiidades;</p> <p>Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, sem, todavia, transformar-se em um psicoterapeuta;</p> <p>Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, provocando aprendizagens por meio de ações coletivas, criando uma cultura de cooperação via atitudes e reflexão sobre a experiência</p>

(Conclusão)

Competências de Referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação continuada (Exemplos)
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<p>Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. Ter em mente o que é ensinar, reforçar a decisão de aprender, estimular o desejo de saber, instituindo um conselho de alunos e negociar regras e contratos;</p> <p>Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte;</p>

	Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno, valorizando-o e incitando-o a realizar projetos pessoais, sem tornar isso um pré-requisito.
5. Trabalhar em equipe	Elaborar um projeto de equipe, representações comuns; Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; Formar e renovar uma equipe pedagógica; Enfrentar e analisar, em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais; Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola	Elaborar, negociar um projeto da instituição; Administrar os recursos da escola; Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de línguas e cultura de origem); Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais	Dirigir reuniões de informação e de debate; Fazer entrevistas; Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias	Discutir a questão da informática na escola; Utilizar editores de texto; Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; Comunicar-se à distância por meio da telemática; Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela; Lutar contra preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais; Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula; Desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua	Saber explicitar as próprias práticas; Estabelecer seu próprio balanço de competência e seu programa pessoal de formação contínua; Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; Acolher a formação dos colegas e participar dela; Ser agente do sistema de formação contínua.

Fonte: Perrenoud (2000, p. 20)

A partir disso, cabe indagar: quais são as competências necessárias para o exercício da docência? Muitos são os autores que têm se dedicado a discutir essa questão. Nassif e Torres (2010), no artigo “Competência de docentes”, fazem uma

revisão de literatura sobre o tema das competências docentes no contexto da Educação. O Quadro 5 apresenta uma síntese desse trabalho:

Quadro 5 - Referências sobre as competências dos docentes

(Continua)

Autores/Anos	Ideias sobre Competências
Altet (2001)	Buscar constantemente conhecimentos, <i>savoir-faire</i> e postura; ações e atitudes para o exercício da profissão; saber analisar, saber refletir e saber justificar
Baillauquès (2001)	Ser reflexivo, capaz de avaliar e autoavaliar; atitude crítica e de tomada de decisão; aprender sempre
Bélair (2001)	Ter como eixo de suas ações o aprendizado para colaborar na transformação do aluno
Castanho (2000)	Buscar ação interdisciplinar para estimular a criticidade e integrar ensino e pesquisa
Charlier (2001)	Priorizar três elementos indissociáveis: projetos-atos-competências; saberes, representações, teorias pessoais e esquemas de ação mobilizados para resolver problemas.
D'Ambrósio (1995)	Ser visionário sem perder o contexto em que está inserido
De Sordi (2000)	Construir condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça
Faingold (2001)	Estar pronto para tratar a informação durante ação que lhe permita improvisar respostas a diferentes imprevistos.
Freire (1997)	Ter método, pesquisa, ética e criatividade; ser aberto à produção do conhecimento; ter bom senso, humildade, apreender a realidade, ter alegria e esperança.
Hass (1998)	Preparar os alunos contra os perigos da fragmentação; construir uma identidade mais integrada; ser teórico-prático; responder às questões pessoais e sociais.
Kincheloe (1997)	O saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver; questionamentos, interpretações e flexibilidade intelectual.
Kullook (1998)	Recuperar o entusiasmo, uma série de atitudes, crença, valores e habilidades que se perderam ao longo do tempo e que constituem a essência do educador.
Masetto (2001)	Passar de professor "ensinante" para professor "que está com" o aluno, para que ele possa aprender.

(Conclusão)

Autores/Anos	Ideias sobre Competências
Moraes (1997)	Incorporar a criatividade e a comunicação para interpretar a realidade; flexibilidade para acompanhar as mudanças; promover um ensino de qualidade para o saber fazer, para o saber pensar, para o saber ser, criando a mentalidade do aprender a aprender.

Niskier (1998)	Ser um homem do saber, um artista, e não um tecnocrata
Paquay (2001) e Wagner (1988)	Ser, antes de tudo, uma pessoa em evolução e em busca de um “tornar-se” uma pessoa em relação ao outro.
Perrenoud (2000)	Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar suas progressões; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver alunos; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e dilemas éticos; administrar a própria formação.
Pimentel e Kullok (1998)	Questionador, flexível à mudança, inventor, ter facilidade para modificar, sentir, participar, arriscar, inovar.
Scoz (1996)	Auxiliar a descobrir e a se apropriar dos conhecimentos necessários para uma ação consciente no mundo; ter visão interdisciplinar.
Shore Freire (1986)	Ter humildade; reaprender o que acha que já sabe; desenvolver o senso crítico.
Thurler (2002)	Traduzir os objetivos em dispositivos de aprendizagem; observar a progressão do aluno; ter flexibilidade; dosar os desafios em função das competências individuais; dominar recursos; assumir os resultados.
Tramontin (1998)	Ser corresponsável e cúmplice da IES sobre resultados finais; ter caráter e dignidade.
Vasconcelos (1996)	Transmissor de conhecimento, saber ensinar; ser crítico; bom pesquisador; capacitado a produzir e a abrir-se ao novo e induzir seu aluno a criar.

Fonte: Nassif e Torres (2010).

O quadro acima demonstra que diferentes autores possuem noções parecidas sobre competências. Pode-se verificar que os saberes (saber fazer, agir e ser) que constituem o que se chama de competências são apresentados por todos, porém há autores que focam seus estudos em apenas um saber, enquanto outros abarcam todos os saberes. Independente do enfoque do autor, está claro que não há divergências quando se trata sobre o que é necessário “ter” para exercer a docência. É notório que para o exercício da docência é fundamental, além de ter conhecimentos técnicos adquiridos na formação de origem (conhecimento técnico), saber transformar esse conhecimento em prática na sala de aula (habilidades), dando sentido ao que se faz. Também é preciso saber ser (atitude), refletir sobre as práticas, abrir-se ao novo, utilizar as tecnologias que surgem, compartilhar, ser criativo, entusiasta, etc.

3.5 SABERES DOCENTES

Autores como Tardif (2014), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (2000) articulam a discussão sobre competências docentes ao tema dos saberes docentes. Tardif afirma que

os saberes não podem ser separados das demais dimensões do ensino e nem do trabalho realizado diariamente pelos professores. [...] o saber profissional, no sentido mais amplo, no estudo da profissão docente, não [pode ser tratado] como uma categoria autônoma, separada de outras realidades sociais. (TARDIF, 2014, p. 10).

Ao indicar que o saber profissional na docência precisa ser pensado em um contexto mais amplo, Tardif considera que

[...] o 'saber' é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos e com outros atores na escola [...]. (TARDIF, 2014, p. 11).

O primeiro argumento a que o autor se refere é partilhado por todos os professores que possuem uma formação comum. Devido à estrutura coletiva de trabalho cotidiano, o saber estaria sujeito a condicionamentos (matrizes e grades curriculares, projetos político-pedagógicos de cada escola, etc.). O segundo ponto indicado pelo autor diz respeito ao fato de que o saber profissional do professor é produzido socialmente e resulta da negociação entre universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, ministério da educação, entre outros. A terceira questão considera que o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, de modo que o ato de ensinar é uma prática social que se manifesta na relação entre professor e alunos. O quarto argumento determina que as práticas pedagógicas, que dizem respeito ao saber-ensinar, evoluem com o tempo e com as mudanças sociais, o que significa dizer que o que antes era útil e bom, hoje pode não fazer qualquer sentido. O quinto e último argumento abordado pelo autor afirma que o saber dos professores não é um conjunto cognitivo definitivo, mas um processo construído ao longo de uma carreira profissional, sendo que o professor aprende progressivamente a dominar seu

ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, a ensinar a partir do exercício de seu próprio trabalho (“consciência prática”).

Na interpretação de Tardif (2014), o saber profissional dos docentes é plural e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício da docência, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de diferente natureza. Assim, pode-se afirmar que o autor atribui ao termo “saber” o sentido de competências, habilidades, conhecimentos e saber-fazer.

Todavia, de que forma os saberes dos professores são adquiridos? Como se dá a mobilização desses saberes docentes? Serão somente de caráter cognitivo? Podem os saberes ser adquiridos mediante a experiência profissional? Essas questões são relevantes para a discussão sobre a docência. Sendo o saber docente composto por vários outros saberes provenientes de diferentes fontes e diariamente vivenciados pelos professores, Tardif (2014) destaca 4 tipos de saberes diferentes necessários à profissão docente. São eles: o saber curricular; o saber disciplinar; o saber da formação profissional; o saber experiencial. Esses tipos serão abordados a seguir.

Gauthier et al. (1998, p. 28) também destacam a pluralidade do saber docente, concebendo a existência de um reservatório no qual o professor se “abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Os autores apresentam uma classificação para os saberes de forma semelhante à apresentada por Tardif (2014). Entretanto, agregam elementos relevantes referentes aos saberes específicos da ação docente, que são classificados por eles como: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica. A seguir, no Quadro 6, apresento os saberes que compõem o reservatório dos saberes do professor, de acordo com o concebido por Gauthier et al. (1998, p. 28).

Quadro 6 - O reservatório dos saberes segundo Gauthier et al.

S A B E R E S					
Disciplinares	Curriculares	Experienciais	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica	Da ação pedagógica
A matéria	O programa	Definir o escopo		O uso	O repertório de conhecimentos do Ensino ou a Jurisprudência pública validada

Fonte: Gauthier et al. (1998, p. 29).

De acordo com os autores, os saberes disciplinares são desenvolvidos por pesquisadores e cientistas em distintas áreas do conhecimento, são os saberes disponíveis na sociedade. Apesar de o professor não se envolver no processo de produção dos saberes disciplinares, deve extrair deles o conhecimento necessário para ensinar, visto que não se pode ensinar algo sem dominar seu conteúdo.

No que se refere aos saberes curriculares, são entendidos como os conhecimentos relativos aos programas escolares. Como nos saberes disciplinares, o professor não exerce influência sobre a constituição do saber curricular, mas, evidentemente, precisa conhecer o programa escolar. Sendo esses conhecimentos produzidos e legitimados socialmente, devem ser transformados em conhecimentos escolares. Já os saberes experienciais correspondem aos conhecimentos adquiridos pelas próprias experiências, constituindo-se em um processo individual de aprendizagem da profissão, diferentemente dos demais saberes. Os saberes da ciência da Educação compreendem os saberes produzidos a respeito da escola, sobre sua organização e seu funcionamento. Esses saberes são adquiridos ao longo da formação profissional do docente. De acordo com Gauthier et al. (1998, p. 31),

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria, socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Com relação aos saberes da tradição pedagógica, que dizem respeito ao saber ministrar aulas, emergem das experiências, ou seja, das ideias pré-concebidas que se tem sobre a prática pedagógica, que marcam a cada um enquanto aluno. Tende-se a utilizar essas práticas como modelo, ainda que possam apresentar fraquezas e

erros. Essa prática é adaptada e modificada pelo saber experiencial. Os saberes da ação pedagógica, por sua vez, são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são testados por meio de pesquisas, tendo como cenário a sala de aula. Esse saber parte da relação entre todos os demais saberes e fica privado a ele mesmo, guardado como uma jurisprudência particular. É feito de macetes de podem ou não funcionar, mas que somente são legitimados quando testados em sala de aula, constituindo a identidade do professor.

Em sua tese, Helmer (2012) discute que aprender a ensinar é um processo evolutivo com fases distintas. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno (quer seja durante as etapas de escolarização, quer seja nos cursos de preparação inicial para docência), prosseguindo com as experiências vividas como professor. Dessa forma, esse processo é caracterizado pela pluralidade, heterogeneidade e contextualização.

[as atividades docentes] decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas sendo acessadas conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificados, mas integrados ao longo da docência. Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são personalizadas e situadas. Nesse sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também do espaço pedagógico no qual atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas e contextualizadas.

Da mesma forma, Tardif (2014, p. 31) afirma que, “antes de tudo, o professor é alguém que sabe alguma coisa e sua função consiste em transmitir esse saber aos outros”. Mas o que os professores sabem exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas por pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e as doutrinas pedagógicas, elaborados por ideólogos da educação, constituiriam todo o saber do professor?

Convergindo com as ideias de Tardif, Cunha (1995) oferece elementos importantes para a reflexão, ao afirmar que para que se possam compreender os

fenômenos sociais que cercam o professor, é necessário estudar o seu cotidiano, de maneira contextualizada. Assim,

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A Vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caractere genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vem da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor. (CUNHA, 1995, p. 157).

Reiterando a ideia de um saber social, Tardif (2014, p. 14) afirma que o saber provém da experiência dos professores, que é por eles legitimada:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

O autor considera que o “saber” é social por ser uma prática social cujos próprios objetos são sociais. No âmbito do saber, o professor não trabalha somente um “objeto”, trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar alunos, educá-los e instruí-los. Dessa forma, o saber não é um conteúdo fechado em si mesmo, mas se manifesta por meio de relações complexas entre professor e alunos. O saber social do professor é partilhado por todo um grupo que possui formação comum, atua na mesma instituição e está sujeito a mesma estrutura coletiva de trabalho, a condicionamentos e recursos comparáveis, como programas de ensino, matérias a serem ensinadas, regras de estabelecimento, etc. Além disso, um professor nunca define sozinho, por si mesmo, o próprio saber profissional, pelo contrário, esse saber é produzido socialmente. (TARDIF, 2014). Além de assinalar os aspectos acima, o autor ressalta que

O saber dos professores não é de “foro íntimo”, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Com o que até aqui foi apresentado, pode-se concluir que o saber dos professores está intimamente ligado às condições sociais e históricas nas quais exercem sua profissão. Isso significa que os saberes são intrínsecos à prática escolar concreta, na qual os professores solucionam os problemas que encontram articulando os saberes ao contexto laboral, de modo que esse contexto exerce uma ação sobre o saber. Assim, os saberes particulares dos professores se distinguem dos saberes dos demais. (GAUTHIER ET AL., 1998).

Josso (2004) considera que aprender pela experiência é ser capaz de solucionar problemas que muitas vezes não possuem suporte teórico:

O que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

É importante salientar que o saber dos professores depende das condições em que seu trabalho se realiza, da personalidade e da experiência profissional vivenciada por eles. Dessa forma, o saber dos professores está alicerçado na relação constante entre o que eles *são* (emoções, cognição, experiência, história, etc.) e o que eles *fazem*. O que o professor *é* e o que ele *faz* ao ensinar são elementos que não podem ser tratados isoladamente, mas sim como o resultado dinâmico das próprias relações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2014).

No livro “O Bom professor e sua prática”, Cunha (1995, p. 39) expressa que “o conhecimento do professor é construído no seu cotidiano”, e que ele provém de outros âmbitos, não se restringindo ao escolar. A participação em outros espaços sociais, como o religioso, o sindical e o comunitário podem ter maior influência no cotidiano do professor do que a formação inicial que recebeu na academia.

Tardif (2014) apresenta 4 saberes distintos: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes experienciais. A seguir, no Quadro 7, descrevo, de forma sintética, como o professor se relaciona com esses saberes na sua prática pedagógica.

Quadro 7 - Relação entre o saber e a prática pedagógica

Saberes	Conceito
Disciplinares	São os saberes transmitidos pelas instituições de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, História, etc. Esses saberes de que dispõem a sociedade são encontrados na forma de disciplinas administradas pelas instituições de ensino.
Curriculares	São conhecimentos relacionados às instituições de ensino, ou seja, são saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições como modelos de cultura. Provêm de programas e manuais escolares, com objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar.
Da Formação Profissional	São conhecimentos adquiridos por ocasião da formação inicial ou continuada, relacionados a técnicas e métodos de ensino. É o “saber-fazer” transmitido aos professores no decorrer de sua formação.
Experienciais	São os saberes oriundos da própria prática da atividade docente. São produzidos por meio de práticas vivenciais experienciadas no meio escolar. Assim, esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”

Fonte: Elaborado pela autora

A ação de “saber ensinar”

Supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas; deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas, truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos, deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes. (TARDIF, 2014, p. 178).

O autor considera que “essa pluralidade de saberes forma, de certo modo, um reservatório no qual o professor vai buscar suas certezas, modelo simplificado da realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação [...]”. (TARDIF, 2014, p. 210). Esses julgamentos podem ser instantâneos ou parecer originados de uma intuição e não de um raciocínio.

Assim, se os saberes dos professores possuem certa coerência, esta não é teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica; como as diferentes ferramentas de um artesão, eles estão em uma mesma caixa, e o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho.

Antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino devido a sua história escolar anterior, e

esse saber herdado da experiência escolar anterior é tão forte que persiste através do tempo e a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2014, p. 20).

Apoiando-se em estudos anteriores realizados por Raymond et al. (1993), Lessard e Tardif (1996) e Tardif e Lessard (2000), Tardif (2014, p. 18) afirma que “os saberes dos professores são plurais, mas também temporais, por serem adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam sua história de vida e carreira”. O autor argumenta que os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido [...].

Na realidade, os fundamentos do saber-ensinar são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*. São *saberes existenciais* porque o professor “não pensa somente com a cabeça”, mas com a “vida”, com o que viveu, com o que acumulou em termos de experiência de vida, de lastro de certezas. [...] também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. [...] é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”. [...] a partir dos quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (TARDIF, 2014, p. 103).

Os saberes docentes são também

saberes sociais porque os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são *adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, carreira, porque em certos casos são legitimados por grupos sociais [...]. (TARDIF, 2014, p. 104).

Pode-se, pois, dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social. Além disso, os saberes docentes são *pragmáticos* porque servem de base ao ensino e estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes do trabalho, ligados às funções dos professores.

[...] trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. (TARDIF, 2014, p. 105).

O autor considera que essa tripla caracterização, a saber, existencial, social e pragmática, expressa a dimensão temporal de saberes do professor, saberes esses

que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas que também são atemporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante o processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho.

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF, 2014, p. 106).

Pimenta (2000, p. 26) complementa a ideia de Tardif, ao considerar que

O futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Desse modo, para compreender a identidade profissional de um professor é necessário inseri-lo em um contexto histórico, social e de vida. O autor afirma que o saber profissional possui uma dimensão identitária, pois contribui para que o professor regular assuma um compromisso com a profissão e aceite todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis. Assim,

A socialização e a carreira dos professores não são somente um desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhe custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. (TARDIF, 2014, p. 107).

Para Tardif (2014), os saberes dos professores apresentam 3 fases, considerando a aquisição de experiência docente. Essa temporalidade, ou seja, a experiência docente, alicerça os saberes profissionais do professor, desenvolvendo a competência profissional. Cabe ressaltar que os saberes adquiridos em processos anteriores de socialização com a família, escola e formação inicial, juntamente com os saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que reativam e transformam

os saberes anteriores, são elementos que expressam os saberes profissionais dos professores.

A primeira fase compreende os três a cinco primeiros anos de trabalho. “Trata-se de um rito de passagem da condição de estudante a de professor” (TARDIF, 2014, p. 84), sendo uma fase crítica, pois há um choque entre as noções que remetem o docente à profissão e a complexa realidade do exercício da profissão docente, pautada pela desilusão e pelo desencanto. Nessa fase, o professor sente a necessidade de ser aceito pelo círculo profissional (alunos, colegas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase é tão crucial que muitos iniciantes abandonam a profissão ou se questionam sobre a escolha que fizeram.

A segunda fase corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola. Nessa fase, há um segundo choque de realidade para os novos professores, pois na sala de professores o grupo informal de docentes inicia os novos professores na cultura e no folclore da escola, em termos não acadêmicos. Dessa forma, os novatos compreendem estar na parte mais baixa da hierarquia, sujeita a diversos controles de subgrupos superiores. Nessa fase, ocorre a estabilização e a consolidação do professor, e os outros membros da instituição reconhecem suas capacidades. Além disso, essa fase (até os 7 anos de profissão) é caracterizada por uma confiança maior do professor em si mesmo. [...]. Entretanto, é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função de acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

A terceira fase está ligada à descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada, desejada, a saber, estudiosos, dependentes, sensíveis a recompensas e punições, desejosos de aprender. Por se tratar de experiências adquiridas ao longo da prática docente, é importante ressaltar que as fases apresentadas pelo autor são cumulativas, ou seja, a cada nova fase o professor vai acumulando experiências, alicerçando saberes profissionais e desenvolvendo habilidades necessárias à docência.

Tardif afirma que

O tempo não é somente um meio – no sentido de “meio marinho” ou “terrestre” – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. Ao cabo de certo tempo – tempo de vida profissional, tempo de carreira, – que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional dos professores* e sua representação do saber ensinar, remete ao tempo concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF, 2014, p. 108-109).

Ao longo das discussões até aqui empreendidas, busquei explicitar que o saber do professor advém de várias fontes e de diferentes momentos de sua história de vida pessoal e profissional.

Como espero ter evidenciado, as competências e os saberes docentes se referem a um mesmo tema, sendo essenciais para o exercício do magistério. Alguns autores atribuem o nome de saberes, outros de competências, mas todos concordam que para o exercício da profissão é preciso que os professores desenvolvam saberes, Saber Fazer, Saber Agir e Saber Ser, que se referem a conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício de qualquer profissão.

Como mencionado nos capítulos iniciais da Dissertação, para o professor da EP é exigido o Curso de formação pedagógica para docentes, em que são trabalhados conhecimentos pedagógicos não abordados no curso de bacharelado. Essa exigência está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e em Pareceres do Conselho Nacional de Educação. A seguir, abordo brevemente a LDB/96 e alguns Pareceres do Conselho Nacional de Educação.

3.6 ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BREVE ANÁLISE DA LDB/96 E DE PARECERES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A realidade das escolas técnicas públicas e privadas brasileiras evidencia que grande parte dos professores que constitui o quadro docente dos cursos técnicos ofertados não possui a formação pedagógica formal exigida pela LDB/96. Para melhor compreender as questões legais sobre a formação pedagógica para docentes na EP, realizo uma breve análise da LDB/96 (BRASIL, 1996) e também de alguns pareceres

do Conselho Nacional de Educação (CNE) que versam sobre a obrigatoriedade do curso de formação pedagógica para docentes.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada como “Lei Darcy Ribeiro”, foi sancionada pelo então Chefe do Poder Executivo, Sr. Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião, fazia exatos 35 anos da aprovação da primeira LDB/61¹⁰, que foi revogada pela LDB/71¹¹ que, por sua vez, foi sucedida pela LDB/96.

A nova LDB/96 é considerada um marco para a EP, pois constitui o primeiro instrumento legal de integração entre os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, apresentando os fundamentos e as finalidades da Educação Básica e Superior, bem como pressupostos da formação de professores. Dentre outros aspectos, institui a obrigatoriedade da formação pedagógica para profissionais de nível superior que queiram dedicar-se à docência na Educação básica. Como finalidade da educação básica, o artigo 22 traz o seguinte texto: “A educação básica 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”. (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que, conforme o art. 21º, a educação básica é composta por:

TÍTULO V – Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino Capítulo I
– Da composição dos níveis escolares
Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:
I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio.
II – Educação superior. (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 21º da LDB/96, a educação brasileira se estrutura em 2 níveis, Educação Básica e Superior. Dessa forma, a EP é tratada à parte, não sendo contemplada como nível e nem como modalidade de ensino. O Quadro 8 apresenta os níveis e as modalidades da educação brasileira, enfatizando a EP, foco desta pesquisa.

Quadro 8 - Níveis e modalidades da Educação Brasileira

LDB/96

¹⁰ Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, primeira LDB, que sofreu modificações pela lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como a Reforma Universitária, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, entre outros.

¹¹ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

TÍTULO V- Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino	
CAPÍTULO I	Da composição dos níveis escolares: I educação básica II educação superior
CAPÍTULO II	Da Educação Básica: Seção I - Das disposições gerais Seção II - Da Educação Infantil Seção III - Do Ensino Fundamental Seção IV - Do Ensino Médio Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
CAPÍTULO III	Da Educação Profissional
CAPÍTULO IV	Da Educação Superior
CAPÍTULO V	Da Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de a EP não estar contemplada entre os níveis e modalidades da Educação Brasileira, a lei apresenta, no Capítulo III, intitulado “Da Educação Profissional”, os artigos 39, 40, 41 e 42, que versam sobre a EP. Embora a EP apareça de forma desarticulada na lei, o Art. 40 busca expressar o contrário: “a Educação Profissional será desenvolvida em ‘articulação’ com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996).

Cabe aqui ressaltar o que diz o parecer do CNE/CEB n. 39/2004 – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio:

O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que a Educação Profissional Técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio (Cf. incisos I, II e III do §1º do artigo 4º). (BRASIL, 2004).

Ainda sobre a articulação entre a EP técnica de nível médio e o Ensino Médio, o Decreto nº 5.154/2004, no art. 4º, §1º, apresenta formas possíveis para essa articulação.

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

A nova LDB/96, conforme já trazido, explicita os fundamentos e as finalidades da formação de professores, apresentando, no art. 61¹², parágrafo único, os fundamentos da formação docente. O texto deixa claro que se devem criar condições para que os objetivos da educação básica sejam atingidos:

Art. 61º. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando e, efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Com relação à formação pedagógica para profissionais com titulação de nível superior que se dedicam à docência na EP, a lei dispõe claramente a exigência de cursos de formação pedagógica no Título VI – Dos Profissionais de Educação:

Art. 63º, inciso II – programas de formação pedagógicas para portadores de diplomas de educação superior que queiram dedicar-se à educação básica;

Art. 65º - A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996).

Ainda em relação à obrigatoriedade da formação pedagógica para professores bacharéis, o site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Portal “seja um professor”, deixa claro que o professor bacharel sem formação pedagógica não pode

¹² Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009.

ministrar aulas. Conforme o Portal, “os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que lhe dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica [...]”. (MEC, [2016?]).

No que se refere à necessidade de o professor bacharel realizar a formação pedagógica para docentes, a resolução do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EP em Nível Médio, e resolve que:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior [...] será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior, e bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida [...]. Parágrafo único: A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se. (BRASIL, 1997).

A resolução mencionada visa a assegurar a formação docente dos professores bacharéis. Dispõe, em seu art. 3º, o seguinte:

Art. 3º - Visando [a] assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidade necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

- a) Núcleo Contextual, visando aos processos de ensino-aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) Núcleo estrutural, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) Núcleo integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 1997).

Conforme versam as leis apresentadas, é necessário que o professor bacharel sem formação pedagógica formal compreenda os processos de ensino-aprendizagem de forma integrada ao conhecimento técnico adquirido na sua área de formação no

curso de bacharelado, uma vez que a LDB/96, no Título I, Da Educação, Art. 1º, § 2º, diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996).

Além dos conhecimentos pedagógicos, a experiência profissional do professor bacharel é fundamental, aproximando o aluno do mundo do trabalho. Nesse sentido, a Seção IV, Do Ensino Médio, no art. 35º, traz:

Art.35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
 [...] II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 [...] IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

A nova redação da LDB/96 advinda da Lei nº 13.415, de 2017, apresenta mudanças com relação à exigência da formação pedagógica para professores da EP. Dentre inúmeras providências, a norma estendeu o “notório saber” para o profissional do magistério do ensino médio. Essa nova possibilidade permite que profissionais de áreas técnicas lecionem em disciplinas afins da sua área de graduação sem a necessidade da formação formal. O “notório saber” era previsto no texto original da Lei 9.394, de 1996, no art. 66, porém atingia somente profissionais que comprovassem o exercício do magistério superior:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
 Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidades com o curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

O notório saber para o magistério de nível médio aparece na nova redação da LDB/96 pela inclusão dos incisos IV e V no art. 61, que trata dos profissionais da educação básica, conforme citado anteriormente. Esses incisos manifestam:

IV – profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestado 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 [...].

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Em síntese, pode-se afirmar que diante das mudanças ocorridas na legislação vigente, os profissionais das áreas técnicas se tornam habilitados a lecionar em disciplinas afins à sua formação em cursos de qualificação profissional, mesmo que isso não signifique que estejam “aptos” ao exercício da profissão docente.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse estudo procura compreender o professor bacharel que não possui formação pedagógica formal, mas que é considerado “bem-sucedido” na docência da EP. Para alcançar esse objetivo, realizei uma pesquisa qualitativa com professores. A pesquisa qualitativa não se preocupa em representar numericamente um fenômeno, mas permite explicar o porquê das coisas. Nesse tipo de estudo, o conhecimento do pesquisador é limitado, sendo o objetivo produzir informações aprofundadas sobre o assunto em pauta. O alvo são os aspectos da realidade que não pode ser quantificada. No caso desta pesquisa, o objetivo é conhecer como se dão as relações sociais, averiguando a relação entre os sujeitos e o mundo real, a fim de interpretar fenômenos e atribuir-lhes significados. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Os participantes da pesquisa são professores da instituição de ensino foco de minha análise, a saber, uma das unidades pertencentes ao Sistema S. Selecionei um grupo de 7 docentes para participar da pesquisa. Estes foram convidados a narrar suas experiências como docentes em suas áreas de formação. As narrativas foram produzidas por meio da técnica de entrevista não estruturada, modalidade não dirigida, tendo como fonte norteadora um roteiro de questões que consta do anexo A desta dissertação. As entrevistas ocorreram de forma individualizada, fora do ambiente de trabalho. Tive a preocupação de deixar o entrevistado muito à vontade para responder. As entrevistas duraram, em média, 2h30min cada.

A entrevista, como procedimento de pesquisa, é considerada por Marconi e Lakatos (2005, p. 200), “como sendo o encontro entre duas pessoas com o intuito de obter informações sobre um determinado assunto de natureza profissional”. Esse procedimento possui pontos positivos, dentre eles, maior flexibilidade ao entrevistador para esclarecer as perguntas, que podem ser formuladas de maneira diferente, garantindo a compreensão, e oportunidade para que o entrevistador avalie atitudes, condutas, gestos e reações. Nessa abordagem, toda e qualquer manifestação do entrevistado pode ser vista como uma pista relevante na construção e compreensão de um fenômeno estudado, o que significa que a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno em um contexto. (TRIVIÑOS, 1987).

Nas entrevistas não estruturadas, o entrevistador tem liberdade de questionar, explorando mais profundamente algum ponto, normalmente usando perguntas

abertas, como se fosse uma conversa informal. Na modalidade não dirigida, o entrevistado tem total liberdade de expressar ideias e sentimentos. Dessa forma, o entrevistador pode incentivar o entrevistado a falar sobre o assunto pesquisado. (MARCONI; LAKATUS, 2005).

A entrevista semiestruturada, para Triviños (1987)

favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apoia a visão do pesquisador [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para examinar o material produzido com as entrevistas, utilizei a técnica de Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (2011, p. 41), compreende “o tratamento da informação contida nas mensagens”, permitindo analisar os “significados” (análise temática) ou ainda os “significantes” (análise de procedimentos). Bardin (2011) argumenta que é passível de aplicação da Análise de Conteúdo o que for produzido de forma oral, escrita, imagética, gráfica, musical, comportamental, temporal, etc., ou seja, o que é linguístico ou não linguístico e pode portar significações. Desse modo,

qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamamos as condições de produção dos textos, que são seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos. (BARDIN, 2011, p. 44).

Bardin (2011) ressalta que o papel do pesquisador é semelhante ao do arqueólogo, o qual, em vez de analisar mensagens, analisa vestígios. Sendo assim, o objetivo da análise de conteúdo é descobrir as relações existentes entre o exterior e o próprio discurso, possibilitando uma “leitura profunda” da fala do emissor por meio de técnicas de análise, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a dedução lógica de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Dessa forma, Bardin (2011) argumenta que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37).

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas. Esse material possibilitou sistematizar ideias iniciais, fazendo o que Bardin (2011) chama de “pré-análise”. Para o autor, nessa etapa inicial, deve-se realizar a “leitura flutuante”, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (BARDIN, 2011, p. 126).

Finalizada a etapa inicial, seguindo as orientações de Bardin, iniciei a segunda fase de formulação teórica, realizando uma exploração do material. Com o material transcrito, realizei recortes dos parágrafos que me pareceram referenciar questões semelhantes, criando o que Bardin nomeia como unidades de registros. A partir delas e de várias releituras do material, separei o conteúdo por temas correlatos e por recorrência de palavras ou palavras-chaves. Bardin (2011, p. 133) define codificação como “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo”.

A terceira etapa da concepção de Bardin se refere ao tratamento dos resultados, à interpretação e inferência, que consiste em realizar uma análise crítica dos conteúdos latentes no material produzido. A partir dessa análise, faz-se a categorização, que consiste em fornecer uma representação simplificada dos dados brutos coletados por meio de “uma operação de categorias por reagrupamento do gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2011, p. 146).

Para realizar a análise das entrevistas, inicialmente foi necessário compreender a trajetória profissional dos entrevistados, buscando elementos para compreender a sua iniciação na docência da EP. A partir dessa problematização, foi possível identificar 4 categorias de análises, que podem ser conferidas no Quadro 9:

Quadro 9 - Categoria e subcategoria de análise

CATEGORIAS
O ingresso do bacharel na docência
A construção da identidade docente
Competências e saberes necessários para o exercício da docência na EP
Desenvolvimento de competências

Fonte: Elaborado pela autora

Compreender os saberes técnicos necessário ao exercício da docência é relevante para este estudo, porém entendo que é essencial entender as práticas

docentes demonstradas como conhecimento pedagógico. Essas práticas são evidenciadas no capítulo seguinte, a partir das análises dos dados.

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para compor o material empírico da pesquisa, selecionei 7 professores bacharéis de diferentes áreas de conhecimento, todos docentes de cursos técnicos da empresa do Sistema S investigada. O Quadro 10 indica a formação de cada docente e seu tempo de docência.

Quadro 10 - Professores bacharéis participantes da pesquisa

Professor(a)	Formação	Tempo de docência
Professor A	Administração	4 anos
Professor B	Administração	3 anos
Professor C	Contabilidade	17 anos
Professor D	Administração	8 anos
Professor E	Recursos Humanos	9 anos
Professor F	Engenharia Ambiental	3 anos
Professor G	Administração	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora

A composição do grupo de bacharéis participantes da pesquisa foi efetuada considerando professores que não possuíam formação pedagógica formal para a docência. Quando da realização da pesquisa, de um total de 128 professores da instituição, 90 não possuíam a formação pedagógica formal.

A empresa em que os 7 professores selecionados atuam utiliza o ambiente virtual de aprendizagem *Blackboard*. A plataforma virtual é o local em que os alunos acessam todas as informações necessárias sobre as disciplinas, como cronogramas e conteúdos programáticos, e onde postam as atividades avaliativas e outros. Nela ficam disponíveis os materiais didáticos, material de apoio e avisos importantes. A plataforma também disponibiliza mecanismos de interação como fóruns de discussões, fóruns de dúvidas e demais ferramentas, além de proporcionar ao aluno acesso a todas as disciplinas cursadas ao longo do curso. No ambiente virtual, o professor posta materiais que acredita serem importantes sobre a disciplina, manda mensagens individuais aos alunos, envia e-mails. Dessa forma, percebe-se que é no Blackboard que o professor faz a gestão da aula.

Ao final de cada semestre, é disponibilizada aos alunos uma avaliação institucional, que inclui a avaliação dos professores. Embora a resposta dos discentes não seja obrigatória, o professor é orientado a ressaltar a importância da participação do aluno, chamando a atenção para o fato de que melhorias só poderão ser realizadas a partir desses feedbacks. A avaliação institucional é constituída por 8 blocos que avaliam desde as instalações físicas, o material didático, a secretaria, a coordenação, o atendimento, o Blackboard, o portal do aluno, a atuação do professor, etc.

No âmbito desta pesquisa, a fim de selecionar os docentes participantes, utilizei o bloco referente à avaliação docente. Esse bloco é constituído por 8 critérios de avaliação, e possui 6 escalas de avaliação, em que são utilizadas as seguintes legendas: Muito satisfeito, Satisfeito, Indiferente, Insatisfeito, Muito insatisfeito e Não se aplica, conforme mostra o Quadro 11:

Quadro 11 - Instrumento de avaliação do professor

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR	Muito Satisfeito	Satisfeito	Indiferente	Insatisfeito	Muito insatisfeito	Não se aplica
Metodologia de ensino						
Domínio de conteúdos						
Relacionamento com os Estudantes						
Empenho no esclarecimento de problemas e dúvidas						
Realização dos objetivos propostos						
Postura ética						
Pontualidade						
Assiduidade						

Fonte: Empresa participante da pesquisa – Sistema S

Na instituição foco de análise, o professor excelente possui, na avaliação, um índice de satisfação de 95% ou mais; o professor ótimo apresenta um índice de satisfação de até 94%; o professor bom tem índice de até 90%. Esses índices integram a avaliação de desempenho do colaborador realizada anualmente pela instituição. Para selecionar os 7 professores que colaboraram com o estudo, considerei a pesquisa de satisfação dos alunos no término das disciplinas. O resultado da análise me levou a concluir que, dos 90 professores, 3 foram considerados excelentes, 34 foram avaliados como ótimos e o restante recebeu o conceito bom. Apresentei o projeto de pesquisa aos 34 professores considerados ótimos, mas apenas 20 aceitaram participar do estudo. Desses 20 professores, foram sorteados 4, que junto com os 3 considerados excelentes, comporiam o grupo de entrevistados.

É importante salientar que, quando da realização da pesquisa, os professores que constituíam o quadro de colaboradores da empresa atuavam como docentes no ambiente virtual de aprendizagem Blackboard, em disciplinas afins à sua área de conhecimento. A empresa foco de estudo possui muitas unidades presenciais, denominados de “Polos”, onde as aulas ocorrem presencialmente. Por determinação legal, 20% da carga horária dos cursos a distância necessita ser realizada presencialmente, nos polos. Assim, os professores atuam tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto nas aulas presenciais oferecidas nos polos. Essas aulas ocorrem em períodos específicos, e contemplam workshops, palestras, aulas inaugurais, webconferências, projeto integrador, trabalho de conclusão, entre outros.

4.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A empresa em que atuam os professores participantes da pesquisa está localizada no centro de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. É integrante do Sistema S, que recebeu esse nome por ter em seu conjunto de organizações 9 instituições cujos nomes iniciam com a letra S; todas possuem interesses comuns e características organizacionais similares. Esse conjunto de 9 organizações atua no treinamento profissional, na assistência social, na consultoria, na pesquisa e na assistência técnica. São integrantes do Sistema S as seguintes entidades: Senac, Senai, Sesc, Senar, Sescop, Senat, Sest e Sebrae. Como indicado no site, o Sistema S tem como finalidade qualificar e promover o bem-estar social, fomentando educação profissional de qualidade. Possui uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o Brasil. (SENADO FEDERAL, 2016). Cada instituição que compõe o Sistema S atende um determinado segmento da sociedade, conforme demonstra o Quadro 12:

Quadro 12 - Instituições que integram o Sistema S

INSTITUIÇÃO	ATRIBUIÇÃO
Senai	Atua na Educação profissional e na aprendizagem industrial, além de prestar serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais.
Sesi	Promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer
Senac	Atua na Educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços

Sesc	Promove a qualidade de vida dos trabalhadores do setor de comércio e serviços.
Senar	Atua na Educação profissional para trabalhadores rurais
Senat	Atua na Educação profissional para trabalhadores do setor de transportes
Sest	Promove a qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes
Sescoop	Aprimora e desenvolve cooperativas e atua na capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas

Fonte: Elaborado pela autora

A empresa foi criada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), em 10 de janeiro de 1946, por meio do Decreto-Lei nº 8.621/1946. A partir de sua criação inovadora, passou a oferecer, em larga escala, EP destinada à preparação de trabalhadores para o comércio. A partir da década de 1960, reforçando sua origem inovadora na EP, deu origem às empresas-escolas (ambiente pedagógico). As empresas-escolas são salas de aula equipadas com moderna infraestrutura, permitindo aos alunos vivenciar experiências profissionais reais, em ambientes que simulam o dia a dia do trabalho. Proporcionam um aprendizado mais dinâmico, que une teoria e prática. São hotéis-escola, restaurantes-escola, confeitarias-escolas, salões de beleza-escola e outros.

Pioneira na educação sobre rodas, ainda na década de 1940 a organização iniciou as primeiras ações de levar a EP a locais distantes que não possuíam estabelecimentos físicos da empresa. Atualmente, a instituição dispõe do Programa Móvel, que leva a EP e ações socioeducativas aos locais mais longínquos do país por meio de uma carreta-escola, que percorre o Brasil. Essa carreta-escola, com 36 metros de área útil, tem estrutura para atender até 24 alunos. A carreta possui seis mesas, 24 assentos, 24 notebooks, dois telões, dois projetores, impressora, internet, 4 condicionadores de ar, espaço com computador para professor e material escolar. A carreta é equipada com elevador, garantindo acesso a cadeirantes.

Atualmente, a empresa pesquisada conta com 87 carretas-escola percorrendo o país. Dispõe, ainda, de balsas-escola, barcos com dois andares (180 metros quadrados cada) para atender populações ribeirinhas dos municípios que compõem a Bacia do Rio Amazonas. A infraestrutura é a mesma da carreta-escola, de modo a proporcionar aos alunos o mesmo atendimento de qualidade que é oferecido nas escolas fixas.

A partir da década de 1990, a educação a distância proporcionou à empresa a ampliação e a diversificação de cursos. Na mesma década, foi criada a Rede EAD,

que recebeu credenciamento especial do MEC para ofertar cursos de pós-graduação *latu-sensu* a distância. Nos anos 2000, a Rede EAD transformou-se na empresa EAD, que oferece, além de cursos livres (Formação inicial, aperfeiçoamento e atualização), curso de pós-graduação¹³, graduação¹⁴, técnicos¹⁵, cursos de extensão¹⁶ e de Idiomas¹⁷, levando conhecimento e capacitação profissional a um número expressivo de brasileiros.

A empresa EAD na EP oferece cursos técnicos de diferentes áreas de formação, como Técnico em Administração, Transações Imobiliárias, Recursos Humanos, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Qualidade, Logística, Marketing, Jogos Digitais, Guia de Turismo, Design de Interiores e Informática. Todos os cursos técnicos são ofertados para os diferentes programas e para o mercado. Atualmente, a empresa possui alunos de mercado (pagantes), alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁸ e alunos do Programa Senac Gratuidade (PSG)¹⁹. O PRONATEC, criado em 2011 pelo Governo Federal, por meio da Lei nº 12.513/2011, tem o objetivo de facilitar, expandir e democratizar o acesso ao ensino de qualidade para todos os brasileiros na EP e tecnológica. O PSG é um programa que oferece vagas gratuitas para pessoas de baixa renda e trabalhadores, empregados ou desempregados, em cursos de Aprendizagem, de Formação Inicial e Continuada e de EP Técnica de Nível Médio (Decreto-lei nº 6.633/2008). Somente no ano de 2014, a empresa ofertou 13 mil vagas para todo o Brasil. Essas vagas foram ofertadas para todos os cursos técnicos, conforme demanda de mercado.

Atualmente, nos cursos técnicos, há 21.000 alunos ativos. Para atender essa demanda, a unidade possui mais de 100 docentes no quadro de colaboradores. Além disso, tem uma estrutura que compreende setores como administrativo, secretaria,

¹³ Atualmente a empresa oferece cursos de pós-graduação *latu-sensu* nas áreas de Comunicação e Artes, Educação, Gestão e Negócios, Meio Ambiente, Segurança e Saúde no Trabalho e Tecnologia da Informação.

¹⁴ Atualmente a empresa oferece cursos de Graduação, Bacharelado e Tecnológicos na área de Gestão e Negócios e Licenciatura em Pedagogia.

¹⁵ Atualmente a empresa oferece os cursos técnicos de Transações Imobiliárias, Design de Interiores, Administração, Logística, Marketing, Qualidade, Recursos Humanos, Programação em Jogos Digitais, Informática, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo.

¹⁶ Os cursos de extensão têm uma duração menor que os de pós-graduação. Atualmente, a empresa oferece cursos nas áreas de Comércio, Comunicação, Educação, Gestão e Saúde.

¹⁷ A empresa oferece cursos em diversos idiomas: Inglês, Espanhol, Francês, Filipino, Italiano, Persa, Polonês, Turco, Sueco, Vietnamita, Libras e outros.

¹⁸ A partir de janeiro de 2016, as ofertas dos cursos técnicos oferecidos pelo Governo Federal por meio do PRONATEC foram suspensas.

¹⁹ O PSG é regulamentado pelo Decreto Lei Nº 6.633/2008, que determina que a empresa comprometa dois terços de sua Receita de Contribuição Compulsória Líquida para atender alunos de baixa renda.

pedagógico, planejamento, tecnologias educacionais e relacionamento, atendendo polos e alunos de todo o país.

A partir do exposto acima, apresento, no próximo capítulo, a análise que realizei do material de pesquisa, contextualizando o conteúdo das entrevistas.

5 ANÁLISE DO MATERIAL DE PESQUISA

Neste capítulo, analiso o material de pesquisa obtido nas entrevistas realizadas com o grupo de bacharéis participantes do estudo. Conforme citei anteriormente, participaram 7 professores sem formação pedagógica formal e com experiência profissional anterior à docência.

A partir de uma análise preliminar do material e com base na *análise de conteúdo* de Bardin (2011), foram construídas as seguintes categorias de análise: 1: *O ingresso do bacharel na docência*; 2: *A construção da identidade docente*; 3: *Competências e saberes necessários para o exercício da docência na Educação Profissional e Desenvolvimento de competências*.

Ponto que a receptividade e a prontidão dos colegas professores no sentido de responder às entrevistas foi muito gratificante. Todos, sem exceção, contribuíram de forma muito espontânea e interessada. Iniciei o processo solicitando que os professores se identificassem (nome e formação) e que, em seguida, falassem sobre os motivos que os levaram a escolher a profissão²⁰ de origem. Após, solicitei que contassem sobre sua trajetória profissional, desde a escolha da profissão até o início da docência. Em dois casos, o grande motivador foram programas de televisão assistidos quando criança.

“[...] foi muito doido a forma como escolhi minha profissão!!! Lembro de estar em casa assistindo um filme com meu pai, um filme em preto e branco, não faço nem ideia que canal era, e eu fiquei encantada de ver o personagem do filme com um monte de papel na volta dele, eram muitas pilhas de papel. Ele tinha uma calculadora que depois de apertar os números ele tinha que girar uma manivela. Hoje eu sei que era pra ter o resultado da operação, mas me lembro perfeitamente de perguntar para meu pai porque ele fazia aquilo, e meu pai disse: É para ter o resultado da soma de todos aqueles papéis que tem na volta dele. Minha nossa, achei o máximo aquilo!!! Outra coisa que me chamou a atenção foi uma caneta atrás da orelha e uma proteção de plástico que ele usava nas mangas da camisa branca, de certo era pra não sujar!!! Meu pai me disse que ele era um “contador”, que ajudava as empresas. Esse filme me marcou tanto que por muitas vezes coloco a caneta atrás da orelha!!! (risadas). Então decidi o que eu queria pra minha vida [...] vou ser contadora!!!” (risadas)”. (Professor C).

²⁰ Entende-se por profissão a formação a título de graduação escolhida pelo bacharel.

“[...] Acho que foi no Fantástico, não me lembro direito. Minha família estava assistindo TV e apareceu uma imagem de uma floresta pegando fogo. Fiquei impressionada com aquilo. Eu devia ter uns 12 anos de idade, eu acho. Perguntei pro meu pai como eles iam apagar tudo aquilo e ele disse que seria bom se caísse uma chuva bem forte, mas enquanto ela (a chuva) não chegasse, as pessoas iam tentar ajudar a não estragar mais a floresta. Me lembro de ficar muito, mas muito impressionada mesmo!!! No outro dia eu tive aula de geografia e comentei com meu professor sobre a queimada que eu tinha visto na TV, e ele disse que as pessoas que cuidavam da floresta estavam dando um jeito, que nem o “Guarda Belo” do desenho. Guarda Belo?? Quem é ele? Ah, é um desenho da minha época, de um guarda florestal que cuidava de uma reserva, e tinha um urso que fazia muita bagunça [...]. Fiquei pensando nesse desenho e quando cheguei em casa perguntei pra minha mãe sobre ele. Ela me contou sobre o desenho e disse que ele passava no canal quatro. Procurei, achei e assistia sempre que dava. Decidi ser Engenheira Ambiental por causa do Guarda Belo (risos). Só nunca pude usar um chapéu igual ao dele!!! (muitas risadas).” (Professor F).

Outros professores relataram que as escolhas foram influenciadas pelas atividades profissionais que exerciam. A professora A menciona que escolheu a profissão por vocação.

“[...] Eu me formei mais tarde, com quase 30 anos. Não sabia direito o que fazer, se Administração ou Engenharia de Segurança do Trabalho, porque eu já atuava nessa área que era ligada ao departamento de recursos humanos. Acabei decidindo por Recursos Humanos e me especializei em segurança do trabalho, mais por questão de demanda profissional mesmo”. (Professor E).

“[...] Ah, eu sempre gostei de números, mas não gostava muito da matemática em si. Como iniciei minha vida profissional como auxiliar financeira, decidi fazer Administração e fazer uma pós na área financeira”. (Professor D).

“[...] Sempre quis fazer administração voltada para marketing, cheguei a pensar em fazer o curso de marketing mesmo, mas pro mercado de trabalho eu ia ficar limitado, então fiz administração e fiz duas pós na área de marketing”. (Professora A).

Os excertos acima evidenciam que a escolha profissional dos entrevistados foi motivada por questões próprias, sem interferência por parte da família. Nenhum dos entrevistados relatou ter seguido os passos dos pais ou de outro familiar, de modo

que todos foram fiéis a escolhas pessoais, seja por vocação e vontade, seja por demandas do mercado de trabalho.

Os participantes da pesquisa, ao longo de sua vida profissional, acabaram exercendo a docência na EP. Mas o que os levou a isso? Vocação? Oportunidade de emprego? Compreender como os bacharéis se tornaram professores, é o assunto explorado na próxima seção.

5.1 O INGRESSO DO BACHAREL NA DOCÊNCIA

As discussões apresentadas a seguir tratam sobre o ingresso do bacharel na docência, discutindo os fatores que levaram os entrevistados a ingressar na docência e o desenvolvimento da trajetória profissional de cada um deles.

Nessa perspectiva, vários foram os fatores citados que determinaram o ingresso desses atores na docência. A maioria afirmou que ser professor não era uma opção de vida profissional, sendo que nunca haviam pensado em ser professores. Ao contrário, tinham certeza de que exerceriam, em alguma empresa, a profissão a qual se habilitaram por meio do curso de bacharelado, ou de que seriam consultores. Na fala de alguns deles ficou evidente que “nunca exerceriam a docência” porque “professor ganha pouco” ou porque percebiam as dificuldades que um parente professor passava e não queriam isso para suas vidas. Os entrevistados relataram, de diferentes modos, como iniciaram sua docência na EP.

A professora C comentou que “jamais tinha imaginado ser professora”. Apesar de ser casada com um professor e de conhecer as dificuldades enfrentadas na profissão, decidiu dar algumas aulas como “quebrar o galho” para “equilibrar” as contas da casa:

“[...] Jesus, eu jamais, nunca mesmo tinha pensado em ser professora!!!! Terminei a faculdade e logo depois me casei, e adivinha? Me casei com um professor de Educação Física, que vivia apertado de grana, que corria de uma escola para outra para ganhar uns trocos a mais. Depois que casei, voltei pro interior, porque atuar lá como contadora ia ser melhor e mais fácil por que não tinha concorrência. E lá, um grande amigo de infância, que era na época Diretor da escola Cenecista, me encontrou e disse que precisava urgentemente de alguém pra dar aula de técnicas comerciais pra oitava série. E de repente ele disse: Bem que tu podia ir dar aula pra essa turma né??? São duas aulas na semana só!!! Pensa bem!! Lembro que ele falou do salário achei bem atrativo. Logo pensei: Deus, esse dinheiro pode me ajudar a equilibrar as contas. Daí eu perguntei: Tá, mas por quanto tempo?”

Por que eu não quero isso pra mim! Vou te ajudar e deu! Fui pra casa e disse pro “fulano” que eu ia ir só pra ajudar o nosso amigo e ajudar a pagar as contas, nada muito além disso, e que depois nunca mais!!![...]” (Professor) C.

O professor A trabalhava como consultor autônomo e nunca havia pensado em ser professor. Por questões financeiras, foi dar umas “aulinhas”, mas entendia que tal ocupação duraria pouco tempo:

“[...] terminei a faculdade e logo virei consultor da empresa “X”. Empresa ótima, excelentes benefícios, ambiente maravilhoso, mas eu não era CLT (contratado efetivo), era RPA (autônomo). Achei que lá na frente eles iam me contratar. Foi uma escola, aprendi muito sobre inovação, me dediquei, mas nunca fui contratado, e não era só eu não, tinha mais uns quantos nessa situação. Bah, eu queria ter estabilidade, ganhava muito bem, mas sei lá, a questão de ter a carteira assinada te deixa tranquilo. Paralelo a isso eu fazia umas consultorias que me davam uma grana bem boa. Daí do nada a empresa “X” finalizou o projeto, depois de 5 anos, acabou com tudo e eu fiquei só com minhas consultorias. Bah, e eu precisa ganhar mais, tinha contas pra pagar, enfim, como todo mundo né! Pensei: preciso fazer outra coisa. Comecei a mandar currículo e quando vi a empresa me chamou para dar aulas de Marketing. Eu nunca tinha imaginado dar aula, ainda mais sabendo que se ganha pouco. Tchê, tenho uma tia que é professora de português de uma escola pública e seguido ela chegava lá em casa pra almoçar atrasada por que o ônibus demorava. Bah, fez uma faculdade pra depois andar de ônibus??? Nunca!!! Sem chances!!! Mas daí quando a empresa me chamou e eu vi o valor da hora-aula eu pensei: Posso dar essas “aulinhas” à noite e durante o dia corro atrás das minhas coisas, e quando tudo se ajeitar, saio fora dessa. [...]” (Professora A).

O professor B, apesar de trabalhar em uma empresa de serviços na área de Educação, “nunca tinha pensado em ser professor”. Quando recebeu um convite para ministrar aulas, percebeu que poderia ganhar um “valor extra”:

“[...] Eu trabalhava na empresa já fazia uns 3 anos na área de informática, dando suporte em hardware e software. Entrei lá nessa área porque antes de fazer a faculdade de administração eu fiz um curso técnico de informática, sempre fui ligado nisso. Pra dizer a verdade acho que até o dia em que me convidaram pra dar uma aula, isso nunca tinha passado pela minha cabeça. Perguntei que aula era, e disseram que era mais uma “palestra”, uma “fala”, mostrar a “prática” da minha profissão e falar da minha experiência profissional. [...] Mas o que me chamou bastante atenção foi o valor que eles me ofereceram pra dar essa aula. Eu tava apertado pra caramba, e o dinheiro dava pra pagar a luz. Fui lá no dia combinado e pimba!!! Show de bola!!! Bah, curti muito aquela manhã de

sábado. Gostei do valor e do que aconteceu. Gostei tanto, que mandei um e-mail me disponibilizando para outras oportunidades [...]” (Professor B).

De todos os entrevistados, a professora D foi a que apresentou maior aversão à profissão de docente. Em sua fala, utilizou termos como “jamais” e “nunca” para expressar o que sentia pela docência:

“[...] durante anos da minha vida eu fui gestora da área financeira, trabalhei na empresa “X”, “Y”, voltei pra “X”, sempre, sempre na gestão financeira. Jamais pensei em dar aula, até mesmo porque meu filho fez o ensino médio a pau e corda, sempre no empurrão, quase matava as professoras, tinha pena delas, porque o guri era um terror!!! Nas reuniões do colégio, elas falavam as coisas que os alunos faziam e eu ficava perplexa. Eu pensava: Que profissão essa hein!!! Socorro!!! Eu ficava com pena das profes, mas ao mesmo tempo eu achava que elas eram “santificadas”, que uma luz dava paz pra elas, que algo acontecia em sala de aula pra que elas conseguissem aguentar tudo aquilo. Eu dizia pro meu filho: Ah, se fosse eu lá, vocês iam ver só! Certa vez eu disse uma coisa que me arrependo até hoje, inclusive já pedi perdão pra Deus. Tu acredita que eu disse, claro eu tava “p” da cara com meu filho por causa de um trabalho que ele fez todo errado, porque não anotou direito o que era pra fazer. Eu disse: Tomara que eu nunca tenha que dar aula, Deus que me perdoe, vou fazer faxina mas não faço isso!!! Mas como esse mundo dá voltas, me separei, depois fiquei desempregada, e nessa época meu guri já estava terminando o ensino médio, e estava indo super bem. Mandei um monte de currículos, pra várias empresas e nada! Certo dia a empresa me chamou para dar aula de Gestão Financeira. Aquilo foi minha tábuca de salvação!! Precisava trabalhar no que quer que fosse. Meu filho queria e precisava fazer pré-vestibular, custava caro, e como eu ia pagar estando desempregada?? Pensei: Bora pegar isso que foi o que apareceu, assim fico tranquila e posso pensar com mais calma. Eu tava tão apavorada com minha situação que não tinha foco ao mandar currículo que mandei pra empresa pra ser professora!!! Pra tu ver né, tava tão perdida e desesperada que mandei currículo pra uma vaga de professora!!! (risos). Mas eu tinha certeza que seria passageiro [...]” (Professora D).

Os excertos acima expressam que os professores não pensavam em exercer a docência como profissão. Todos acreditavam que a docência seria algo temporário, porque percebiam a profissão do professor como algo precário em termos de salário, dignidade, e, inclusive, de relacionamento entre professor aluno. Nessa direção, Sampaio et al (2004, p. 12) ressaltam que “uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”.

O professor F ingressou na docência em decorrência do seu Mestrado, quando foi substituir sua orientadora em uma aula. Pensava em seguir somente na atividade de pesquisa:

“[...] Eu terminei a faculdade e já ingressei no Mestrado como bolsista, minha ideia era ficar na área de pesquisa e não ser professora. Mas precisei substituir minha orientadora, então foi aí que tive o primeiro contato com a docência. Na verdade, esse foi o motivo, eu sabia que teria que dar uma aula aqui, outra ali, mas não tinha pensado em só exercer a docência”. (Professor F).

O professor E relatou entender que, de certa forma, já exercia a docência por trabalhar na área de Recursos Humanos, treinando e formando os colegas colaboradores:

“[...] Como eu trabalhava no RH na área de segurança do trabalho, era bastante comum eu dar treinamentos para os colaboradores, quase que semanalmente, mas nunca havia pensado ser “professora” mesmo. Mas muitas vezes eu já tinha sido chamada de professora pela empresa, e eu achava aquilo o máximo, me sentia!!! De repente me vi desempregada e um colega da área que atuava no SENAI me convidou pra dar umas aulas lá como autônoma. Fui, amei, e aqui estou [...]” (Professor E).

Esses discursos me fizeram concluir que o ingresso na docência dos atores ocorreu a partir de uma necessidade, sendo algo encarado como passageiro, como “bico”, já que possibilitaria uma melhora na condição financeira naquele momento. Os participantes descreveram claramente essa situação. É interessante observar que todos eles, ao relatar os motivos de escolha das profissões de origem, demonstraram ter certeza de que realmente haviam feito a melhor opção e de que permaneceriam na ocupação ao longo de sua vida profissional. A falta de oportunidade no mercado de trabalho e a possibilidade de complementação de renda foram, pois, a “porta de entrada” na docência. Tal fator é respaldado por Burnier et al. (2007, p. 8), que evidencia que “a aceitação deste convite, se dá de modo geral, face à necessidade de melhorar ou complementar os rendimentos financeiros ou ainda como forma de subsistência”.

Dada às formas acima descritas de ingresso na docência, percebi, nas falas, que a inserção desses professores foi bastante complicada, principalmente porque enfrentaram o desconhecido, já que não foram preparados formalmente para exercer

a profissão. Apesar disso, mesmo sentindo-se despreparados, aceitaram o desafio. Angústia, medo, insegurança e muita coragem foram termos utilizados por eles para caracterizar esse ingresso.

“[...] Quando fui substituir minha orientadora, achei que ia ter “um negócio”, boca seca, tremedeira, baita medo me deu. Ela me deixou tudo pronto, me disse como eu poderia fazer, mas eu fiquei apavorada! Mas eu sabia muito bem o conteúdo, então não podia dar errado. Mas morri de medo que me perguntassem algo [...]” (Professor F).

“[...] Eu fui pra escola repassando na minha cabeça tudo o que eu achava que deveria fazer. Meu Deus, quanto medo, eu tinha um aperto no coração, mas eu sabia que ia vencer. Já tinha passado por coisas bem piores, então era certo que essa eu ia tirar de letra. Eu rezava e pedia pra Deus me dar força e me iluminar. [...]” (Professor C).

“[...] Nesse dia (do convite para dar a aula) fui pra casa e falei pra minha mulher do convite e ela achou interessante, que poderia ser uma oportunidade legal. Sabe que cheguei a ficar ansioso!! Por que não experimentar? Mas eu pensei: como fazer isso né? Como chegar lá e falar? Por onde eu ia começar? Fiquei até com medo!!! No outro dia nem trabalhei direito, só pensava no que eu ia fazer, o que eu ia dizer. [...]” (Professor B).

Nenhum dos participantes disse ter sentido tranquilidade ou segurança em sua estreia como docente. No início, esses professores não dispunham de experiência docente nem de formação pedagógica, e com essa inexperiência adentraram pela primeira vez em uma sala de aula, iniciando suas trajetórias como professores da EP. De forma bem “improvisada”, no sentido de iniciar somente com o domínio do conteúdo e com as experiências enquanto alunos, sem nenhum conhecimento específico na área de Educação, os professores afirmaram que o medo e a angústia ficaram “da porta para fora da sala de aula”. Pimenta (2000) ressalta que mesmo com toda a experiência que os professores possuem em suas áreas específicas, não têm conhecimento científico do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual se toram responsáveis quando ingressam em uma sala de aula.

Percebe-se que o saber experiencial da profissão de origem e as vivências como discentes foram determinantes para o ingresso na profissão docente. As lembranças boas e ruins que têm de sua formação determinam o modo pelo qual os professores, inicialmente, se constituem. Entretanto, ao longo do tempo, a partir das experiências docentes vividas, os bacharéis passam a se reconhecer como

professores. Mas, como acontece a construção da identidade docente? Na seção seguinte, examino essa questão.

5.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção, objetivo apresentar como os entrevistados passaram a se reconhecer como docentes. Ao serem questionados sobre como prepararam sua primeira aula, prontamente falaram sobre suas experiências boas e ruins. Sem exceção, expressaram que jamais repetiriam com seus alunos experiências que os desgostaram enquanto estudantes, e que procuram seguir as lembranças do que foi positivo para eles, inspirando-se em professores que deixaram marcas em suas trajetórias. Assim, marcas boas e ruins certamente serviram de base para a atuação docente. Conforme Pimenta (2000, p. 79),

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram os bons professores [...]. Formando modelos 'positivos' e 'negativos', nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Todos, sem exceção, têm lembranças boas e ruins de momentos vividos enquanto alunos. Alguns se recordaram de momentos mais longínquos, outros nem tanto. Essas recordações configuram experiências que se tornaram significativas. (JOSSO, 2004).

Nessa perspectiva, os modelos de bom e mau professor que os entrevistados conceberam durante sua formação escolar ou acadêmica foram recordados nas entrevistas. Mesmo sem ser questionados, relataram, de forma espontânea, que o ingresso na docência despertou recordações que serviram de subsídio para o início da atuação docente. Dessa forma, tinham noção do que fazer e não fazer em sala de aula no tocante a atitudes, sem considerar questões propriamente pedagógicas.

"[...] Logo que eu comecei a pensar na minha primeira experiência como professor, de cara lembrei da minha professora de geografia. Ela nos deu aula da quinta até a oitava. A mulher era um terror. Além de feia (risos), só lia o material ou mandava a gente ler e depois responder o questionário do livro, e acabava a aula. Ai de quem perguntasse algo!!! (risada). Mas lembrei da Vera, minha professora de português. Excelente professora,

fazia coisas diferentes na aula, ela pedia pra gente ler em voz alta, e dizia que isso era importante. Por que em breve a gente estaria trabalhando e isso era necessário. Fazia peça de teatro com a gente, trabalhava muito a dicção e oratória da gente. Ótimas aulas eram as dela!! Lembro de outro [...], que era o professor mais querido de todos, não lembro o nome, mas o cara era show, ensinava matemática como ninguém. Dava uns assovios no meio da aula, inventava músicas com as regras. Quando surgiu a possibilidade de dar aulas, todas essas recordações vieram à tona. Bom demais! [...]" (Professora A).

"[...] tenho claramente a lembrança dos professores que eu amei e os que eu detestei!!! (nesse momento houve uma pausa na fala e a entrevistada ficou pensativa). Horrível dizer isso, ainda mais agora que sou professora, mas eu odiei alguns dos meus professores, mas em compensação tem alguns que se tornaram inesquecíveis. Lembro de um professor meu que vivia nos ameaçando, que dizia coisas horrorosas pros colegas, e pra mim também disse, mas meu pai era fogo na bota, até foi lá algumas vezes e disse pra esse professor que ele tratasse de me ensinar o conteúdo, que do resto cuidava ele. Mas da Vera eu tenho saudades. Ela nos dava artes, era querida, nos levava nos passeios, fazia a gente viajar na sala de aula. [...] Não tenho dúvidas que quando me organizei para dar aulas eu sabia o que fazer e não fazer para meus alunos, mas isso porque eu tive essa experiência boa e ruim com meus professores [...]" (Professor E).

"[...] Tive bons professores. Sabe que os do colégio eu não lembro tanto quanto os que eu tive no técnico e na faculdade. Na faculdade tive excelentes professores e outros nem tanto. [...] Lógico que pensei nos meus bons professores quando planejei o que fazer para eles, mas claro que eu também sabia o que eu não devia fazer, coisas que não gostei e que nenhum aluno gosta. [...]" (Professor C).

"[...]Sabe Márcia, sempre fui muito quieta, tranquila, acho que tive mais professores bons do que ruins, mas quando a minha orientadora me pediu para dar aula para ela, lembrei muito dos meus profes. Não tive dúvidas de que eu usei eles como modelo para dar minha aula". (Professor F).

Os depoimentos evidenciam que as experiências se tornaram referência no tocante a atitudes, relacionamentos e modos de dar aula. Entretanto, em relação ao preparar a primeira aula, os professores apontaram dificuldades por não possuir conhecimentos pedagógicos. Isso fica explícito nos relatos a seguir:

"[...] Dominar o conteúdo é uma coisa, ir pra uma sala de aula e planejar uma aula é outra! Imaginei e coloquei no papel tudo o que eu queria e achava importante fazer. Bah, achei que tinha planejado uma aula super boa. Eu tinha os três primeiros períodos antes do intervalo e quando me dei conta estava iniciando o segundo período e eu já tinha feito tudo. E agora, o que fazer?? O conteúdo que preparei estava correto, mas faltou

experiência docente e conhecimento pedagógico para entender essa dinâmica”. (Professora A).

“[...] Minha primeira aula foi horrível!!! (risos) Pobre dos alunos!!! (risos) A inexperiência gritou naquela hora. Eu tinha dois períodos, e como peguei essa turma em andamento, ela era de um outro professor, tinha que cumprir o que já estava no planejamento. Quando olhei o conteúdo, montei uma aula “daquelas”, cheinha de conteúdo. Era norma técnica pra lá, norma técnica pra cá, e eu apresentava umas imagens, tudo com slides, mal deu tempo de anotarem alguma coisa, deixei todos tontos de tanto que despejei coisas e me lembro que ficou pendente de passar vários slides ainda. Não tinha ideia de tempo. Fiquei muito frustrada por ver aquelas carinhas me olhando sem entender nada. Foi pura falta de experiência”. (Professor E).

“[...] minha primeira aula durava a noite toda. Meu amigo (diretor da escola que a convidou) me ajudou muito. Me mostrou o caderno de chamadas, como ele deveria ser preenchido, me deu muitas dicas maravilhosas. Ele foi fundamental para que minha primeira aula não fosse tão difícil pra mim e horrível para os alunos (risos)”. (Professor C).

“[...] Como me disseram que eu daria uma aula sobre as minhas práticas, foi mais tranquilo, fiz um PowerPoint e apresentei, mas quando eu preparei minha primeira aula de verdade, já como professor da empresa mesmo, que eu não precisava ir contar a prática do meu trabalho, daí eu me senti perdido. Recebi os conteúdos que eu tinha que trabalhar no semestre. Tá, mas e aí? Como eu faço? Sigo uma sequência lógica? Tá, mas o quanto eu aprofundo? Tipo igual a faculdade? Que dificuldade!!! E pior ainda, faço PowerPoint? Falo a aula toda, mando alguém ler, leio eu? Fiquei cheio de perguntas. Eu nem lembrei de fazer a chamada!!!” (Professor B).

Os relatos evidenciam as dificuldades encontradas em planejar e organizar a primeira aula, ou seja, em iniciar a docência. Como indica a literatura sobre o tema, na construção da identidade docente e de qualquer outra profissão, o saber da experiência, o sentir-se professor, é fundamental, de modo que apenas conhecimento não basta. Pode-se observar que as experiências escolares e acadêmicas adquiridas pelos pesquisados repercutiram na sua atuação nas aulas iniciais, e certamente os acompanham até hoje. Não obstante, eles demonstram que, no início, perceberam lacunas no que se refere a conhecimentos que vão além das experiências. Gauthier et al. (1998, p. 20) ressaltam que:

[...] ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. [...] acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler. [...] Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem

que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria [...].

A prática pedagógica dos entrevistados foi influenciada pelas experiências formativas a que foram submetidos em suas trajetórias como professores. Josso (2004) ressalta que o que vivemos se confirma como experiência a partir do momento em que refletimos sobre o que observamos, sentimos e percebemos. Nesse sentido, foram observados nas falas medo, tensão e angústia, sentimentos oriundos da necessidade de atuar em um novo campo, no caso, o pedagógico.

Para compreender melhor o planejamento das aulas no estágio inicial de docência dos entrevistados, uma vez que estes relataram dificuldades na relação entre planejamento *versus* tempo de aula, questionei-os se recordavam da sua segunda aula, tentando verificar se houve mais sincronia.

“[...] Não lembro bem da segunda aula, da primeira sim porque me marcou demais, mas não foi de uma hora para outra que acertei os pontos entre conteúdo e tempo de aula, demorou um pouco. Cada aula acontecia uma coisa nova, e eu fui aprendendo com isso”. (Professora A).

“[...] Quem me deu ter conseguido essa sincronia de forma rápida. Levou tempo pra eu conseguir esse feito, deixar redondo. Hoje faço isso com tranquilidade”. (Professor E).

Observa-se que esse “cair de paraquedas” em uma sala de aula e a consequente dificuldade gerada pela falta de experiência na docência foram os principais desafios no início das carreiras docentes dos entrevistados. Entretanto, ficar “cara a cara” com a realidade da profissão fez com que o saber da experiência docente fosse se constituindo neles. Conforme Tardif (2014, p. 88),

O domínio progressivo do trabalho provoca abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que tem mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação. [...] Em suma, constata-se que a evolução da carreira é acompanhada de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão.

Na mesma dimensão, Dutra (2007) considera que o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem, seja ela natural ou induzida, envolvendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes.

No intuito de compreender as concepções que os próprios entrevistados têm sobre a construção da identidade docente, procurei indagar, em maior profundidade, a respeito de suas práticas de sala de aula. Solicitei que relatassem “boas práticas” do seu dia a dia, descrevendo alguma em que se reconheciam como bons professores.

“[...] ah, minhas boas práticas, aquilo que eu acho que seja interessante. Hummm, deixa eu pensar.... uma coisa que sei que eles adoram e que é muito legal, por que eles entendem na prática não só a contabilidade, mas as áreas dela. Eu faço uma divisão da turma em setores, um grupo é o departamento fiscal, outro contábil, pessoal e societário. Em cada grupo realizamos toda a contabilidade, desde folha, apuração dos resultados, alterações em contrato, escrituração, enfim, tudo o que um escritório faz. Como é a noite toda de aula, rende muito, passo o conteúdo e depois colocamos na prática na miniempresa. Acho que dessa forma eles compreendem melhor e conseguem entender as relações das áreas da contabilidade, e não somente aprender o débito e crédito”. (Professor C).

“[...] olha, ensinar normas técnicas não é fácil porque é muito conceito, muitas normas!! Percebo que tudo começa a fazer sentido para os alunos quando fazemos saídas de campo ou quando pedimos para eles fazerem uma análise nas empresas onde eles atuam. Antes eu fazia uma saída de campo somente, e solicitava uma que outra análise do local de trabalho deles, mas de um tempo pra cá, minhas aulas são baseadas em dar a norma e já solicitar a análise para depois discutirmos sobre e criarmos um plano de ação. Criamos mapa de risco, investigação de acidente, inspeção de segurança, tudo muito prático. Muita mão na massa, aprender fazendo, senão não faz sentido para o aluno, porque talvez depois ele nem se lembra de como fazer isso ou aquilo”. (Professor E).

“[...] minha área usa muito a criatividade. Gosto muito de usar os professores de outras disciplinas pra organizar uma atividade que possa ser avaliada por todos, cada um na sua área, mas que seja interdisciplinar, que todos trabalhem naquele projeto. A criação de um produto ou serviço, por exemplo, precisam pesquisar legislação, verificar patente, marca, fazer pesquisas, criar documentos. Gosto muito de trabalhar com abertura de uma empresa que eles precisam pesquisar, fazer mapa de empatia, canvas, plano de negócio, aquilo que realmente fazemos na prática”. (Professora A).

“[...] trabalhar questões ambientais com o aluno em uma sala de aula é bem complicado porque ele desconhece a realidade. É bem legal quando saímos a campo. Claro que previamente eles sabem o que precisam

verificar, observar, analisar. [...] percebo o brilho nos olhos quando eles conseguem perceber a teoria na prática". (Professor F).

Nesses excertos, fica evidente que o conhecimento da prática da profissão de origem é considerado importante para o exercício do magistério e para os bacharéis se identificarem como professores.

Oliveira e Silva (2012) ressaltam que o conhecimento prático da profissão é essencial para a formação dos alunos, pois pelo compartilhamento de experiências profissionais verifica-se como realmente é o mundo do trabalho. A experiência profissional tem, pois, papel fundamental no exercício da docência, em particular, da EP. É necessário, contudo, a apropriação de outros saberes, como os que abordam questões pedagógicas, conforme já explicitado. Gauthier et al. (1998, p. 20) avaliam que

[...] ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. [...] o saber necessário para se ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, 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 [...].

Nessa mesma dimensão advoga Tardif (2014) quando ressalta que os professores reconhecem seus saberes experienciais pela própria prática cotidiana da profissão. Esses saberes adquiridos constituem as competências docentes, que, por sua vez, são os modelos de excelência da profissão.

O autor ainda complementa que

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 48-49).

No relato do professor A, chama atenção a explicação sobre como surgiu o interesse pelas atividades interdisciplinares. Visando a compreender o que o professor

entendia por interdisciplinaridade, instiguei-o a falar sobre o tema. A percepção do docente é a de que a interdisciplinaridade ocorre quando uma atividade envolve todas ou quase todas as disciplinas. O conceito de interdisciplinaridade, porém, vai além de uma atividade multidisciplinar.

Libâneo (2002. p. 74) afirma que

Interdisciplinaridade diz respeito à interação entre duas ou mais disciplinas visando trocas entre especialistas e uma integração entre disciplinas no interior de um projeto específico de ação ou de pesquisa. Contra a fragmentação e compartimentação do conhecimento. Ela proporciona o diálogo entre as disciplinas para compreensão mais ampliada de problemas; [...] propicia o trabalho em equipe; explora fronteira; [...] possibilita o saber aplicado.

O termo Didática também esteve presente nas entrevistas. Percebeu-se que, entre os participantes da pesquisa, há um entendimento de que a Didática se refere a como ministrar aulas: “se o professor sabe dar aula, ele possui didática”. No entanto, como indica a literatura, o conceito se refere às competências necessárias para exercer a docência, ou seja, ao desenvolvimento de saberes: saber agir, fazer e ser ou ainda ter conhecimentos, habilidades e atitudes.

5.3 COMPETÊNCIAS E SABERES NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EP

Para aprofundar o entendimento de como os entrevistados bacharéis participantes do estudo se compreendem como docentes, questionei-os sobre os requisitos que consideram necessários para ser um bom professor. No escopo dessa questão, indaguei se somente a experiência profissional e a “boa vontade” bastam e, ainda, se eles se consideram bons professores, mesmo não tendo cursado a formação pedagógica formal.

“[...] Saber o conteúdo que precisa ser dado e ter a prática da profissão realmente faz toda a diferença, mas isso somente não basta. Senão tu vai ali explica, conta algo que te aconteceu na prática que esteja ligado ao conteúdo e deu! Mas precisa refletir o tipo de profissional que tu está formando, tem que ter postura, ser ético, tem que entender que tu está ali formando um profissional e não somente despejando conteúdo neles. Eles precisam compreender o sentido daquilo ali. Eu dou contabilidade para o curso de Contabilidade e Administração, o conteúdo é o mesmo, mas procuro contextualizar o máximo que dá, quero que eles entendam que

minha disciplina serve para a vida pessoal também. [...] Claro que eu faço de tudo pra ser uma boa professora, não deixo meus alunos saírem com dúvidas, me viro do avesso pra ajudá-los. Quando estou em uma sala de aula nunca esqueço que ali eu represento a profissão de contadora, de professora, que formo opiniões muitas vezes. [...] Eu acho que a formação pedagógica, essa que é obrigatória, ia ajudar muito a melhorar muita atuação. Pois sei, como contadora, o que deve ser ensinado, mas será que eu ensino da melhor forma? Me questiono muito sobre isso”. (Professor C).

“[...] Primeiro de tudo tem que ter carisma. Se juntar conhecimento teórico, experiência na área e carisma, esse será aquele professor que fará a diferença e sempre será lembrado, e sempre dando bons exemplos para eles. O professor precisa ser ético e nunca deixar de ser crítico com ele mesmo e com o que está fazendo, sempre se questionando se está fazendo o melhor. [...] Eu acho que sou uma boa professora, porque eu procuro sempre fazer o melhor e reflito muito sobre as minhas práticas em sala de aula. Troco muitas experiências com colegas, e procuro copiar o que eles fazem de bom. Além disso, eu acho que eu tenho uma boa didática! [...] Ah, certamente a formação pedagógica pra nós bacharéis ia fazer toda a diferença. A gente conhece o dia a dia da profissão de bacharel, mas o dia a dia de sala de aula a gente tem matado no peito, vai no feeling, vai naquilo que acho ser importante”. (Professor E).

“[...] Acho que o mais importante é o aluno perceber que o professor domina o assunto e que ele consiga lincar aquilo que ele está trabalhando em aula com a realidade da profissão. Tem que saber dar aula, tem que ter didática e precisa ser legal com os alunos, mas também saber cobrar. Além disso, creio que seja importante o professor ter um espaço em que ele possa refletir e compartilhar com outros colegas sobre suas práticas. [...] Ah, eu acho que sou uma boa professora, mas sempre acho que posso fazer melhor, me cobro muito. [...]. Nesses cursos que a empresa nos dá, essas formações, eles trazem muito forte a questão da reflexão sobre nossa prática em sala de aula, e eu penso bastante sobre isso. [...] Olha, para ensinar na EP não sei se a formação é tão necessária assim. Acho que conhecer a profissão é mais importante do que aprender como ensinar. Qual a diferença de ensinar na EP ou na educação superior? No mestrado a gente faz uma e outra oficina, uma disciplina de Docência na Educação Superior, mas não aprende a dar aula. Não vejo muita diferença”. (Professor F).

“[...] Perguntinha difícil essa (risos). Olha Márcia, acredito que para a EP ser um bom professor é ter domínio de conteúdo e ter a prática da profissão. Do que adianta eu saber a teoria e não saber atrelar a uma prática. Eles é que não têm ideia da prática. Acho importante conhecer as questões pedagógicas. Sinto que isso me ajudaria bastante, mas não acho que esse conhecimento seja mais importante que os demais, ele agregaria. Outra coisa é tu te questionar dos motivos porque está ali. Por que tô aqui dando aula? O que me move a fazer isso todos os dias? Acho que refletir sobre o nosso propósito como professor é tão importante quanto aprender a dar uma boa aula”. (Professora D).

Os excertos acima possibilitam perceber que a prática reflexiva do professor está presente no fazer docente dos entrevistados. Sabe-se que os professores bacharéis possuem formação técnica em suas áreas, e que, a maioria, possui experiência profissional, porém não teve acesso anterior a conhecimentos pedagógicos para exercer a docência. Inicialmente, supus que isso pudesse trazer dificuldades à prática em sala de aula, já que tais docentes desconhecem o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ficou evidente que os participantes da pesquisa receberam capacitações que procuraram reduzir a lacuna da ausência de uma formação pedagógica formal. Todos os entrevistados, sem exceção, realizaram capacitações, que, segundo eles, os auxiliaram nessa área do conhecimento. Freire (1987, p. 31) afirma que

Reduzimos o ato de conhecer o conhecimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades, são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Os entrevistados relataram que lhes foram oportunizados espaços de formação nas instituições em que iniciaram suas atividades docentes. Nessas ocasiões, pedagogos transmitiram as marcas formativas da instituição, orientaram quanto ao modelo pedagógico e fomentaram a troca de experiências e a reflexão. Apesar disso, os pesquisados reconheceram que a formação pedagógica formal para docentes seria um modo de sanar a carência desse conhecimento. Não obstante, afirmaram que as possibilidades oferecidas pela empresa, como capacitações e espaços para discussão sobre a prática docente, efetivamente auxiliaram a suprir a lacuna da falta de formação pedagógica formal.

Os depoimentos evidenciam a compreensão da importância da formação pedagógica. Os docentes reconhecem que esse é um recurso fundamental para a formação de professores, mesmo que essa conscientização surja apenas ao longo do exercício da docência. Acreditam, pois, que as capacitações oferecidas têm grande importância e contribuem para minimizar lacunas formativas, mas também creem que para ser um professor da EP é necessário ter a experiência do mundo do trabalho.

Nessa direção, quando questionados sobre como percebem sua prática pedagógica e se há elementos nessa prática que modificariam, relataram que a cada aula, a cada oportunidade de nova capacitação nos espaços oportunizados para troca de experiências e interações com os demais colegas, a prática é modificada, pois “sempre há uma “boa prática” para ser copiada, adaptada”. No entanto, salientam que quase nunca se pode repetir fielmente uma prática docente, porque as turmas são distintas e em cada uma há algo novo que pode ser explorado. Como exemplo, foram citadas as tecnologias, que são atualizadas em curtos espaços de tempo, sempre apresentando algo novo. Esse aspecto evidencia o compromisso dos participantes com a formação profissional para o exercício da docência, pois eles se mostram preocupados e dispostos em aprimorar constantemente os conhecimentos.

Nas entrevistas, pude perceber uma evolução dos professores ao longo de suas carreiras docentes. Com o tempo, eles passaram a perceber que ser professor vai além de conhecer conteúdos, sendo também necessário saber planejar, dialogar e pensar na formação do aluno. É importante mencionar que, quando questionei os participantes sobre os motivos que os faziam permanecer na docência e se pretendiam deixar a profissão, apesar das dificuldades, de um início conturbado, da falta de conhecimento, da ideia inicial de que a ocupação seria apenas um “quebra galho”, os relatos indicaram que não pensam em deixar totalmente a profissão docente para seguir a área de origem. Afirmam ter a intenção de seguir, concomitantemente, as duas profissões.

“[...] Não me vejo mais fora de uma sala de aula. Hoje larguei o escritório e estou lecionando. Hoje minha profissão, com todo orgulho digo que sou professora. Acredito que ainda podemos fazer algo de bom pela educação, podemos formar ótimos profissionais, que podemos devolver para o mercado de trabalho profissionais que façam a diferença. Hoje sou professora do Estado e aqui na empresa, e principalmente lá (Estado) sei que posso contribuir muito, que posso modificar a vida de alguém, que posso ser inspiradora de alguém. Me esmero para que aprendam não somente a contabilidade, mas que aprendam que ética, moral e humildade são tudo na vida. Hoje se me oferecessem um emprego na Contabilidade eu agradeceria e com muito orgulho diria: Optei em ser professora!!! Isso pra mim não tem preço!!!” (Professor C).

“[...] Bah, olha largar a docência eu não largo. Mas se aparecesse uma oferta bem boa de trabalho, onde eu pudesse exercer lá e dar aula, eu aceitaria, mas sair da sala de aula, acho difícil!! Só se eu fosse obrigado a

fazer o processo inverso, se antes o mercado me trouxe pra cá, o mercado pode me levar pra lá, mas certamente se isso acontecesse eu ficaria muito triste, e não iria abrir mão de retomar a profissão de professor. Acho que eu posso contribuir muito pra eles que estão em processo de formação, acho que de certa forma eu tenho muito pra oferecer pra gurizada da EP.” (Professora A).

“[...] Então, (risos) jamais imaginei dizer isso (risos) eu não quero mais deixar de ser professora, nunca mais!! Hoje trabalho em duas instituições bem boas, renomadas, trabalho os 3 turnos. Já tive a oportunidade de voltar pra área financeira, mas eu não quero mais. Claro que se um dia eu precisar, eu volto né, mas enquanto isso não acontece, continuarei dando aula. Me apaixonei pela profissão, dou aula para jovens e adultos e as trocas são ótimas! ” (Professora D).

“[...] Ah, eu gostaria muito de ir trabalhar na minha área, tenho pouca experiência nela comparada aos outros colegas daqui, queria ter a oportunidade, mas não quero deixar de dar aula. Gosto muito do que faço, gosto muito de ser professora”. (Professor F).

“[...] Não, não quero deixar de ser professor. Olha, só deixarei se eu não tiver mais a oportunidade de dar aula. Hoje escolho exercer a docência. Estar ali e saber que tu pode fazer a diferença na vida de alguém é muito bom”. (Professor B).

“[...] Acho que nasci pra isso. Dar aula dá significado pra minha vida. Eu acordo todas as manhãs, e vou feliz dar minhas aulas. Que satisfação quando eu ouço me chamarem na rua: Profe!!! É um sentimento de orgulho. Pode ter todos os problemas que tiver, pagam pouco, isso ou aquilo, mas a palavra “professora” tem um significado muito forte pra mim”. (Professor E).

Conforme os relatos, os professores demonstram interesse em desenvolver suas carreiras docentes, permanecendo somente nelas ou concomitantemente à sua área de formação. Tardif (2014, p. 79), adotando os estudos da Escola de Chicago, contribui que uma carreira pode ser “a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações”, não importando sua estabilidade ou identidade, e que pode ocorrer em um determinado tempo de sua trajetória profissional. Nessa trajetória docente, o autor afirma que há duas fases distintas e importantes na constituição da profissão. A primeira é a fase de exploração (um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente sua profissão. É um momento de erros e acertos, de experimentações, de facilidades ou dificuldades, de entusiasmo ou decepção. A segunda fase (de três a sete anos) se caracteriza por uma confiança

maior do professor em si mesmo, no qual há domínio dos distintos aspectos da atuação, incluindo os aspectos pedagógicos, refletindo em um maior equilíbrio profissional e interesse no processo de aprendizagem dos alunos.

Como se constata, os entrevistados, que construíram suas identidades docentes, expressaram que o comprometimento com a profissão docente, a possibilidade de conduzir o processo de aprendizagem e de ser alguém que seja visto como exemplo e que sirva de inspiração para os alunos, a percepção de que pelas próprias experiências profissionais se pode formar um outro profissional, um futuro colega de trabalho e a “paixão” pela profissão são elementos que os entusiasma a prosseguir ministrando aulas. Percebe-se, com isso, que eles desenvolveram uma relação muito forte com a docência.

5.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Para compreender as razões pelas quais os entrevistados bacharéis participantes do estudo são considerados professores bem-sucedidos, busquei entender como desenvolvem as competências necessárias para esse fim, analisando se esse processo ocorre somente nos espaços oferecidos pela instituição ou se os próprios docentes buscam espaços diversos de formação.

“[...] Além das que a empresa proporciona, faço as que a outra instituição de ensino que atuo oferece. São formações pedagógicas feitas através de cursos na modalidade a distância. Precisamos realizar cinco cursos por semestre, e esses cursos, pois isso conta na nossa avaliação profissional. Os cursos são ótimos, que nos fazem refletir sobre nossa atuação como professor”. (Professora C).

“[...] Hoje está tão fácil o acesso a cursos que são oferecidos por instituições renomadas e que são gratuitos que seguidamente realizo cursos. A Universidade de São Paulo é uma delas, seguidamente disponibiliza cursos gratuitos, com uma carga horária considerável e os cursos são bons. Procuro realizar cursos que auxiliarão no meu profissional. Sei da necessidade de fazer a formação pedagógica, até mesmo porque ela é exigida por lei, mas agora não posso fazer esse investimento, pois até o próximo ano tenho outras prioridades”. (Professora D).

“[...] Eu quero muito fazer a formação pedagógica, porque realmente acredito que o curso irá me proporcionar um conhecimento que não tenho, além disso a instituição vira e mexe está nos proporcionando o curso de formação pedagógica na modalidade online com um desconto bem considerável. Tenho pensado muito nisso. Bom, eu procuro estar sempre

nas reuniões pedagógicas e participar de todas as oficinas que a instituição nos proporciona. Atualmente ingressei no Mestrado, mas sei da importância da formação pedagógica. Até então tive tempo para realizar cursos online de formação, mas a partir de agora não sei como vai ficar a questão de tempo. Apesar de eu saber que o Mestrado não substitui a formação pedagógica, para mim o Mestrado é mais importante, porque vai me abrir mais portas”. (Professor A).

[...] “Eu tenho ciência de que a formação pedagógica é importante para os professores da EP, mas eu fiz direto o Mestrado, sou Mestre faz 2 anos e estou ensaiando um Doutorado. Claro que terei que fazer a formação, tenho certeza que mais dias menos dias a instituição vai me dar um prazo para fazer, e não terei opção. É fazer ou ir embora. E quando isso acontecer terei que fazer o Doutorado e a formação juntas. Eu nunca falto as reuniões pedagógicas, vou em todas porque sei da importância disso para o meu desenvolvimento profissional. As vezes os colegas nos avisam sobre alguns cursos online de formação que nos auxiliam muito, então esses, quando possível eu faço”. (Professora F).

Os relatos mostram que os professores compreendem a importância da formação pedagógica formal, pois desta forma, terão conhecimentos sobre os saberes pedagógicos, e que aproveitam os espaços oportunizados para reflexão da ação docente. Gauthier et al (1998), afirma que o saber experiencial é muito importante para a prática docente, mas que ele somente não representa saber docente, que é necessário ter um saber formal para servir de apoio para novos conhecimentos. Também ressalta que mesmo possuindo saberes experienciais, a falta da formação pedagógica formal, os docentes não desenvolvem os saberes próprios ao ensino do magistério.

Para Gauthier (1998, p.302), “o profissional não recorre somente aos saberes experienciais, ele traz consigo toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional, bagagem certamente incompleta, mas cujo peso não se pode desprezar”. Os entrevistados possuem mais de 3 anos de experiência na docência, fato que, de certa forma, denota que já desenvolveram experiência docente e a partir da prática de sala de aula, qualificando-as. Nascimento (2013), reforça essa ideia destacando que anos de docência não garantem a experiência, mas favorece os profissionais a adquirirem saberes que os qualifique como bons professores. Reforçando essa ideia, Gauthier (1998, p. 343) afirma que “a questão dos saberes não pode, assim, ser separada da questão do trabalho”.

Complementando, Tardif (2014, p. 35) afirma que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada”.

Os excertos acima a partir da análise do material de pesquisa, foram geradas categorias que indicam que, para profissionais bacharéis, o início na docência na EP se dá a partir de uma necessidade, seja complementação de renda, oportunidade de emprego, etc. Dessa forma, vários, são os motivos que levam os bacharéis a ingressarem na docência. É evidente que os saberes da experiência ou as competências (saber fazer, agir e ser) requeridas pela profissão do docente são imprescindíveis para formar alunos na EP, e esses elementos muitas vezes encobrem a falta da formação pedagógica formal, que é percebida principalmente no início da atuação, como na ocasião da organização da primeira aula. Os docentes que não possuem formação pedagógica formal sentem-se apoiados pelas formações oferecidas pelas instituições em que atuam, mas enfatizam que a capacitação pedagógica formal pode ser importante para que conheçam os múltiplos aspectos que envolvem o processo de educação.

No escopo da pesquisa, fica explícita a ideia de que o crescimento docente é oportunizado a cada troca que os professores realizam com seus pares, o que implica em repensar o fazer docente e em ouvir outros fazeres. Além disso, fica claro que os professores se preocupam com sua formação continuada, pois evidenciam interesse em realizar cursos online de formação. Conforme Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, o que alude à ideia de que o homem é um ser inacabado e que vive em constante construção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha investigação teve como foco compreender como professores bacharéis, que não possuem formação pedagógica formal, são “bem-sucedidos” na docência da Educação Profissional.

As razões que me moveram a realizar esta pesquisa foram as inquietações que despertaram no período em que retornei à docência da EP. Eu, bacharel com formação pedagógica para docentes, percebi que muitos colegas eram considerados “ótimos” professores sem nunca terem estudado para exercer a profissão docente. Nesse contexto, eu questionava como esses professores bacharéis ministravam suas aulas. Que metodologia utilizavam? Como ensinavam? Eu tinha muitos questionamentos sem resposta. Nasceu, assim, meu interesse pelo que veio a se configurar como problema de pesquisa desta Dissertação: Como os professores bacharéis que não possuem formação pedagógica formal são considerados “bem-sucedidos” em sua atuação na Educação Profissional?

Para participar da pesquisa, escolhi 7 professores que obtiveram um alto índice de satisfação em pesquisas realizadas pela instituição. Eram, assim, considerados como referência para a equipe de professores da instituição. Todos eram bacharéis, não possuíam formação pedagógica formal e atuavam como docentes há pelo menos três anos. O *lócus* de investigação foi uma empresa prestadora de serviços educacionais de nível técnico, integrante do Sistema S, localizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

A pesquisa foi teoricamente fundamentada em autores que estudam competências e saberes docentes, como Cunha (1995), Gauthier et al. (1998), Tardif (2014), Pimenta (2000) Perrenoud (2000, 2001), Zafirian (2001). Triviños (1987) e Bardin (2011). As teorias de tais autores auxiliaram a estruturar a orientação metodológica da pesquisa e a análise das entrevistas.

Para responder ao problema que formulei para o estudo, a ferramenta de pesquisa escolhida foi a entrevista semiestruturada, que possibilita ampliar o escopo de perguntas inicialmente proposto a fim de aprofundar a investigação. Depois de realizar as entrevistas, utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), identifiquei 4 categorias para serem analisadas, que são: O ingresso do bacharel na docência; A construção da identidade docente; Competências e saberes necessários para o exercício da docência na EP e Desenvolvimento de competências.

No que diz respeito à docência na EP, os motivos que levaram os bacharéis a ingressarem na profissão foram variados, mas todos afirmaram que ser professor não era um projeto de vida profissional, sendo que não haviam pensado em exercer a profissão nem mesmo por um período. A iniciação na docência dos entrevistados esteve ligada a questões financeiras e a oportunidades de recolocação profissional. Todos eles imaginavam que a docência seria temporária, que não se tornaria profissão, apenas uma possibilidade de melhorar financeiramente.

Dessa forma, a necessidade de realizar algo para o que não haviam sido preparados, gerou desconforto, ansiedade e medo aos novos profissionais. Iniciar em uma profissão cujo objetivo é ensinar aos outros o ofício de origem parece fácil, mas é bastante desafiador, uma vez que os bacharéis não são preparados para “ensinar”, para “dar aulas”; sua expertise é a experiência profissional em sua área de formação.

Ao serem questionados sobre seu início na docência, ficou evidente que nenhum dos entrevistados sentiu segurança na estreia. Como dominavam conteúdos e tinham experiência na profissão de origem, mas lhes faltava conhecimento na área da Educação, o sentimento era de improviso. Porém, nos relatos, aparecem constantemente lembranças boas e ruins de professores que fizeram parte da formação dos entrevistados. Sem exceção, afirmaram que sabiam o que fazer e o que não fazer, exatamente pelas experiências que tiveram em sala de aula como discentes. Dessa forma, utilizaram essa experiência para criar e planejar sua aula inicial.

O ingresso na docência, sem exceção foi desastroso. Nenhum dos entrevistados relatou ter tido uma boa experiência ou ter dado uma boa aula. Para uns, sobrou tempo, para outros, faltou. Em um dos relatos, a professora acreditava que seria fácil dar a primeira aula, uma vez que em sua atividade profissional realizava treinamentos, o que “parecia” ser o mesmo que dar aulas. Mesmo esta entrevistada percebeu que dar treinamentos é diferente de ensinar uma profissão. Assim, todos evidenciaram a falta de experiência e de conhecimentos pedagógicos em suas estreias.

Durante as entrevistas, ficou evidente que os professores acreditam que, para ser docente da EP, é imprescindível ter experiência profissional na área de atuação. Não obstante, também consideram importante a formação pedagógica para adquirir conhecimentos pedagógicos. Todavia, é no dia a dia, no contínuo exercício do

magistério que desenvolvem o saber da experiência docente e as competências docentes, constituindo sua identidade como docente.

A pesquisa evidenciou que a prática pedagógica dos professores é influenciada pelas experiências vividas anteriormente. Outros fatores relevantes são a participação em momentos de reflexão sobre o exercício da docência e as trocas de experiências, em que colegas compartilham boas práticas para serem adequadas a outras realidades. Nessas ocasiões, que ocorrem mensalmente na instituição em que os entrevistados atuam, eles buscam o acesso a conhecimentos pedagógicos. A empresa participante da pesquisa, em anos anteriores, ofertou o curso de “Docência da Educação Profissional” em nível de pós-graduação, porém houve pouca adesão, visto que as aulas ocorriam aos sábados nos turnos manhã e tarde.

O exposto evidencia que o reconhecimento como docente se efetiva a partir das práticas diárias em sala de aula. Os entrevistados são bons professores por buscarem, ainda que informalmente, saberes pedagógicos, por reproduzirem “boas práticas” de colegas, adaptando-as a suas realidades, por construírem, diariamente, novos saberes docentes. Apesar disso, percebem que a formação pedagógica para docentes é necessária ao exercício da profissão docente, pois, por meio dela, os saberes relativos aos processos de ensino-aprendizagem, de avaliação e outros são desenvolvidos formalmente.

Ao longo de suas experiências, os iniciantes foram se constituindo docentes, e ao examinar as suas práticas iniciais comparando-as às atuais, perceberam que apesar de terem seguido os “bons” exemplos dos seus antigos professores, suas práticas foram de modificando a cada aula, a cada reflexão e troca de experiências. Hoje percebem que nenhuma turma é igual à outra, que as práticas antigas servem como base para as atuais, mas que não são iguais. Compreendem que o professor precisa estar atento às necessidades dos alunos, conectar-se com a turma, dominar o conteúdo, ser carismático, mostrar o sentido daquilo que está ensinando, ser crítico e reflexivo em sua prática, ser ético e desenvolver as demais competências necessárias ao exercício da profissão docente por meio da formação pedagógica formal.

Minha experiência como docente da EP me leva a afirmar que outras instituições que oferecem essa modalidade de ensino passam pela mesma realidade, por possuírem em seu quadro profissional professores sem a formação pedagógica formal. Muitos bacharéis de distintas áreas de formação ingressam na docência por

diferentes motivos, como demonstrado anteriormente, porém poucos se preparam para exercer a profissão. Apesar de os participantes da pesquisa não possuírem a formação pedagógica formal, todos, sem exceção, afirmam que a formação é essencial para o exercício da docência, pois é por ela que se constroem saberes pedagógicos essenciais ao magistério.

A necessidade da formação pedagógica para docentes é determinada pela legislação vigente (LBB/96), que apresenta a obrigatoriedade da formação para diplomados em nível superior que queiram dedicar-se à docência. Entretanto, há poucos profissionais que se enquadram nesse quesito, uma vez que a profissão docente tem sido reconhecida como precária em vários sentidos, de modo que tem sido vista apenas como opção temporária.

A pesquisa evidenciou que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no início da docência, como os contratempos em sala de aula, a falta da formação pedagógica e outros obstáculos que surgem, os participantes do estudo demonstram interesse em nela permanecer. Eles também são conscientes da importância da formação pedagógica formal para o exercício do magistério, não mais considerando a docência como “bico”, como complementação de renda, mas como profissão. Minha trajetória profissional vem ao encontro da trajetória desses colegas entrevistados, com a diferença de que cursei a formação pedagógica formal para ingressar na EP. Como eles, não pretendo sair da docência. Seja na EP ou na educação superior, hoje me identifico, reconheço-me como “professora”.

O estudo demonstrou que para exercer a docência na EP não é necessário ter o dom, como muitos creem, é preciso ter conhecimentos técnicos adquiridos na formação de origem, saberes experienciais da área de atuação e conhecimentos pedagógicos, pois também é imprescindível uma boa fundamentação teórica sobre a aprendizagem para o exercício da docência. A dimensão atitudinal é, igualmente, de suma importância para o docente da EP, uma vez que é por meio dessa dimensão que o professor procura atingir a formação dos alunos, desenvolvendo não somente o conteúdo técnico, mas procurando desenvolver o aluno integralmente, para a vida em sociedade. Creio que todos esses conhecimentos, ao lado de habilidades como ter carisma, saber ouvir, ser social, entusiasta, comprometido, organizado, tolerante, contador de histórias e outros, formam o “bom professor”

Esta pesquisa demonstrou que os participantes da pesquisa percebem a importância dos conhecimentos pedagógicos para a atuar no magistério. Porém, a

reforma do ensino médio ocorrida em setembro de 2016, sancionada pelo então presidente Michel Temer, possibilita que pessoas de “notório saber” sejam contratadas para lecionarem em suas áreas afins à sua formação e atuação não necessitando da formação pedagógica formal para exercer a docência, ou seja, profissionais sem formação pedagógica estão habilitados para atuarem como docentes na educação básica. Baseado nesta pesquisa, creio ser relevante realizar um estudo sobre o notório saber na EP, realizando um comparativo entre as práticas pedagógicas de docentes com e sem formação pedagógica formal, com o intuito de compreender a relevância ou não da formação pedagógica na formação de um aluno para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G; BORGES, Andrade J. E. **Aprendizagem humana em organizações de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70. 2011.

BOTERF, Guy Le. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 1995.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?** São Paulo: 2001. Mimeografado.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 Jan. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf> Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/ CEB nº 39 / 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> Acesso em: 29 mai. 2016.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, V. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CALLAS, Danielle Girotti. **A constituição da profissionalidade docente na Educação Profissional de nível técnico nas áreas de saúde e bem-estar**. 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16196/1/Danielle%20Girotti%20Callas.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CANÇADO, Vera L.; SARSUR, Amyra M.; FERNANDES, Maria E. R.; STEUER, R. S. Desafio da gestão de pessoas em organizações em rede. **Revista Gestão & Tecnologia**. Fundação Pedro Leopoldo, 2004.

CARVALHO, Isabella Abreu. **A formação docente para a Educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá: um estudo de caso**. 2014. 85f. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2014. Disponível em:

<<http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/ISABELLA-ABREU-CARVALHO.pdf>> Acesso em: 10 Jun. 2016.

COSTA, Silvia Maria de Moura Bonjour. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel**: percepções de professores do IFMT/ Rondonópolis. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ppgedu/arquivos/ad15471381dcb6197d0a3ba46862130f.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DUTRA, Joel de Souza. **Gestão de Competências**. São Paulo: Ed. Gente, 2007.

FLEURY, Maria Tereza Leme, FLEURY, Afonso. **Estratégias Empresariais e Formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FRANÇA, Ana M.M. **Gestão de Competências**: contribuição para a definição de um modelo de competências gerenciais para o Banco do Brasil. Brasília: USP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí. Ed. Unijui, 1998.

GERHARDT Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HELMER, Ester Almeida. **O processo da construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2286>>. Acesso em: 05. Mar. 2017.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. S.L.: Editora Positivo, 1997.

ISAMBERT-JAMATI, V. O Apelo à Noção de Competência na Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle. Em: F. Ropé & L. Tanguy (Org.) **Saberes e**

Competências: O Uso de Tais Noções na Escola e na Empresa. Campinas: Papirus, p. 103-133, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Editora Cortez, 2004.

KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33-58.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Velhos e Novos temas. Edição do autor. 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas 2005.

MEC – Ministério da Educação. Seja um professor. [2016?]. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

NASCIMENTO, Lauriane Alves. **Saberes docentes da Educação Profissional técnica de Nível Médio do IFPI**: A Construção de uma docência qualificada. 2013. 103f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3089>> Acesso em: 10 jun. 2016.

NASSIF, Vânia M.J., TORRES, Rosane R.: Competência de docentes. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a12.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2011).

NICÁCIO, Antônio Gustavo. **De Bacharel a professor**: Tensões e aprendizagens, estudo realizado no Senac / ASSU – RN. 2016. 75f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2014/arquivos/3940antonio_gustavo_nicacio.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Ano 28, vol. 2. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gislaine/Downloads/913-2800-1-PB.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2016.

PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos. **O professor de sucesso em curso técnico em Meio Ambiente**: a atuação docente em três instituições públicas do Espírito Santo/RJ. 2015. 404f. Tese. (Doutorado em 2015), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, 2015.

PENHA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na Educação Profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos da rede federal. 2014. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

2014. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HKFU8/tese_geral_da_aparecida_de_carvalho_pena__vers_o_final.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 jun. 2016.

PEREIRA, Leticia Rodrigues. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/26.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2016.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Alcilane Mota Saavedra. **Saberes docentes dos instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso**. 2014a. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ALCILANE%20MOTA%20SAAVEDRA%20PINTO.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2016.

PINTO, Lina Marcia de Carvalho Silva. **A constituição do professor pelo trabalho docente na Educação Profissional: o caso do IFMT – campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva**. 2014b. 229f. Tese. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94744>> Acesso em: 13 jun. 2016.

PIORE, Michael J.; SABEL, Charles F. **A divisão industrial II: Possibilidades de Prosperidade**. New York: Basic Books, 1984.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

POZO, J.I. **Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne**. Madrid: Morata, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; Marin. Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez., 2004. Acesso em: 09 jul. 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENADO FEDERAL. Agência Senado. **Sistema S**. [2016]. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>> Acesso em: 15 Jul. 2016.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: O fazer docente no encontro com o Proeja em dois campi do IFSUL**. 2011. 174f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.

SILVA, Maria da Penha Trezena. **Saberes docentes na Educação Profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 102 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2015.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

STROOBANTS, M. **Savoir-faire et compétence au travail. Bruxelles**: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1997.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La Organización que aprende**. México: Addison-Wesley Ibero Americana, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YAMAMOTO, Fernanda Aparecida. A aprendizagem da docência na Educação Profissional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2013. Disponível em: <http://up.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/PUBLIC/user_upload/Fernanda_Aparecida_Y>. Acesso em: 02. mar. 2017.

ZAFIRIAN, Philippe. **Objetivo Competência por uma nova lógica**. São Paulo. Atlas, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

a) Formação acadêmica

- 1) Como foi sua trajetória acadêmica e profissional? Quais motivos fizeram você escolher sua formação de origem?
- 2) Como você avalia as práticas de sala de aula dos professores que fizeram parte da sua trajetória acadêmica?
- 3) Dessas práticas de sala de aula, você utiliza algumas delas? Quais? Por quê?

b) A trajetória na docência

- 1) Quais foram os motivos que o levaram você a se tornar docente?
- 2) Como você iniciou na docência? Passou por alguma dificuldade/problema? Se sim, como resolveu? Me conte como foi o processo de organizar e realizar sua primeira aula.
- 3) A instituição em que você atua proporciona momentos de reflexão/discussão sobre o trabalho docente. Você participa? De que forma esses momentos agregam no seu desenvolvimento profissional?
- 4) Esses momentos buscam desenvolver nos docentes as competências necessárias para o exercício do magistério, pois procuram nivelar os saberes dos docentes, possibilitando que todos realizem um bom trabalho, tornando-se professores bem-sucedidos, professores de referência. Além dessas formações oferecidas pela instituição, como você desenvolve suas competências? Você busca outras formações complementares?
- 5) Para exercer a docência é necessário desenvolver competências/saberes próprios da área. Quais competências/saberes você considera importante que um professor tenha para ser considerado bem-sucedido?
- 6) Em sua prática docente, há elementos que se modificaram ao longo do tempo a partir das reflexões de sua própria prática de sala de aula? Por quê? Cite alguns exemplos.
- 7) Relate, de exemplos de uma boa aula que você tenha realizado.
- 8) Quais motivos fazem você seguir na docência? Já pensou em deixar o magistério?
- 9) Você se considera (ver profissão) ou se considera professor? Por quê?