

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

Lauriane Alves do Nascimento

SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO DO IFPI: A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA QUALIFICADA

SÃO LEOPOLDO
2013

Lauriane Alves do Nascimento

SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO DO IFPI: A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA QUALIFICADA

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

Área de concentração: Formação de
Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos
Santos Forster

N244s Nascimento, Lauriane Alves do
Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do
IFPI: a construção de uma docência qualificada / Lauriane Alves do
Nascimento. – São Leopoldo: UNSINOS, 2013.
102 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos. Orientador: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster.

1. Saberes docentes. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Prática
docente. I. Forster, Mari Margarete dos Santos. II. Universidade do Vale do
Rio dos Sinos. III. Título.

CDD 370.71

Lauriane Alves do Nascimento

**SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO DO IFPI: A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA QUALIFICADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS
Área de concentração: Formação de
Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aprovado em 11/12/2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster
Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS
1º Examinador/Presidente

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
2º Examinador

Profa. Dra. Gisele Palma
Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul-IFRS
3º Examinador

AGRADECIMENTOS

Para ser justa, primeiramente, agradeço à sociedade brasileira por financiar o mestrado interinstitucional em educação, MINTER, através do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí. Assim, espero retribuir com um trabalho de qualidade ao público das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

À minha querida e amada mãe (*in memoriam*), que me ensinou que era possível ser mais. Mãe, você foi o meu anjo aqui na terra, a minha inspiração mãe e mestra. Ao meu pai, que mesmo não entendendo o que estava acontecendo, não ceifou o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus irmãos, um agradecimento especial. Utilizando-me das palavras de Terezinha Rios, “viver por inteiro faz com que no torvelinho do trabalho se vejam envolvidos todos os que fazem parte da vida. No meu torvelinho se viram enroscados, sem poder fugir” Lidiane Alves, Junior Cunha, Júlio Cesar, Carliana Campos, Adroaldo Lopes e Daniel Veras. Aos meus irmãos pelo apoio incondicional e por suportarem meus momentos de ausência durante as atividades do mestrado, obrigada, pela compreensão e por sempre estarem ao meu lado nas minhas decisões.

Aos meus queridos sobrinhos Artur e Beatriz, esses seres que fazem a diferença em nossa família.

A todos os professores do PPG em educação da UNISINOS pelas valiosas contribuições, em especial, à professora Mari pela orientação, sempre solícita, receptiva e paciente.

Obrigada a Caroline e Loy pelo carinho e atenção dispensados à turma do Minter Piauí.

Aos amigos de sala, valeu a convivência, experiência e a partilha de vários momentos de angústia e tensão, mas também de grandes alegrias, surpresas e solidariedade. Foi muito importante conviver com vocês.

Aos amigos do trabalho Oridéia e José Carlos, que me incentivaram nessa etapa da vida, mesmo ficando sobrecarregados no ambiente de trabalho.

E eu? Eu descobri que estava mais forte diante dos novos desafios!

O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO

*Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as asas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.*

*De fato como podia
Um operário em construção
Compreender porque um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento*

*Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse eventualmente
Um operário em construção.
Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão
Era ele quem fazia
Ele, um humilde operário
Um operário em construção.
Olhou em torno: a gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão...*

(Vinícius de Moraes)

RESUMO

O presente trabalho trata dos saberes de docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Piauí (IFPI) e procura analisá-los, refletindo sobre eles. Através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando entrevistas concedidas por docentes apontados por seus alunos como facilitadores de aprendizagem, buscou-se analisar os saberes construídos e mobilizados por esses profissionais, suas fontes e momentos de partilhas. Autores como Tardif (2010), Nóvoa (1995,1999), Therrien (1997, 2010), Kuenzer (2002, 2003) e Pimenta (2009), dentre outros, auxiliaram nas análises empreendidas. Constatou-se que os professores, mesmo não possuindo formação para a docência, apresentam boa qualificação (graduação, mestrado e doutorado) na área em que atuam ao longo dos anos de trabalho como professores e construíram saberes atitudinais, saberes organizacionais, saberes procedimentais e saberes do mundo do trabalho; reconhecem, todavia, a especificidade de saberes da docência, valorizando sua importância e necessidade. As políticas de ampliação da rede de educação profissional apresentam benefícios, mas trazem muitos desafios; a urgência de o governo e as instituições repensarem a formação dos professores da educação profissional é um deles, uma vez que se modificam concepções e identidades antes assumidas como valor.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Educação Profissional. Saberes da Prática

RESUMEN

Este artículo trata sobre el conocimiento de los profesores que trabajan en la enseñanza media técnico profesional del Instituto Federal de Piauí (IFPI) y busca analizarlos, reflexionando sobre los mismos. A través de un estudio con abordaje cualitativo utilizando entrevistas concedidas por los profesores, designados por sus alumnos como facilitadores de su aprendizaje, busco analizar el conocimiento construido y movilizado por estos profesionales, sus fuentes y momentos de compartir. Autores como Tardif (2010), Novoa (1995,1999), Therrien (1997, 2010), Kuenzer (2002, 2003) y Pimenta (2009), entre otros, contribuyeron en los análisis realizados. Se constató que los maestros, aunque no tienen la formación para la docencia, tienen buena calificación (grado, máster y doctorado) en el área en la que operan. A lo largo de los años de trabajo como maestros, y construyeron conocimientos actitudinales, el conocimiento organizacional, el conocimiento procedimental y el conocimiento del mundo laboral, reconocen, sin embargo, la especificidad de los conocimientos de la docencia, valorando su importancia y necesidad. Las políticas destinadas a ampliar la red de educación profesional tienen beneficios, pero traen consigo muchos retos: la urgencia de que el gobierno y las instituciones reconsideren la formación de profesores de educación profesional es uno de ellos, ya que se modifican las concepciones y las identidades asumidas como valor.

Palabras clave: Conocimiento de los docentes. Educación Profesional. Conocimiento de la Práctica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expansão da rede Federal de Educação Profissional	28
Quadro 2 - SCIELO – Portal da Biblioteca Científica Eletrônica.....	31
Quadro 3 - Trabalhos sobre saberes docentes encontrados na ferramenta google	32
Quadro 4 - Saberes Docentes, Tardif (2010), Pimenta (2009), Gauthier (1998)	44
Quadro 5 - Professores sujeitos da investigação	57
Quadro 6 - Síntese dos procedimentos metodológicos.....	59
Quadro 7- Categorias e achados da pesquisa	62
Quadro 8 - Os Saberes dos Professores: fontes sociais de aquisição	79
Quadro 9 - O Reservatório de Saberes	80

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
CBAI	Comissão Brasileiro-Americano do Ensino Industrial
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
IFPI	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Parcerias público-privadas
PROEJA	Programa Nacional de Educação Profissional Integrado ao Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SERG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Inquietações e Origem do Tema.....	14
1.2 Reflexões Pessoais e Profissionais	15
1.3 Questões que levaram ao tema e objetivo da pesquisa.....	18
1.4 Relevância da Pesquisa.....	21
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE HISTÓRICO.....	23
3 A PESQUISA SOBRE SABERES DOCENTES NO BRASIL.....	30
4 OS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM O SABER.....	35
4.1 Conceituando saber e relação com o saber.....	38
4.2 Saberes da prática na formação do professor da educação profissional e tecnológica.....	42
4.3 É Preciso Saber Viver: educação, trabalho e formação de professores.....	44
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	54
5.1 Campo empírico, sujeitos e instrumentos da pesquisa	55
6 OS SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	60
6.1 Fontes de Aquisição dos Saberes	78
6.2 Socialização e Partilha dos saberes	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI	99
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI.....	100
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS GESTORES.....	101

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade analisar os saberes mobilizados na prática docente pelos professores da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI, campus Teresina-central. As motivações para a pesquisa tiveram origem nos debates e questionamentos realizados por comissões de elaboração de projetos pedagógicos e institucionais e nos encontros pedagógicos realizados pelo próprio Instituto. Nesses espaços, a formação docente sempre ficou em evidência, especialmente, pelo perfil dos professores que aí atuam; muitos deles não possuem formação inicial para o exercício da docência, mas possuem larga experiência docente.

Desde 2007, ano do meu ingresso no IFPI, venho desenvolvendo, juntamente com a equipe pedagógica e professores, atividades relacionadas às políticas de implementação dos projetos e programas educacionais, colaborando de forma ativa com a formação continuada dos professores, buscando formas de acompanhar e desenvolver os projetos institucionais, procurando estimular o uso de metodologias adequadas aos objetivos educativos propostos pela instituição e pelas políticas oficiais para a educação profissional, principalmente na busca de uma aprendizagem qualificada. Tendo em vista as atividades supracitadas, instiguei-me então para a compreensão de como se dá a mobilização dos saberes dos professores da educação profissional. Saberes esses utilizados e/ou produzidos pelos docentes no espaço do seu trabalho, “no chão da sala de aula” (THERRIEN, 2010, p.2); interessa-me observar especialmente os saberes favorecedores de uma aprendizagem significativa dos alunos para além dos saberes técnicos.

Pergunto-me se esses professores conseguem ultrapassar uma visão técnica de ensino, do saber fazer, adquirida ao longo dos anos, devido a sua identidade histórica de formação técnica e profissionalizante, para uma prática que contemple a reflexão¹. Há incentivo à pesquisa, ao uso de metodologias diferenciadas agregando ao fazer docente práticas inovadoras² e integradas? A educação profissional contempla a formação integral, o trabalho como princípio educativo e acima de tudo leva em consideração o homem como ser ontocriativo³, capaz de criar e recriar a natureza em benefício próprio?

¹ Diz respeito às observações e às reflexões dos profissionais em relação ao modo como transita em sua prática, ver Schön in Nóvoa, 1992.

² Inovar aqui parte do entendimento do novo como algo diferente indo à concepção de inovação como uma completa mudança de paradigma. Ver Cunha (2006).

³ Ver Frigotto 2005, capacidade do homem de criar e recriar a natureza em benefício próprio, processo que permeia o ser do homem e constitui sua especificidade, intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana.

Para responder aos questionamentos acima, faz-se necessário conhecer a Instituição em que atuo em suas múltiplas dimensões: histórica, política, educacional e administrativa, especialmente ter conhecimento de saberes da prática docente, construídos e/ou mobilizados pelos professores dos cursos técnicos de nível médio do IFPI. É importante ir além e observar a missão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí, que é de

promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais, destacando-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável. (PDI, 2010-2014, p.12).

Como pedagoga do IFPI campus Teresina Central, atuando na formação continuada dos professores, contribuindo com a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, sinto necessidade de melhor conhecer os saberes mobilizados pelos professores e, a partir deles, contribuir para a qualificação da ação docente no sentido de atender a missão da Instituição e de superar a fragmentação da formação do aluno.

Ao identificar, com base no cotidiano do ensino no IFPI, a necessidade de superar essa formação fragmentada dos alunos, entendo ser necessária a formação continuada para todos os profissionais da educação, o que constitui medida de crescimento e conhecimento não apenas aos professores, mas a todos os que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Considerarei assim que, na prática experiencial, no aprofundamento dos estudos, na pesquisa, na interação com os pares, tendo o professor como principal interlocutor dessa interação, é que os profissionais da educação, dentre eles o pedagogo, adquirem os conhecimentos para ressignificar a prática profissional, e assim, de forma competente contribuir com a formação continuada dos professores.

A partir desse pensamento, apoiei-me em Tardif (2010), ao dizer que os professores, na sua prática de sala de aula, constroem saberes, e não há ninguém melhor do que eles para falar desses saberes. Nesse sentido, as pesquisas mostram que o saber docente é um saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36). Todos eles importantes no desempenho do trabalho docente.

Os professores da educação profissional, mesmo que imbuídos de uma lógica de formação para o trabalho, mobilizam no seu fazer pedagógico saberes que, de acordo com Tardif (2010, p.37), podem ser “provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos

coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. A reflexão sobre a prática orienta no sentido de melhorar a prática docente em busca de uma aprendizagem qualificada.

Durante anos, a formação para o trabalho nas instituições de educação profissional constituiu-se de metodologias que valorizavam o fazer, o saber fazer em detrimento do conhecimento sobre o processo da produção, da reflexão sobre as etapas de produção. Do docente não eram “cobradas” competências além das necessárias para o fazer.

Esse perfil de formação para o trabalhador tem mudado ao longo dos anos; cada vez mais exigentes, as empresas cobram que o novo trabalhador possua novas competências e habilidades além do fazer. Para isso, as escolas precisam trabalhar de forma que seus currículos contemplem o “domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social” (KUENZER, p. 2), ou seja, fazer, saber e ser.

Levando em consideração esses questionamentos, apresento neste trabalho as minhas inquietações, os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, os resultados e as possíveis contribuições.

O trabalho se apresenta em seis (6) capítulos. Na Introdução, faço uma apresentação da pesquisa, trazendo as inquietações e origem do tema, a questão central, o objetivo da pesquisa e a relevância do estudo.

O segundo capítulo apresenta um breve histórico da formação de professores da educação profissional no cenário nacional.

Com o objetivo de conhecer um recorte atual da produção acadêmica sobre os saberes dos professores da educação profissional, trago, no terceiro capítulo, o resultado encontrado referente ao tema.

No quarto capítulo, com a leitura dos autores supracitados, procuro compreender a relação com o saber, os conceitos de saber ou saberes, a relação entre saber, educação, trabalho e formação de professores.

No quinto, trago o quadro metodológico percorrido para alcançar o objetivo da pesquisa; o espaço, o objeto, os sujeitos, instrumentos da pesquisa e o tratamento que foi dispensado à análise dos dados.

Em seguida, no sexto capítulo, apresento a análise das entrevistas com os docentes, sobre os saberes profissionais dos professores da educação profissional técnica de nível médio do IFPI, Campus Teresina-central.

Finalmente, faço minhas notas conclusivas, explicitando os resultados encontrados e as possíveis contribuições, no sentido de acrescentar informações sobre saberes profissionais

dos professores, especialmente dos professores da educação profissional, e ampliar as discussões sobre a importância da formação para a docência, inicial e continuada, desses profissionais.

1.1 Inquietações e Origem do Tema

A formação de professores se tornou tema de grandes discussões por parte da sociedade e do governo por ser concebida como questão essencial para a qualidade da educação. Quando se trata da educação profissional, as discussões se tornam mais candentes, visto que, desde a implantação das primeiras escolas técnicas do país, em 1909, o professor ou instrutor, que aí atuava, não precisava ter formação docente para ministrar aulas, necessitava apenas saber um ofício, saber fazer,

a pedagogia adequada para a formação dos trabalhadores, portanto, voltava-se para a apropriação de conhecimentos enquanto produtos da atividade teórica socialmente determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas, que geralmente se dava pela repetição que levava à memorização; neste processo de aprendizagem, a compreensão da teoria que dava suporte às práticas laborais não era fator determinante, posto que se compreendia a competência enquanto capacidade para fazer. (KUENZER, 2003, p.5).

Mesmo com avanços na formação desses profissionais, tendo em vista que a maioria já possui formação superior, algumas tensões ainda continuam, pois, mesmo existindo orientações na legislação atual, ainda não foram definidos os espaços de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam ou irão atuar na educação profissional, e nem uma proposta de matriz curricular de graduação que contemple a formação para a docência na educação profissional, agregando às propostas de licenciaturas já existentes o conhecimento sobre a área que irá atuar e o conhecimento sobre o mundo do trabalho, além de aspectos políticos e sociais imprescindíveis ao exercício da profissão, tendo em vista o novo perfil de atuação exigido pelos IFs.

O decreto 2.208/1997, que regulamentou o art. 62 da LDB até o ano de 2004, fazia referência à formação de professores da educação profissional ao dizer que as aulas do ensino técnico seriam ministradas por professores, instrutores ou monitores; esses seriam selecionados principalmente pela experiência profissional, por terem cursado licenciaturas ou programas de formação pedagógica. Entretanto, em 2004, o decreto 5.154, que substituiu o anterior, teve um retrocesso nesse sentido, pois nem mesmo faz referência à formação desses profissionais.

Apesar das inconsistências históricas na formação dos professores da educação profissional, que, conseqüentemente, podem resultar na qualidade da formação do aluno, o cidadão que se deseja formar não é aquele baseado na lógica do capital, apenas formação de mão-de-obra para a indústria; pretende-se oferecer, conforme decreto 5.154/2004, uma educação integralizada com formação holística, sendo o aluno conhecedor da realidade do mercado de trabalho em que atua, da concepção sobre o processo de trabalho e do seu papel naquele espaço. Necessidade essa reforçada pelas mudanças nas relações econômicas e sociais da sociedade contemporânea, pois

a nova base microeletrônica muda, portanto, o eixo da relação entre homem e conhecimento, que agora passa a se dar também com os processos, e não mais só com os produtos. [...] Do ponto de vista da Pedagogia, isto significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/ método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção. (KUENZER, 2002, p.8).

Frente a isso, justifica-se o estudo na direção de analisar os saberes dos professores da educação profissional especialmente dos cursos técnicos de nível médio do IFPI. É fato que os professores produzem saberes; esses saberes são construídos ou mobilizados nas diversas situações de ensino na sala de aula. Os professores da educação profissional possuem um diferencial, tendo em vista que trabalham com disciplinas específicas, as mesmas da sua área de formação, mas necessariamente não possuem formação para a docência. Esses profissionais têm a responsabilidade de formar um “novo” trabalhador para um mercado de trabalho mais exigente e, para isso, precisam de uma prática pedagógica em que o foco esteja na compreensão da complexidade do processo de trabalho e não apenas no resultado final.

1.2 Reflexões Pessoais e Profissionais

O presente estudo investigou qualitativamente, portanto, os saberes da prática, produzidos e/ou mobilizados pelos professores de uma Instituição de Educação Profissional. O trabalho traz conhecimentos e informações importantes sobre os saberes construídos na prática desses professores e abre a possibilidade de proporcionar momentos de formação para os docentes, embasados na partilha de saberes.

A pesquisa em educação é cada vez mais necessária na atual conjuntura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, justificando-se pelas mudanças históricas pelas quais tem passado a rede de educação profissional, desde a sua criação, em 1909, até as

propostas pela lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, que transforma os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica em Institutos Federais de Educação, ampliando finalidades e objetivos para a rede. Conforme artigo 2º da citada lei,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Tentando alcançar os objetivos previstos na legislação atual para a educação profissional, os Institutos Federais devem oferecer qualificação aos professores e técnicos administrativos, acrescentando a essa formação a inserção na pesquisa como forma de melhorar a inovação tecnológica, a transferência de novas tecnologias para a sociedade e a ressignificação da prática pedagógica dos professores e técnicos administrativos através da formação continuada.

Para desenvolver uma aprendizagem de acordo com a proposta atual dos IFs, faz-se necessário que os professores, como agentes atuantes nesse processo, tenham conhecimentos sobre a pesquisa, as tecnologias e sobre a complexa interação entre o homem e o processo do trabalho.

Autores, como Tardif (2010), acreditam que a profissionalização docente se constitui de saberes adquiridos não apenas na formação inicial, mas na formação continuada, nas experiências em sala de aula ainda no ensino fundamental, na vida em sociedade, na troca de experiência com seus pares e nos cursos de aperfeiçoamento; portanto, a docência envolve saberes variados e oriundos de diferentes fontes.

Tendo como pressupostos os estudos de Tardif (2010), descreverei abaixo algumas experiências⁴ que tive como aluna, professora e pedagoga, acreditando que experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2002, p.21). Nesse sentido, acredito que muito do que aconteceu na minha vivência como aluna, no trabalho como professora e como pedagoga, modificou meu modo de pensar e de agir em outras situações de trabalho, permitindo-me vivenciar e interagir com a prática, mobilizando saberes na resolução de problemas e, ainda, construindo saberes; é nesse sentido que atualmente entendo a experiência.

Considero que os anos de experiência que tive, primeiro como aluna da minha mãe nas séries iniciais (1º a 4º série), depois como professora da educação infantil em 2001 e

⁴ Experiência, ver Larrosa, 2002. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar, experimentar. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

professora das séries iniciais em 2003, possibilitaram-me a imersão no universo escolar, a vivência de muitos problemas que envolvem a educação brasileira, dentre eles, a fragilidade na formação dos professores e a deficiência na infraestrutura das escolas públicas do país.

Ao iniciar o curso de Pedagogia, em 2001, pude vivenciar e aprofundar conhecimentos teóricos em relação à educação brasileira: legislação, princípios e concepções. Durante o curso, comecei a perceber algumas diferenças abissais na oferta da educação, dentre elas, que a educação não era a mesma para todos, existe, apesar de esforços noutra direção, uma educação para os pobres e outra para os ricos, uma educação dual; conseqüentemente, quem pode pagar tem uma educação de melhor qualidade, é a que possibilita ascensão aos melhores cargos e posições na sociedade. E existe uma grande parte da população que se utiliza da educação pública, muitas vezes, de qualidade duvidosa e que não é garantia de melhores condições de vida.

Ainda em 2001, quando iniciava o curso superior em Pedagogia, fui aprovada no concurso para professora de Educação Infantil no município de Timon, estado do Maranhão, lá tive a oportunidade de trabalhar com crianças de 3 a 5 anos. A cidade de Timon, naquele ano, estava iniciando o atendimento à população infantil e não tinha estrutura adequada de funcionamento para esse público. As creches funcionavam em casas residenciais e galpões, faltavam acomodações adequadas para o público infantil, material didático adequado e suficiente, o salário, como de costume na profissão, muito baixo.

Neste mesmo ano, (2001) fui aprovada no concurso para professor do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, em José de Freitas-Piauí, minha cidade natal, assumindo em abril de 2003. Até então, as minhas experiências e vivências profissionais estavam concentradas na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, minha área de formação, porém com a falta de profissionais formados nas áreas de Filosofia e Religião do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, fui convidada a assumir essas disciplinas, mesmo não possuindo formação para tal. O problema da falta de profissionais formados para trabalhar com disciplinas como religião, filosofia, química é recorrente no interior do Brasil e, para suprir tais necessidades, os professores são lotados em outras áreas que não correspondem a sua formação inicial.

No ano de 2007, fui convocada pelo Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Piauí-CEFET-PI, atualmente, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, para assumir uma vaga de Pedagoga na cidade de Picos- Piauí, concurso que havia feito em 2006. Deixei a sala de aula e passei a vivenciar novas experiências como pedagoga, com um novo público, pois a principal função dos Institutos

Federais de Educação é oferecer Educação Profissional e Tecnológica, formação inicial e continuada, educação técnica de nível médio, técnico integrado ao médio, Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, Tecnólogos e Licenciaturas, além de programas de pós-graduação, dentre outros (Lei 11.892/2008). O campo de atuação passou a ser a formação continuada dos professores, acompanhamento dos projetos da escola e o processo de ensino e aprendizagem.

Acredito que aquelas experiências na docência contribuíram, de forma significativa, para minha prática atual, qualificando-a de forma a colaborar com os objetivos da instituição em que atuo, que é a de oferecer, essencialmente, um ensino de qualidade direcionado às demandas sociais.

Considerando minha trajetória pessoal e profissional, a questão que me inquieta, especialmente, por hoje atuar junto de profissionais do IFPI, está ligada a uma maior compreensão dos saberes produzidos por esses professores da educação profissional técnica de nível médio. Quais os saberes construídos e/ou mobilizados pelos professores da educação profissional técnica de nível médio do IFPI, campus Teresina-Central, que contribuem para uma ação docente qualificada?

O professor da atualidade é aquele que instiga nos seus alunos o despertar para o conhecimento, o gosto pela descoberta e a possibilidade de inovação tecnológica; para isso, precisa estar inteirado das mudanças inerentes ao processo de globalização, das mudanças socioeconômicas do país, precisa ser dotado de saberes que combatam a lógica capitalista, muito difundida no mundo do trabalho como o centro, deixando o ser humano à margem. A aquisição desses saberes não retira do educador a responsabilidade de ter um vasto e amplo saber técnico e científico da disciplina específica em que ele atua ou atuará.

1.3 Questões que levaram ao tema e objetivo da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI, instituição pluricurricular e multicampi⁵, que oferece diversos cursos distribuídos em várias modalidades e níveis de ensino, passou por grandes mudanças estruturais e de finalidade nos últimos anos, saindo da oferta de um ensino técnico voltado para o mercado de trabalho, do aprender a

⁵ Pluricurricular, Instituição com pluralidade de cursos e de currículo, é multicampi por ser constituída por um conjunto de unidades, denominadas de campus. Ver Institutos Federais, Lei 11. 892, de 29/12/2008, comentários e reflexões.

fazer, para uma proposta de ensino integral, de formação do cidadão trabalhador consciente, exigindo do professor da educação profissional saberes necessários para cumprir tal função.

Isso posto, cabe indagar: Quais os saberes construídos e/ou mobilizados na prática docente dos professores da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI, campus Teresina-central? Essa prática docente transcende uma visão técnica de ensino, adquirida ao longo dos anos, devido a sua identidade histórica de formação técnica e profissionalizante, para uma prática que contemple a reflexão, o trabalho em grupo, a conscientização, a pesquisa, agregando ao fazer docente práticas inovadoras e condizentes com a nova proposta de ensino e a formação do trabalhador na atualidade?

Os professores do IFPI, campus Teresina-central, especialmente os professores das disciplinas específicas, possuem um perfil diferenciado quanto à formação inicial; são tecnólogos, bacharéis, engenheiros ou cursaram outras graduações que não contemplam, nas disciplinas de seus currículos acadêmicos, a formação para o exercício da docência; isso tem gerado discussões entre os professores e a equipe gestora acerca dos saberes necessários à prática dos professores dos cursos técnico de nível médio que levem a uma ação qualificada.

Nessa direção, defende-se a importância dos saberes docentes para além da transmissão do conhecimento técnico, do saber fazer, na busca de uma prática que compreenda o conhecimento como um processo inconcluso; o aluno, por sua vez, precisa ser reconhecido como um sujeito pensante, que traz saberes, e que pode reconstruí-los ao longo do processo de aprendizagem, tendo em vista que o ser humano é ontocriativo.

Na minha prática como pedagoga, junto aos professores do IFPI-Teresina, observei que a percepção deles sobre essa concepção de docência é bastante distinta; um primeiro grupo considera que os saberes específicos (adquiridos nos seus estudos de graduação) e os saberes experienciais (adquiridos pelos anos de docência) são suficientes para que ocorra aprendizagem qualificada; um segundo considera que os saberes experienciais e específicos são importantes, mas reconhecem que o saber pedagógico ou das disciplinas pedagógicas é fundamental para a prática docente, e, um último grupo composto por aqueles professores que não emitem opinião sobre o assunto.

Ciente de que qualquer classificação é arbitrária, assumo isso, sem deixar de reconhecer que talvez alguns docentes fujam delas ou circulem entre elas. Essas observações são aqui colocadas para mostrar que diferentes posicionamentos circulam no ambiente de trabalho.

Isso posto, surgem vários questionamentos acerca dos saberes construídos na prática docente desses profissionais: O que os professores consideram saberes docentes? Qual a importância que os docentes dão aos saberes na construção de uma aprendizagem qualificada? Quais saberes os professores mobilizam e utilizam na prática docente? De onde se originam os saberes mobilizados e utilizados na prática docente? Quais os espaços de validação desses possíveis saberes experienciais?

A pesquisa teve como objetivo analisar os saberes construídos e/ou mobilizados por professores da educação profissional técnica de nível médio do IFPI, campus Teresina-central, que contribuem para uma ação docente qualificada. A pesquisa observou transformações no fazer da sala de aula, as convicções internas do profissional professor, os saberes adquiridos com a formação inicial e continuada em concomitância com a prática e os saberes adquiridos com a prática no espaço de trabalho.

Alguns pressupostos permitiram direcionar a pesquisa em busca dos objetivos pretendidos e serviram como guia em busca de respostas para o problema. Nesse sentido, os pressupostos norteadores foram:

- a) Os saberes da prática docente diferem dos saberes do senso comum;
- b) Os saberes da prática não se constituem isoladamente, mas são resultado da interação de múltiplos saberes;
- c) Os professores são os sujeitos que podem informar sobre seus saberes, pois são os atores principais, dentro da sala de aula, nesse processo de construção dos saberes da prática.

Os saberes da prática são constituídos de múltiplos saberes, subjetivados pelos docentes e posteriormente objetivados através das interações com os pares; nessa perspectiva, “é através da relação com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade.” (TARDIF, 2010, p. 52). Tais saberes podem ser partilhados e objetivados não apenas no contexto formal, mas em diversos momentos da vida escolar através da troca de material didático, dos modos de fazer, de organizar a sala, nos planejamentos, elaboração de provas e projetos com os pares, dentre outras formas de interações.

No que se refere aos saberes da prática enquanto saber crítico, diferentemente dos saberes do senso comum, Freire (1996, p.38) diz que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”

e conceitua o saber do senso comum como sendo “saber ingênuo, um saber de experiência feita, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.” Porém, de acordo com Freire (1996), do senso comum para o pensar crítico, da ingenuidade à criticidade, há apenas uma superação e não uma ruptura no momento em que a curiosidade ingênua se critica, sem deixar de ser curiosidade.

Nesse sentido, os saberes que procuramos analisar foram os saberes da prática docente crítica, sem desconsiderar os saberes do senso comum.

1.4 Relevância da Pesquisa

A proposta de investigar saberes dos professores da educação profissional parte do pressuposto de que os professores na sua prática constroem e mobilizam saberes; com isso, não se tem a intenção de desprezar outros saberes docentes, mas, de alguma forma, mostrar que a prática docente e os professores, além de serem “objetos” de estudo, podem ser, além de investigadores ou pesquisadores da própria prática, produtores de saberes. Acredito que, dessa forma, podem contribuir com as políticas de formação continuada e formação inicial de professores na perspectiva de que “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p.29).

Os “saberes dos professores, quase sempre, foram considerados como saberes de segunda ordem, ou seja, não foram aproveitados pela academia na formação de novos profissionais” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991); em função disso, a pretensão é de investigar junto aos interlocutores na própria prática docente e não sobre eles, valorizando seus saberes, trazendo-os para dentro das discussões, para dentro da academia, dos Institutos Federais.

Penso que um maior compromisso com as investigações de caráter ético-político em educação ajudará a diminuir o mau uso ou a simplificação de resultados obtidos ou produzidos em vários estudos que, desvinculados do dia a dia da escola, tentam fornecer-lhe prescrições.

As políticas de formação docente, como podemos observar na legislação e na literatura pertinente, possuem uma forte tendência em desprezar os saberes da prática na formação inicial dos professores; ainda que sejam referidos na legislação para a formação desses profissionais, há uma dificuldade de dar visibilidade a eles e valorizá-los. Embora hoje já se contemplem preocupações nessa direção, ainda precisamos avançar, passando, conforme

alerta Nóvoa (2011, p.18), “[...] a formação de professores para dentro da profissão”, o que envolveria também a participação dos professores que atuam na educação básica na formação dos futuros docentes. “A experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação, permitindo valorizar o papel dos saberes de experiência no meio dos outros saberes.” (THERRIEN, 1997, p.5).

Pimenta (2009) faz uma crítica à forma compartimentada, fragmentada com que os saberes pedagógicos foram trabalhados ao longo dos anos nos espaços acadêmicos de formação de professores e alerta que “os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência.” (PIMENTA, 2009, p.24). A autora reforça a importância da pesquisa sobre os saberes experienciais dos professores deixando claro que existe uma desvalorização social desses saberes. Ela, ainda, reforça a necessidade de os saberes docentes serem trabalhados de forma unificada, superando a supervalorização de alguns em detrimento de outros. “Às vezes uns se sobrepõem aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia.” (PIMENTA, 2009, p. 24).

Nesse contexto, acrescenta-se ao debate atual sobre os saberes docentes os saberes dos professores da educação profissional, trazendo como contribuição os saberes que esses profissionais constroem na prática, obtidos nas interlocuções.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE HISTÓRICO

As inconsistências para a formação de professores da educação profissional acontecem desde a regularização desta modalidade de ensino em nível nacional, decreto lei nº 7.566 de 1909. O quadro de professores, como já referido, constituía-se de profissionais liberais que detinham conhecimentos técnicos sobre determinada área profissional, tinham um ofício, o que, na época, os qualificava a serem professores; os mestres de oficinas deveriam ser contratados por tempo não excedente a quatro anos, conforme decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, § 3º, art. 4º, que foi responsável por implantar em cada estado do país uma escola de aprendizes artífices.

Em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofício Wescelau Brás no antigo Distrito Federal, houve uma tentativa de formar professores para a educação profissional; o programa não durou muito,

fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais (MACHADO, 2008, p.12).

A referida escola era uma iniciativa do governo para a formação de docentes especificamente para a educação profissional no país, porém, com a grande evasão dos alunos e a escassez de profissionais interessados em trabalhar nas instituições profissionais, a escola fracassou, pois não alcançou os objetivos para a qual foi criada, ou seja, a de formar professores para educação profissional.

Anos depois, em 1947, tem início no Rio de Janeiro o primeiro curso de aperfeiçoamento do ensino industrial, orientado pela lei orgânica do ensino industrial, art. 53; o curso foi patrocinado pelo governo americano, parceria da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial), inspiração da Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), subsidiando também a formação de gestores, “dois grupos de dez diretores” (MACHADO, 2008, p. 12). Iniciativas essas muito tímidas frente à grande demanda brasileira de gestores e professores para a educação profissional no país, pois cada unidade da federação já possuía uma escola técnica, necessitando de pessoal qualificado para trabalhar.

Observa-se, nesse contexto, a intervenção de organismos internacionais na formação de professores e gestores para esta modalidade de ensino, o que nos leva a acreditar que outros interesses permeiam a ajuda do governo americano, e que, muitas vezes, não ficam claros no discurso político.

A LDB nº 4.024 de 1961, artigo 59, orientava que a formação de professores para a educação profissional acontecesse em cursos especiais de educação técnica para aqueles que se habilitassem a ministrar aulas nas disciplinas do ensino técnico, artigo regulamentado apenas em 1967 e 1968. Durante esse período, o Ministério da Educação e Cultura – MEC instituiu normas e pareceres para registros de professores da educação profissional; por exemplo, o parecer ministerial 61/141 do MEC, parecer do Conselho Federal de Educação nº 257/63, “o MEC definiu, também, pela Portaria Ministerial 174/65, a carga horária (800 aulas) e o número mínimo de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola.” (MACHADO, 2008, p.12).

O artigo 59, da Lei 4.024 de 1961, orientava que a formação de professores para o ensino médio acontecesse “em faculdades de filosofia, ciências e letras,” (MACHADO, 2008, p.12), “e a de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” dando continuidade à dicotomia entre a formação inicial de professores da educação profissional e da educação básica.

Em 1967 e 1968, foi regulamentado o artigo que tratava da formação de professores para a educação profissional, previsto na LDB 4.024 de 1961, parecer CFE nº 12/1967.

Com base neste Parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula. O Art. 59 foi também regulamentado pelo Parecer CFE nº 479/68, que estabeleceu a obrigatoriedade de seguir currículo mínimo e as orientações do Parecer nº 262/62, que fixava a duração da formação dos professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo.

Com a reforma universitária, lei nº 5. 540/68, veio à exigência de que a formação de todos os professores do ensino de 2º grau, ou seja, do ensino médio e da educação profissional, deveria acontecer em nível superior. Tal exigência não surtiu efeito, visto que o prazo para cumprimento da lei era de 5 anos, e, passado esse tempo, um número elevado de professores ainda não havia feito o curso superior. Várias medidas foram tomadas no sentido de alcançar esse objetivo, “exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE poderiam conferir essa habilitação” (Art. 16 do Decreto-lei

nº464/69). Mesmo com essas medidas, permanecia a insuficiência na formação de professores para essa modalidade de ensino. Foram tentativas frustradas e fragmentadas a fim de regularizar essa lacuna secular; tentativas essas que não conseguiram se sustentar talvez por interesses de várias ordens que não cabe aqui aprofundar.

Em 1969, o MEC¹, preocupado com a constante falta de professores qualificados, criou o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, que ficou responsável pela formulação de iniciativas e ações com o objetivo de suprir a carência de professores no país, não apenas para a educação profissional. Essas Instituições eram orientadas pelos pareceres do Conselho Federal de Educação.

Nesse período foram criados os cursos de esquema I e esquema II², portaria ministerial 339/70; aquele para portadores de diplomas de nível superior e este para portadores de cursos técnicos. Tais iniciativas se consolidam como tentativas um pouco mais vantajosas, mas ainda aligeiradas de formação de professores da educação profissional para suprir a necessidade desses profissionais no país.

Com a LDB 56 92/71, tornando o ensino profissional obrigatório no país, maior foi a demanda por professores da educação profissional. Nesse período, instituiu-se o parecer 111/71, regulamentando a LDB 5. 692/71 e acrescentando mais normas aos cursos esquemas I e II, “havia a exigência de obter registros junto ao MEC para o exercício da profissão docente”. No Parecer 1.073 de 1972,

as diretorias do MEC de ensino agrícola, industrial e comercial foram fundidas em um só departamento de ensino médio. Face à urgência de atender ao que prescrevia esta lei, os cursos Esquemas I e II ganharam normas adicionais do MEC e o CFE tratou de currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária (MACHADO, 2008, p.13).

Em 1977, com a resolução nº 3, o Conselho Federal de Educação instituiu a licenciatura para a formação especial dos professores da educação profissional, com prazo de até três anos para a implantação da norma, estabelecendo um currículo mínimo e determinando que os cursos esquemas I e II fossem transformados em licenciaturas. Foram tentativas que, por diversos fatores, não obtiveram êxito, “passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura.” (MACHADO, 2008, p.13).

¹ Ministério da Educação.

² Esquema I e Esquema II. O primeiro destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior. O segundo para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Além do parecer 339/70, ver parecer 1.073/72. Resolução nº 3 CFE/1977. Ver portaria MEC nº 299/82.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas – CEFETs, exatamente com o objetivo de oferecer licenciaturas plenas e curtas das disciplinas específicas, almejando formar professores da educação profissional.

Em 1979 e 1982, o Conselho Federal de Educação emitiu diversos pareceres, questionando, reivindicando ou pedindo esclarecimentos sobre as resoluções nº 3/77 e a resolução nº 1/81, porém os cursos de esquema I e II ainda se sobrepunham em detrimento das licenciaturas previstas no referido decreto. Tendo em vista a permanência dos cursos de esquema I e II, o MEC lançou um plano de cursos emergenciais para a formação de professores da educação profissional; com essa medida, o item que tratava das licenciaturas na Resolução do CFE nº 3/77 e a Lei nº 5.540/68 tornavam-nas não mais obrigatórias e sim opcionais. A Resolução CFE nº 7/82 veio confirmar o relaxamento da resolução nº 3 de 77, pois

alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CFE nº 3 e tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da licenciatura plena. Normas sobre a organização e o funcionamento de todas essas modalidades de cursos foram definidas na Portaria MEC nº 299/82. (MACHADO, 2008, p.14).

Logo em 1986, houve a extinção dos órgãos vinculados ao MEC (a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – Coagri e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional– CENAFOR), que tinham como objetivo pensar e formular ações para a formação de professores, incluindo professores da educação profissional. Com o fechamento dessas instituições, as ações foram transferidas para outras instituições como a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC. A SESG, através de um Grupo de Trabalho, elaborou e encaminhou ao CFE, em 1989, propostas com sugestões direcionadas à formação de professores da educação profissional (Parecer nº 632/89). O que de fato se ocupou a LDB ora discutida, LDB 9.394/96, na esfera governamental.

Tomada como referência de análise, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, especificamente no que se refere à formação de professores, o art. 62 traz o seguinte texto

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O referido artigo não trata da formação de professores para a educação profissional, apenas diz no art. 63, parágrafo II, que os institutos superiores oferecerão “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”; a LDB atual deixa lacunas quanto à formação de professores para essa modalidade de ensino, porém deixa margem para a seguinte interpretação quanto ao artigo 63: os profissionais que possuem uma graduação e desejam ingressar na carreira do magistério ou já se encontram na sala de aula, esses podem participar de um programa de formação pedagógica, o que lhe concederia o direito de ingressar na docência, incluindo também a docência na educação profissional.

O decreto 2. 208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou o art. 36, e os artigos 39 a 42 da LDB, que trata da educação profissional, propõe no art. 9 que “as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, em função da experiência profissional, em cursos de licenciaturas ou programas especiais de formação pedagógica”; esses profissionais poderiam ser selecionados pela experiência profissional e não precisariam ter formação pedagógica, esta aconteceria na formação continuada, já no exercício da docência. Isso caracteriza mais incoerência quanto à formação de professores da educação profissional deixando evidente o retrocesso e a inexistência de diretrizes curriculares concretas, principalmente para a formação inicial desses profissionais.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução nº 2, que trata dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, incluiu a formação de professores para a educação profissional sem prever obrigatoriedade dos cursos de licenciaturas para esses profissionais, porém previa cursos de formação pedagógica que seriam

destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. (MACHADO, 2008, p.15).

O decreto 5.154/2004, que revogou o decreto 2. 208 de 1997, nem sequer se referiu à formação dos professores para a educação profissional. O referido decreto ampliou a oferta de educação para essa modalidade de ensino, e teve, como umas das principais finalidades, integrar a educação profissional ao ensino médio (ensino médio integrado), resultado de uma

política iniciada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciada em 2003.

Quadro 1 - Expansão da rede Federal de Educação Profissional

De 1909 a 2002	De 2003 a 2010	De 2011 a 2014	Total
Foram construídas 140 escolas técnicas no país e outras escolas foram federalizadas.	Foram construídas 214 unidades previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional.	Previsão de construção de mais 208 unidades Até 2014.	562 unidades

Fonte: Elaborado pela autora

Diante do quadro atual de expansão, e das novas perspectivas da educação profissional no país, confirma-se a necessidade de aprofundar as discussões sobre o tema “formação de professores da educação profissional”, pois, não obstante, se formarão profissionais de forma aligeirada, que terão, possivelmente, dificuldades de formar cidadãos em uma perspectiva emancipatória, que, no entender de Ciavatta (2006, p. 228), para formar um cidadão produtivo, autônomo e emancipado, o currículo

deve proporcionar aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida, mesmo em um mundo onde crescem o desemprego, a desregulamentação das relações de trabalho, o empobrecimento generalizado de grandes massas da população

Nesse sentido, é necessário não somente a preparação para o mercado de trabalho, mas a preparação para que o aluno exerça sua criatividade, saiba transformar, inovar e criar meios de subsistência para si e para o coletivo. Tudo isso requer do professor saberes que ultrapassem o saber técnico, indo ao encontro de outros saberes que proporcionem a construção de conhecimentos significativos ao aluno.

Já em 2006, o Conselho Nacional de Educação lançou um parecer de nº 5, que aprecia as diretrizes para a formação de professores da educação básica; esse parecer sugere que a formação de professores para a educação profissional de nível médio seja organizada em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangente por campo de conhecimento, conforme apontam as diretrizes curriculares pertinentes. O supracitado parecer relança olhares sobre as possibilidades de licenciaturas para a formação de professores da educação profissional de nível médio. Vale ressaltar que esse parecer não tem força de lei.

Vários autores tratam do tema “formação de professores para a educação profissional”, (MOURA, 2008; MACHADO, 2008; KUENZER, 2011), porém ainda há muito que se fazer, tendo em vista que, mesmo com os avanços nas discussões e possíveis propostas para a formação desses profissionais, ainda é preciso uma política perene do governo, assim como o cumprimento das políticas existentes para a formação desses professores que atuam como docentes sem a devida formação.

3 A PESQUISA SOBRE SABERES DOCENTES NO BRASIL

Para melhor me apropriar da produção do conhecimento sobre saberes da prática dos professores da educação profissional, com a intenção de identificar ou perceber lacunas que permitam contribuir, através de pesquisas direcionadas ao tema, com a formação desses profissionais, realizei um estudo em alguns bancos de dados, utilizando como descritores **saberes docentes e educação profissional**.

O recorte temporal para a realização da pesquisa foi de 6 anos, no período de 2007 a 2012. Neste último ano, encontrei na ferramenta google uma quantidade maior de artigos referentes ao tema. Examinei periódicos, dissertações e teses. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em resumos das produções acadêmicas das universidades públicas e privadas e revistas eletrônicas em âmbito nacional, assim como em eventos acadêmicos da educação, identificando as possíveis semelhanças com a pesquisa por mim idealizada.

A partir da década de 90, as pesquisas sobre saberes docentes vêm crescendo no Brasil; a importância dada aos saberes dos professores, especialmente aos saberes construídos na prática, epistemologia da prática, surgem como questão chave das discussões sobre o tema. Autores como Pimenta (2009) e Therrien (1997, 2010) são precursores dessas pesquisas aqui no Brasil; utilizo-me ainda das pesquisas de alguns autores internacionais como Tardif (2002-2010), Nóvoa (1991, 1999), Gauthier (1998) e Charlot (2005).

A busca foi realizada nos bancos de dados da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos Periódicos da capes e no google. Na ANPED, utilizei como fontes, 6 (seis) reuniões anuais, a 30ª (2007), 31ª (2008), 32ª (2009), 33ª (2010), 34ª (2011) e 35ª reunião em (2012). Quando utilizados os descritores, **saberes docentes e educação profissional** nos títulos dos trabalhos, os resultados foram inexistentes, no entanto encontrei o tema sendo abordado dentro de alguns artigos dos grupos de trabalhos da ANPED, (GT formação de professores e GT trabalho e educação), porém sem ser o foco principal do trabalho proposto por mim. Como exemplo, o trabalho de Terezinha de S. Ferraz no GT nº9, Trabalho e Educação (30ª reunião), que tem como título a “Educação profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente.” O artigo traz para debate no âmbito da educação profissional “O Discurso Pedagógico Oficial e os Saberes Docentes em Confronto” onde, junto à noção de competências, a autora trava um debate sobre os saberes desses profissionais.

Pude observar muitos trabalhos que tinham no título “saberes docentes, formação inicial e formação continuada dos professores”, mas os **saberes docentes da educação**

profissional não foram contemplados nos artigos das reuniões supracitadas, no período analisado.

Após análise de artigos nas revistas eletrônicas da scielo, observei que, dentre as questões encontradas sobre saberes docentes, estão os professores como produtores de saberes, os saberes produzidos na prática docente, sua origem e objetivo. A maior quantidade de produções sobre saberes docentes se encontra no Ensino Fundamental. Dentre os artigos sobre os saberes dos professores, encontrei apenas um que se assemelhava ao meu objeto de pesquisa, conforme destacado no quadro a seguir.

Quadro 2 - SCIELO – Portal da Biblioteca Científica Eletrônica

ARTIGO	REVISTA/ANO	AUTOR
Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores	Educação e Pesquisa/2007	Marli Lúcia Tonatto Zibetti; Marilene Proença Rebello de Souza
Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação	Educação e Pesquisa/2007	Patrícia Cristina Albieri de Almeida; Jefferson Biajone ^{II}
A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios	Educação e Pesquisa/2007	Wanderson Ferreira Alves
O desafio da formação dos professores para a ept e proeja	Educação e sociedade/2011	Lucília Regina de Souza Machado
Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	Educação em Revista/2012	José Ângelo Gariglio; Suzana Burnier

Fonte: Elaborada pela autora

Em busca na scielo, pude observar vários trabalhos direcionados aos saberes docentes, artigos que abordam as teorias do saber, apropriação e mobilização de saberes, saberes docentes e formação inicial, e, finalmente, encontrei um artigo que se assemelha à minha proposta de pesquisa, com o título “**saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores**”. O artigo traz uma discussão inicial sobre os saberes mobilizados pelos docentes da EP, analisando a partir das representações dos sujeitos docentes de diversas instituições, os saberes acionados e demandados nas suas atividades educativas e as concepções de formação profissional subjacentes a tais saberes. (GARIGLIO; BURNIER, 2012). A semelhança consiste na mobilização de saberes dos

professores da educação profissional neste trabalho e na análise dos saberes mobilizados na docência da educação profissional dos cursos técnicos de nível médio, por mim idealizada.

Após realizar buscas sobre saberes de professores da educação profissional na ANPED e na SCIELO e não obter resultados satisfatórios, resolvi utilizar a ferramenta google¹ para dar continuidade à pesquisa, segue o resultado.

Quadro 3 - Trabalhos sobre saberes docentes encontrados na ferramenta google

ARTIGO	FONTE	AUTOR
Formação e Trabalho docente na Educação Profissional: os saberes da/na Docência no IFMT.	IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-26 a 29 de outubro de 2009-PUCPR	Rosimeire Montanucci
Saberes Profissionais de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	II SENEPT-Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, CEFET-Minas Gerais, 2011.	Geraldo Silvestre Silva Junior; José Ângelo Garíglío
A Identidade Docente na Educação Profissional: como se forma o professor.	XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012	Cantaluce Mércia Ferreira Paiva
Os Saberes Docentes e o Professor da Educação Profissional.	Revista Direcional Educador, Edição 86 - mar/12.	Frederico Dourado Rodrigues Moraes
A Educação Profissional e o Professor: Fazer e Saberes necessários.	II SENEPT-Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, CEFET-Minas Gerais, 2012.	Ademilson de Sousa Soares-
Saberes Docentes Necessários à Prática Pedagógica dos Professores de Educação Profissional de uma Universidade Federal Tecnológica.	IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.	Carmen Célia Barradas Correia Bastos; Nelci Aparecida Zanette Rovaris

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

No primeiro artigo, Montanucci (2009) investiga como os professores do Núcleo Comum e Profissionalizante do Curso de Informática do IFMT², da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, mobilizam os saberes para atuarem na prática pedagógica, como significam seus saberes e quais saberes são mobilizados na prática.

¹ Ferramenta de busca utilizada para pesquisas na internet.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMTO.

No segundo artigo do quadro 3, realizado na ferramenta google, Silva Junior (2011) descreve os saberes da base profissional, saberes profissionais de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em relação aos processos formativos e constitutivos da prática profissional, conforme a concepção dos próprios professores sobre os saberes que utilizam para realizar o seu trabalho.

No terceiro artigo, Morais (2012) aborda o descontínuismo que tem caracterizado as políticas públicas e as concepções teóricas no tocante à formação dos professores da educação profissional. Faz crítica às legislações que atestam o foco nos conteúdos e na experiência profissional da área técnica. Em muitos casos, minimizam a importância dos saberes pedagógicos e desconsideram a necessidade de uma preparação ou de um saber específico para o exercício da docência, como se os saberes adquiridos no exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente. Nesse mesmo artigo, o autor enfatiza a necessidade de rever a formação dos professores da educação profissional, valorizando a formação pedagógica. Para Morais (2012), ser professor é uma tarefa complexa.

Paiva (2012), no quarto artigo, trata da constituição da identidade docente na educação profissional e tem como objetivo compreender como os professores do ensino técnico constituem a sua identidade docente, articulando os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os saberes docentes no exercício da prática docente no âmbito da escola, tornando-se professor.

No quinto artigo, Soares (2012) traz um questionamento sobre os elementos históricos da educação profissional no Brasil com o objetivo de situar criticamente os componentes dos dilemas típicos do trabalho do professor de cursos técnicos e profissionalizantes. Propõe o aprofundamento das discussões em torno das políticas de formação inicial e continuada do professor da educação profissional. Por fim, o autor elabora reflexões em torno dos fundamentos da pedagogia da autonomia, propostos como saberes necessários às práticas educativas a serem desenvolvidas com estudantes que buscam uma habilitação profissional já no ensino médio.

No sexto e último artigo, Bastos e Rovaris (2012) têm como objetivo conhecer como os professores da educação Profissional e Tecnológica constituem os saberes necessários para exercer a profissão, levando em conta os novos desafios contemporâneos. O diferencial dessa pesquisa em relação às outras descritas neste trabalho é que ela se direciona aos professores da graduação tecnológica, professores dos cursos superiores de tecnologia.

O estudo se baliza em torno das seguintes questões: se o ofício docente é feito de saberes, quais seriam os saberes profissionais dos professores da EPT³? Qual a relação destes com a singularidade de sua prática docente na escola? De que maneira esses saberes ajudam a fundamentar o processo de profissionalização docente desses profissionais do ensino?

Finalmente, posso concluir dizendo que existe um grande número de trabalhos sobre formação de professores e saberes docentes no Brasil, porém, quando se trata de docentes da educação profissional, a produção é escassa; isso torna maior a importância desta pesquisa, aumentando a responsabilidade do pesquisador em produzir um trabalho significativo direcionado aos saberes docentes dessa modalidade de ensino, bastante discutido, mas ainda incipiente quando se trata de produção científica e acadêmica.

A maioria das pesquisas referentes aos saberes dos professores da educação profissional, e sobre outras questões relacionadas ao tema, conforme análise realizada por mim, são de pesquisadores oriundos das instituições federais de educação. Esse fator pode estar associado à expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica, levando-nos a acreditar que a recente expansão e as novas exigências para a formação do aluno trouxeram à tona as discussões sobre a formação dos professores para essa modalidade de ensino, dentre outras necessidades de adequação dessas instituições a esse novo perfil.

³ Educação Profissional e Tecnológica

4 OS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM O SABER

Conforme Gauthier (1998, p. 24), “em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la”. Para esse educador, os saberes docentes, além de serem adquiridos numa formação universitária específica, são acompanhados de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente, são mobilizados numa instituição especializada, a escola, são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino, e têm como pano de fundo a tradição, pois todo indivíduo já viu alguém ensinando. Nesse sentido, os saberes docentes necessários à prática educativa constituem-se de múltiplos saberes, oriundos de diversas fontes, e precisam ser conhecidos por todos.

Para Tardif (2010, p. 36-37 e 38), existem saberes inerentes à prática dos professores: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e saberes experienciais, descritos pelo autor como

Saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação [...]).

Saberes disciplinares são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...].

Saberes curriculares [...] correspondem aos discursos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...].

Saberes experienciais, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Diante dos saberes explicitados por Tardif (2010), pode-se fazer uma reflexão acerca da necessidade de pensar a formação de professores para as disciplinas específicas da educação profissional. São professores que, na maioria, não possuem formação inicial para a docência; isso leva a questionar se teriam esses “professores” um diferencial que os capacite a lecionar na educação profissional sem a devida formação docente. Que saberes utilizam na sua prática? De onde vêm tais saberes e como podem ser validados?

Diante desses tensionamentos, bem como da reforma na educação profissional e tecnológica proposta pelo Decreto 5.154 /2004, e pela Lei 11.892/2008, que transforma os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica-CEFETs em Institutos Federais de

Educação, ampliando a oferta de ensino da rede, encontra-se o docente da educação profissional, aquele a quem cabe conduzir todo o processo de aprendizagem tanto para a formação profissional, quanto para a formação integral e humanística necessária ao aluno/cidadão, a fim de que enfrente o mundo do trabalho e as mudanças no desenvolvimento socioeconômico do país de forma consciente.

Fenômenos como a globalização têm tomado conta das relações sociais no mundo, tornando mais complexa a profissão docente, a

nova divisão internacional do trabalho, com alteração profunda nos mecanismos de trocas internacionais, nas relações com as regiões periféricas, na estruturação do comércio mundial, na organização do trabalho e da produção, no poder das empresas e no papel do Estado. (AZEVEDO, 2007, p.72).

Tais fenômenos têm proporcionado grandes transformações socioeconômicas na economia mundial, principalmente quando se trata dos recursos científicos e tecnológicos, requeridos para essa mudança, o que requer da escola qualificação para atender tal demanda, de forma consciente e não alienada.

A formação oferecida na universidade e, às vezes, na própria instituição escolar (formação continuada) tem surgido como o grande espaço de reflexão sobre o fazer docente, pois busca oferecer aos professores a construção de saberes mais consistentes no sentido de melhorar a práxis docente.

A discussão em torno da formação de professores não é recente, tendo em vista que a escola busca acompanhar as mudanças advindas da sociedade. Assim, os saberes da formação inicial se tornam insuficientes diante das exigências sociais da contemporaneidade; novas habilidades e competências são exigidas da escola e do professor que está diretamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Para Ibernón (2010, p.31),

assumir essas novas competências implica uma nova forma de exercer a profissão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro: complexidade que aumentará por conta da mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que são as funções institucionais do sistema educacional.

Para atender a essa necessidade, surgem no cenário nacional diferentes maneiras de se oferecer formação aos professores, as quais valorizam cada vez mais a reflexão docente sobre a prática e a pesquisa como forma de potencializar saberes inerentes ao fazer docente, são práticas pedagógicas que não valorizam apenas os conhecimentos científicos, mas propiciam ao docente “uma rede de comunicação que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos

acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino.” (ESTEVE, 1999, p.119).

De acordo com Sacristán (1999, p. 78), “a consciência sobre a prática surge como ideia força condutora da formação inicial e permanente dos professores”, possibilitando as mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais e técnicas que valorizam a quantidade de conhecimento, para uma prática reflexiva, envolvendo nesse percurso as mudanças de atitudes, mudanças afetivas e comportamentais dos professores.

Pesquisar saberes docentes vai além de saber a quantidade de conhecimentos acumulados, mas, acima de tudo, conhecer a qualidade desses saberes na condução do processo ensino e aprendizagem na sala de aula, conhecer as mudanças ocorridas nas

relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a auto-formação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum, nos planos e nas práticas de formação. (IBERNÓN, 2010, p.25).

Analisar saberes da prática dos professores da educação profissional constitui-se em processo complexo; ao contrário do que se imagina são convicções e saberes que provavelmente acompanham o professor ao longo de sua trajetória profissional, são saberes provenientes de formação escolar anterior, ou seja, adquiridos com o contato do aluno, atual professor, com seus professores no ensino fundamental e médio. (TARDIF, 2005). São múltiplos, variados e de origens diferenciadas. Ademais, saberes produzidos em outros espaços de formação também podem ser identificados na prática docente, portanto, requerendo a imersão do pesquisador no ambiente institucional, especialmente na sala de aula, além de um longo espaço de tempo e conhecimento para realizar a análise.

Com o passar dos anos, a complexidade do trabalho docente só tem aumentado, em virtude das grandes mudanças sociais, tecnológicas, mudanças referente à própria estrutura escolar, gestão, interação entre professores, entre alunos e professores. No caso do IFPI, além das mudanças supracitadas, a lei 11.892/2008 ampliou a finalidade e as características dessa instituição secular, passando a oferecer a partir daí diversas modalidades e níveis de ensino, o que, de certa forma, causa tensões na prática docente, requerendo desses profissionais diversos saberes na busca de uma formação integral do aluno.

A pesquisa como componente da formação docente é motivo de grandes discussões no cenário de formação inicial e continuada de professores, como parte indissociável da prática docente,

quando o professor, pesquisando e refletindo sobre sua ação docente, constrói saberes que lhe permitam aprimorar o seu fazer docente. Também é possível lançar mão de pesquisas sobre o ensino, com o intuito de ampliar a consciência do professor sobre a realidade. (PIMENTA, 2008, p.22).

A pesquisa não pode estar distante do ensino, pois como afirma Freire (1996, p.29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ela faz parte do trabalho docente, e é inerente ao fazer pedagógico.

No debate sobre formação de professores da educação profissional não se pode deixar de questionar o que está nas entrelinhas dessa formação, possivelmente ainda sustentada em um projeto neoliberal, a favor de uma minoria, todavia é preciso lançar “questões de fundo como que tipo de educação queremos promover? e para que tipo de sociedade?” (CANDAU, 1996, p.152), que tipo de cidadão e trabalhador se deseja formar e para qual sociedade? São questões que devem fazer parte da formação de professores da educação profissional, a fim de entender as relações construídas no âmbito do trabalho a favor do cidadão.

Ser professor não consiste apenas em apreender conteúdos e conhecimentos e repassá-los ao educandos, exige saberes que estão além do domínio da área específica de atuação, saberes socioafetivos, do desenvolvimento humano e pedagógico. Para Freire (1996), a prática educativa exige saberes que precisam fazer parte da formação inicial e continuada dos professores, a fim de desenvolver no educando a autonomia e a consciência do “inacabado”, despertando nestes “as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996 p. 47). De acordo com Freire (1996), há diversos saberes necessários à prática educativa transformadora e que requerem uma série de exigências elencada por ele no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”.

O educador é um intermediador entre o aluno e o conhecimento, valorizando o diálogo, a pesquisa, o respeito aos saberes do educando, e contribuindo para a formação do cidadão autônomo e não apenas de um trabalhador com a formação pré-estabelecida pelo mercado de trabalho e pelos organismos internacionais, formação esta que não contempla aspectos sociais e humanitários.

4.1 Conceituando saber e relação com o saber

Para Charlot (2005, p.36), a expressão “relação com o saber” apareceu, assim, pela primeira vez, entre os psicanalistas nos anos 60, e, pela segunda vez, entre sociólogos da educação de inspiração crítica nos anos 70. Muito rapidamente, ela foi retomada pela didática,

já que Giordan a utilizou desde 1977-78 para falar da atitude de possuidores que os educadores e os alunos podem ter perante o saber.

Neste capítulo, proponho-me a refletir sobre a concepção de saber e a relação com o saber, temas que fazem parte de estudos recentes no campo da didática, já que o conceito de saber só veio a ser abordado nos anos 90. (CHARLOT, 2005). Em vários países latino-americanos, especialmente aqui no Brasil, as pesquisas sobre os saberes docentes, saber fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho escolar, surgiram na década de 90. A noção de saber não se constitui aqui como uma noção fechada, tendo em vista que não existe uma conceituação consensual sobre o conceito de saber; a intenção é “estar em condições de esclarecer da melhor maneira possível nosso pensamento a esse respeito e de assinalar diferenças, a fim de evitar que tudo seja confundido.” (GAUTHIER, 1998, p.332).

O saber é construído na relação do indivíduo com o mundo, construindo e reconstruindo as experiências, “saberes socialmente construídos na prática comunitária.” (FREIRE, 1996, p.30). Para esse educador, os saberes dos educandos construídos fora dos muros escolares devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Para Tardif (2005, p. 223), “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos autores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões.” O uso da razão é um dos pontos cruciais para o autor na concepção do conceito de saber, levando a entender que o saber perpassa julgamentos racionais do ser humano.

Gauthier (1998) aponta três concepções que dão origem ao saber; elas se revelam como instrumento que possibilitará ao pesquisador realizar a pesquisa com rigor e seriedade: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Na perspectiva da subjetividade, saber “é deter uma certeza subjetiva racional; noutras palavras, o saber é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade” (GAUTHIER, 1998, p.334); na sequência contrária ao saber como subjetividade, é colocado o saber como juízo, “consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito de fatos” (GAUTHIER, 1998, p.334) e, finalmente, o saber como argumentação “definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação” (GAUTHIER, 1998, p.334).

Charlot (2005, p. 42) vai além ao dizer que a relação com o saber apresenta problemas antropológico-filosóficos, tendo em vista que envolve a “relação com o aprender”, pois, no processo de hominização, através dos saberes produzidos e repassados pela humanidade, o homem torna-se humanizado e, “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito

enquanto se constrói por apropriação do mundo”. O conceito de relação com o saber não pretende ser mais um conceito utilizado pela didática, mas deve levar em consideração o sujeito, sendo que ele (sujeito) “é relação com o saber”, e é, ao mesmo tempo, “hominização, socialização e singularização¹.” (CHARLOT, 2005, p.57).

No que se refere aos saberes dos professores, estes devem estar relacionados ao trabalho, são construídos através das situações que emergem do fazer docente. Nesse contexto, “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para solucionar e enfrentar situações cotidianas.” (TARDIF, 2005, p.17). Para o autor, a interação entre a prática e o conhecimento constitui saberes que podem qualificar melhor a prática.

Os professores da educação profissional desenvolvem saberes na sua prática de sala de aula que lhes possibilitam e ajudam a enfrentar situações conflituosas que surgem no processo de ensino e aprendizagem no espaço de trabalho. São saberes que não são adquiridos somente na formação inicial, mas que podem apoiar-se em saberes da formação inicial, disciplinares e curriculares.

Para Therrien (1997, p.2), são saberes

construídos em situações bem contextualizadas; estes saberes de experiência são submetidos quotidianamente a critérios de eficiência e de qualidade na sala de aula. Isto permite considerá-los como tendo um status de cientificidade própria por ocasião da análise dos saberes à base da profissão e da formação.

Nesse contexto, é importante diferenciar saber de informação; atualmente, com as grandes transformações tecnológicas, sociais e culturais, confunde-se informação com saber, mas nem sempre ter informação é ter saber; “ela se torna saber quando contribui para o esclarecimento do sujeito sobre os sentidos do mundo, da vida, de suas relações com o outro e consigo mesmo.” (CHARLOT, 2005, p.85). Atualmente, com a mídia e o acelerado desenvolvimento tecnológico, há um bombardeio de informações, o que nos faz sugerir que estamos entrando em uma sociedade da informação em detrimento de uma sociedade do saber.

Autores, como Pimenta (2009), que mesmo não abordando conceitos sobre saber e relação com o saber, levam à reflexão sobre a natureza do trabalho docente e a necessária reflexão do professor sobre sua prática. A autora diz:

¹ Charlot fala do processo de educação do homem, ele se torna humanizado em interação com os saberes produzidos e repassados pela humanidade, torna-se socializado ao apropriar-se do que está disponível em um lugar e é consequentemente singular e original resultado de uma educação socio-culturalmente determinada.

espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem seus saberes-fazer docentes (p.18).

Para estudar a relação do sujeito com o saber especialmente do sujeito professor é preciso entender que “o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber.” (CHARLOT, 2005, p.42). Portanto, estudar tal relação é conceber o sujeito como resultado dessa interação.

Existem dois grupos “de problemas que afetam atualmente a pesquisa sobre o saber dos professores” (TARDIF, 2010); o primeiro grupo se refere às diversas correntes alternativas que surgiram sobre o saber docente, surgindo desde então categorias e tipologias sobre o tema. A partir da década de 80, a questão do saber despertou interesse de muitos pesquisadores da área da educação, surgindo então um segundo questionamento: o que seria o saber? Tardif se pergunta: “nesse caso, o que se deve considerar como ‘saber’: suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso?” (TARDIF, 2010, p.185).

Ainda de acordo com Tardif (2010), os saberes docentes são saberes da ação, significa dizer que os saberes dos professores são trabalhados e ressignificados no próprio espaço de trabalho, na sala de aula, o saber aqui “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.” Esta investigação teve a intenção de analisar esses saberes, partindo do pressuposto de que os professores da educação profissional constroem saberes e “que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ [...] ‘co-evoluem’ e se transformam.” (TARDIF, 2010, p.257).

Baseado ainda no conceito de saber de Tardif (2010) e Charlot (2005), analisei características desses saberes construídos ou mobilizados na ação docente.

Os saberes profissionais dos professores são temporais, são adquiridos através do tempo, são plurais e heterogêneos, são personalizados e situados e carregam as marcas dos seres humanos (TARDIF, 2000, 2010); essas características serão descritas em capítulos seguintes e servirão como referencial para a análise das entrevistas.

4.2 Saberes da prática na formação do professor da educação profissional e tecnológica

Os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram por grandes mudanças ao longo dos anos, de escola de Aprendizes Artífices para Escola Industrial, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia e, finalmente, Instituto Federal de Educação. Com as transformações históricas da rede, mudaram-se também, nesse percurso, as características e finalidades da instituição, porém a educação profissional técnica de nível médio (Lei 11. 892/2008) continua como prioridade.

Nessa conjuntura de mudanças está o professor da educação profissional, que, diante de todas as transformações ocorridas na instituição desde 1909, permanece como principal articulador da aprendizagem dos alunos, tendo como foco a relação trabalho e educação na perspectiva de formação integral, com direção a uma aprendizagem qualificada, e ainda a formação do cidadão para o trabalho consciente, formação que recusa a alienação pelo trabalho.

Essa nova abordagem para a formação do trabalhador requer do professor a mobilização de saberes que, muitas vezes, são construídos na sala de aula. Nesse contexto, “pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos [...] Eles são saberes práticos.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.227).

No entendimento de Charlot (2005), os saberes da experiência se originam da prática desses profissionais e são validados pela própria prática. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que “esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] 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” (CHARLOT, 2005, p.49), é resultado de todo conhecimento acumulado pelos professores ao longo de sua profissão e ainda das experiências com seus professores no ensino fundamental e médio como alunos.

Um grande número de professores que trabalham com a educação profissional no país não possui formação inicial para exercer a docência, como já mostrado insistentemente neste trabalho, pressupondo que estes constroem ou mobilizam saberes de outros espaços de formação ou adquiridos na prática da docência, além dos saberes específicos da área em que atuam. Os professores da educação profissional, porém, trabalham

com saberes múltiplos e heterogêneos, deve transformar pedagogicamente esses saberes nos contextos situados de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma prática intersubjetiva necessariamente regulada pela ética da emancipação humana e profissional. Este enunciado nos proporciona elementos fundantes para justificar a concepção deste sujeito como um profissional do saber. (THERRIEN, 2010, p.2).

São profissionais do saber, tendo em vista que trabalham com formação de seres humanos em todas as dimensões, incluindo o trabalho como princípio educativo, conseqüentemente, precisam estar preparados para desenvolver sua ação docente no sentido de alcançar esse objetivo; para isso, entende-se que,

o trabalho é uma característica fundamental do homem e das sociedades humanas e deve, pois, ser levado em conta na educação; mas o trabalho e a formação profissional devem participar de uma educação mais ampla, e não sacrificar esta, como hoje se vê na sociedade capitalista. (CHARLOT, 2005, p.145).

Pimenta (2009) identifica três tipos de saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência constituem-se dos “saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar [...] são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.” (PIMENTA, 2009, p.20). Tardif (2010) também os nomeia de saberes experienciais.

O segundo saber, o conhecimento, refere-se ao conhecimento sobre sua área, sua disciplina, conhecimentos específicos. Coloca em evidência a diferença entre conhecimento e informação “conhecimento não se reduz a informação” (PIMENTA, 2009, p.21); no mesmo sentido, Charlot (2005) diferencia saber de informação, sendo que esta é requisito para aquele, mas que ter informação não é ter saber.

O terceiro saber docente são os saberes pedagógicos que, ao longo dos cursos de formação de professores, foram “trabalhados como blocos distintos e desarticulados”, como critica Pimenta, (2009, p.24) sugerindo que, “nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas posta pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação.” (PIMENTA, 2009, p.25). No entendimento da autora, os saberes da docência, que hoje se encontram fragmentados, devem ser superados na busca de uma formação de professores que parta do real e que tenha como ponto de chegada também a “prática social” dos professores.

Os saberes da experiência são saberes que tem origem na prática da profissão, não significa dizer que são saberes construído na individualidade, sem considerar fatores externos, mas “reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores,

interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar.” (PEREZ GÓMEZ, p. 166). Para Gauthier (1998, p. 339), “o saber é muito mais uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto”. Nesse sentido, ele (o saber) pode refletir várias dimensões do ambiente da sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem,

para tanto foram definidos três aspectos envolvendo elementos objetivos da ação pedagógica sob os quais pudesse se manifestar: elementos referentes à gestão/administração da sala de aula; elementos referentes ao tratamento dos conteúdos em pauta; e finalmente, elementos referentes à concepção e direção do processo pedagógico e educativo. (THERRIEN, 1997, p.14).

Esses são aspectos e dimensões da ação docente que podem ser observados no que se refere à identificação de saberes da prática e a sua construção e/ou mobilização pelos docentes.

Tem-se, em seguida, um quadro com os saberes docentes de acordo com o referencial dos autores que fundamentam esta pesquisa.

Quadro 4 - Saberes Docentes, Tardif (2010), Pimenta (2009), Gauthier (1998)

Tardif (2010)	Pimenta (2009)	Gauthier (1998)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

4.3 É Preciso Saber Viver: educação, trabalho e formação de professores

Em 1909, a educação profissional foi oficializada no país com a implantação de escolas de aprendizes artífices em cada capital dos estados brasileiro, decreto 7.566 de 23 de setembro. Durante décadas, essa modalidade de ensino esteve direcionada aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna,” conforme citado nesse mesmo decreto, fato que gerou ao longo dos anos uma dualidade na educação oferecida à população; existia uma escola direcionada às classes populares, escolas de educação profissionalizante, formando mão-de-obra para a indústria, e outra que oferecia formação geral direcionada aos que iriam governar, à classe dominante. Esses fatos perduraram durante anos na história da educação brasileira.

No mesmo decreto de criação das escolas de aprendizes e artífices, em 1909, os professores da educação profissional eram chamados de “mestres de oficinas,” e a contratação desses profissionais não poderia exceder a quatro anos (art.4º, § 3º). Os saberes específicos, especialmente o saber fazer, a experiência, eram os saberes determinantes para exercer a mestria nesse período.

O desenvolvimento da indústria, as transformações socioeconômicas e a cobrança por profissionais mais qualificados provocaram novas exigências na formação do trabalhador, conseqüentemente, no papel da escola, requerendo mudanças no perfil do professor. Nos últimos anos, especialmente nas décadas de 80 e 90 até a atualidade, a relação Educação e Trabalho tem cada vez mais se tornado tema de estudos e pesquisas na área da educação, Kuenzer (1997, 2008, 2011), Frigotto (2005, 2008), Ciavatta (2005), dentre outros.

As exigências às quais me refiro são motivadas pelas transformações que ocorreram em todo o mundo, transformações causadas pelo “desenvolvimento de redes transnacionais pelas quais transitam fluxos de mercadorias, serviços, capitais, informações, imagens, etc.” Conhecido pelo nome de globalização. (CHARLOT, 2008, p.20), que foram mediadas por eventos como a ²microeletrônica e pelos avanços tecnológicos.

No livro “A cultura do novo capitalismo,” Sennet (2006) trata das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, proporcionada pelas transformações em diversas áreas (cultural, econômica, social) decorrentes do processo de globalização mundial. De acordo com o autor, tais mudanças vão além dos aspectos econômicos e influenciam diretamente nos valores sociais e pessoais da sociedade, causando, de certa forma, instabilidade social e econômica, interferindo na forma de viver das pessoas.

A forma atual do capitalismo diferencia-se do capitalismo industrial de outrora, causando instabilidade a todos os trabalhadores, sejam qualificados ou não. Para Sennet (2006, p. 13), “só um certo tipo de ser humano é capaz de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias”. Apresentam-se características do perfil desses profissionais e os desafios a serem superados:

² Ramo da eletrônica, voltado a integração de circuitos eletrônicos promovendo uma miniaturização dos componentes em escala microscópica. Para aprofundar este conceito, ver HARVEY (1996).

O primeiro diz respeito ao tempo: como cuidar de relações de curto prazo, e de si mesmo, e ao mesmo tempo estar sempre migrando de uma tarefa para outra, de um emprego para outro, de um lugar para outro [...].

O segundo desafio diz respeito ao talento: como desenvolver novas capacitações, como descobrir capacidades potenciais, a medida que vão mudando as exigências da realidade [...]

Disto decorre o terceiro desafio, que vem a ser uma questão de abrir mão, permitir que o passado fique para trás. A responsável por uma empresa dinâmica declarou recentemente que ninguém tem o emprego garantido em sua organização e, particularmente, que os serviços prestados não significam garantia de perenidade para nenhum empregado. (SENNET, 2006, p.13 e 14).

Utilizo-me deste livro de Sennet (2006) para fazer uma analogia com o subtítulo, “é preciso saber viver: educação, trabalho e formação de professores”, por entender que o capitalismo globalizado da forma atualmente posta requer do indivíduo a superação de alguns desafios, conforme citado acima, e ainda requer a superação do “fantasma da inutilidade” (SENNET, 2006, p.82), gerado pelas novas características econômicas mundiais, “oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento” (p.84), conhecida como globalização. Esses são fatores que geram uma nova estrutura no mundo do trabalho, principalmente para aqueles que estão em plena atividade.

A necessidade de capacitação constante gera no trabalhador a insegurança de permanência no emprego, tendo em vista que todos os dias novas habilidades são exigidas para um trabalho que se modifica constantemente. Aspectos como experiência, tempo de permanência e os serviços prestados não constituem segurança de permanência. Para superar tais desafios do novo capitalismo e aprender a viver, faz-se necessário observar os desafios proposto pelo autor.

Diante desses fatos, grandes questões têm surgido no que se refere ao papel social da educação e na formação dos professores para a educação profissional; questiona-se “a noção de capital humano nas décadas de 1950 a 1980, em seguida à sociedade do conhecimento e, atualmente, a de pedagogia das competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO, 2005, p.58); essas são questões que interferem nas políticas educacionais e que são importantes para esta investigação.

O discurso das competências concretizou-se em alguns documentos oficiais, a LDB 9394/96 e as Diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio Resolução CNE/CEB, de 20 de setembro de 2012, são exemplos dessa institucionalização. Para Cunha (2013, p.9),

a inclusão do termo competências não significava apenas uma figura de linguagem; revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, pré-determinada.

Nesse contexto, de formação baseado em competências direcionadas ao mundo produtivo, há a necessidade de estar atento à formação de professores para essa modalidade de ensino, em que o referencial possa ser, preferencialmente, o crescente processo de globalização a favor da formação sociocultural e humanística do trabalhador em detrimento de uma educação a favor do capitalismo e da economia de mercado.

Isso nos leva a pensar no papel da escola, no currículo escolar, imposto pela necessidade de formar profissionais competentes, assim como a formação dos professores, que serão os articuladores dessa formação. Nas últimas décadas, o conceito de competência ganha uma nova roupagem, porém,

embora apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, refere-se a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental. (KUENZER, 2002, p.3-4).

De acordo com a autora, mesmo que com uma nova roupagem, a noção de competência, proposta aqui, direciona-se ao trabalho, de fato, mais qualificado e que requer habilidades que não tinham tanta importância e que agora passam a ter por causa dos avanços científicos, tecnológico e, principalmente, a mundialização da economia, que geram grandes concorrências entre as empresas e que pedem um profissional mais bem qualificado.

Ao trabalhar por competências na visão anteposta, é preciso ficar atento às consequências que ela poderá causar nas políticas de educação profissional do país, não podemos desconsiderar os interesses e a atuação das políticas neoliberais e de organismos internacionais para justificar ações que geram desigualdades, como por exemplo, o desemprego por falta de competência dos trabalhadores, levando a entender que o trabalhador é o responsável pelo próprio desemprego, levando a crer que a melhor forma de trabalho é o trabalho flexível.

Ao falar de competência, Kuenzer (2002) deixa claro o entendimento de que a escola tem um papel importante na construção da competência para o mundo do trabalho, contudo, é apenas uma das dimensões da formação do cidadão, que deve acontecer durante todo o percurso escolar do aluno e não apenas no ensino médio.

É nessa perspectiva que penso a formação por competências, como uma dimensão da formação do cidadão. Para isso, o professor da educação profissional,

deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos pró-ativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia. (MACHADO, 2008, p.19).

Esse novo perfil do professor requer das instituições de educação profissional em que trabalham ações, no sentido de oferecer formação e/ou qualificação a fim de superar a fragmentação na formação desses profissionais que possam limitar a atuação com o perfil exigido acima.

Para Kuenzer (2003, p.8), “a nova base microeletrônica muda, portanto, o eixo da relação entre homem e conhecimento, que agora passa a se dar também com os processos, e não mais só com os produtos”. Essas transformações no mundo do trabalho requerem dos professores da educação profissional e tecnológica novas maneiras de ensinar, pois precisam mobilizar saberes que lhes possibilitem a transposição de conhecimento de forma que seu aluno compreenda e apreenda o processo de produção com possibilidade de intervenção e, além disso, possa desenvolver outras dimensões de sua formação.

Para a formação do professor da atualidade, “não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência” (MACHADO, 2008, p.16); com as transformações socioeconômicas proporcionadas pelas tecnologias, exige-se desses profissionais outros saberes além dos práticos e experienciais.

A educação profissional, igualmente às outras modalidades de ensino, precisa considerar a educação do trabalhador na sua integralidade, tendo em vista que, diferente de outros animais que não projetam sua existência e nem a modificam, “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência” (FRIGOTTO, 2005, p. 58), sendo considerados, por isso, seres criativos capazes de transformar o meio em que vivem através do trabalho, adequando-o às suas necessidades.

É nesse contexto do trabalho como princípio educativo, necessário ao desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões, não apenas para o mundo do

trabalho, mas para a cidadania, que se defende o trabalho como vida, como parte intrínseca do ser humano, sendo ele de qualquer classe social. É vida por que todos precisam trabalhar para manter-se, o que difere do trabalho como exploração do outro, como mercadoria de troca vivenciada por nós no sistema capitalista emergente,

o capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e os instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho –jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte do tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor. (FRIGOTO, 2005, p.63).

Ainda no que se refere à formação do trabalhador, Kuenzer (2002) não concorda que a escola tenha, apenas, o papel de formadora de competências e habilidades; isso é subvalorizar, delimitar o papel da educação formal, concebida de outra forma para a classe dominante. A autora defende que o papel da educação, especificamente da escola, vai além de formar para desenvolver competências e habilidades, ela tem o dever de trabalhar diversos aspectos do desenvolvimento humano (físico, social, cognitivo, afetivo, cultural) em uma perspectiva de formação integral, holística, considerando o todo e não as partes.

A formação do cidadão, nessa perspectiva de desenvolvimento holístico e integral, não pode se dissociar da prática docente dos professores que trabalham nessa modalidade de ensino. Eles precisam mobilizar ou construir saberes que lhes possibilitem desempenhar o trabalho docente de forma que atenda à formação desse novo trabalhador, com a visão do todo, tendo em vista que

para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p.16).

Além do perfil docente independente e criativo requerido na atualidade, o professor precisa criar condições para que o aluno desenvolva habilidades e competências para o trabalho sem que outras dimensões de sua formação sejam anuladas ou suprimidas, principalmente, a capacidade de criar, inovar e inter-relacionar-se com os pares, ações importantes no processo de trabalho.

Desde os anos 90, o Brasil vem mergulhado em ações das políticas de estado mínimo, chamada de neoliberalismo. Vale ressaltar que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso “construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal,

agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais, [...] efetiva as reformas que alteraram profundamente a estrutura do Estado brasileiro” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106); como exemplo, tem-se a redução da responsabilidade do Estado sobre a educação e a transferência da responsabilidade da educação profissional para o setor privado, através das Parcerias Público Privado - PPPs.

A argumentação para as parcerias foi a de que, “o trabalho de fortalecer a educação é muito grande para que qualquer instituição o faça sozinha” (WORLD BANK, 1999, p.18 apud ROBERTSON, 2012, p.3); nesse sentido, as parcerias, portanto, nada mais são do que “um meio de amenizar o estrago feito por formas anteriores de privatização e ao mesmo tempo não abandoná-las [...] A ideia das parcerias, portanto, era uma útil plataforma para que o BM³ continuasse avançando com seu plano de privatizar a educação.” (ROBERTSON, 2012, p.3).

Para Frigotto (2005, p. 73), aqui no Brasil, “as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto 2.208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível”, quando um dos principais objetivos era formar mão-de-obra para a indústria, trabalhador treinado e adaptado sobre a ótica das competências. Nesse período, houve um decréscimo da oferta de educação profissional pelo governo, com a intenção de colocar em prática as PPPs⁴ e, conseqüentemente, a possibilidade de transferência da formação do trabalhador para o setor privado, sem qualquer preocupação com outras dimensões da sua formação.

No mesmo sentido, Charlot (2008, p. 20) remete às contradições que o fenômeno da globalização causa em países como o Brasil; para este autor as mudanças que decorrem das lógicas neoliberais, impondo transformações econômicas e sociais, são ligadas à globalização, porém constitui-se de um fenômeno mais amplo, gerando para os professores desestabilização, “exigências crescente dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional (nas escolas particulares), na sua posição diante de seus alunos, nas suas práticas.” (CHARLOT, 2008, p.20).

Em 2004, através do decreto 5.154/2004, o governo Lula da Silva revogou o decreto 2.208/97, que separava o ensino médio do profissional. Com o novo decreto, o ensino médio voltou a ser integrado; a proposta atual é de que, além da formação geral, o aluno adquira uma profissão, um curso técnico de nível médio. Para afirmar essa política, o governo lançou um

³ Banco Mundial.

⁴ Parcerias Público Privado.

programa de ampliação das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, que aumenta significativamente a quantidade de Institutos Federais no País.

Com esse mesmo decreto, a proposta caminha, ainda com passos lentos, em direção à superação da dualidade teoria/prática na educação profissional; o ensino médio integrado e os cursos técnicos concomitantes e subsequentes⁵ direcionam para uma educação que supere a formação do trabalhador apenas na perspectiva do mercado de trabalho e na lógica do capital. “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.” (RAMOS, 2005, p.85).

Na legislação e literatura atual pertinente à educação profissional e Tecnológica, consta como uma das principais diretrizes o trabalho como princípio educativo, no sentido de que

o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. (MARX, 1983, p.149 apud FRIGOTTO, 2005, p. 58).

A escola tem um papel preponderante na execução desse princípio, no entanto é preciso saber se os professores possuem saberes condizente com essa proposta, pois o fato de estar nos documentos oficiais não significa dizer que ele, de fato, seja vivenciado na prática. Também é preciso ter em vista que apenas o saber da experiência e o conhecimento prático tão valorizado na formação dos professores da educação profissional, talvez, não sejam suficientes para formar o trabalhador nessa perspectiva.

Moura (2008, p.32) define dois grandes eixos para a formação dos professores da educação profissional: “o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*,” e outro eixo voltado “à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT⁶” (MOURA, 2008, p.32), tornando mais completa a formação

⁵ Decreto 5.154/2004, curso técnico concomitante o aluno pode fazer paralelo ao ensino médio a partir do primeiro ano, recebe o certificado após conclusão do ensino médio, e subsequente curso técnico direcionados a quem já possui ensino médio.

⁶ Educação Profissional e Tecnológica.

desses profissionais, contemplando saberes curriculares, disciplinares e os saberes da formação profissional.

No mesmo sentido de trabalho como princípio educativo, tem-se a concepção de educação politécnica, muito discutida nos últimos anos, por ser considerada por muitos a solução viável para a educação no país, no sentido de superar a dicotomia trabalho e educação. O termo politécnia, idealizado por Karl Marx no século XIX, recusa a formação do cidadão apenas na perspectiva do trabalho, assim como a formação exclusivamente propedêutica. A educação formal “deve formar o ser humano na sua integralidade, preparando para o trabalho, conhecendo as ciências e tecnologias e os fundamentos histórico-sociais do conhecimento e do trabalho.” (CIAVATTA; TREIN, 2007, p.14).

O trabalho na concepção politécnica precisa estar inserido na educação do cidadão desde a infância, partindo do pressuposto de que todos que estão na escola irão trabalhar um dia, e, para tal, precisam estar preparados, precisam ter as devidas condições para desenvolver o trabalho a que se propõem de forma não alienada.

A relação educação e trabalho tratada aqui vem ao encontro dos desafios que os professores vivenciam na sua prática para desempenhar seu papel, principalmente no acompanhamento das mudanças estruturais da sociedade, proposta pela globalização capitalista e pelo mundo do trabalho. O professor da educação profissional constrói-se como profissional diante do processo de formação humana e formação para o trabalho. Dessa maneira, faz-se necessário entender que os saberes experienciais possuem três objetos:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2010, p.50).

São objetos que constituem a experiência docente e que se revelam através da prática, são exatamente as condições da profissão docente.

Nesse sentido, Therrien (1997, p.14) diz que, para se “chegar às características e à natureza do saber de experiência docente era necessário identificar e observar ações e discursos que os revelassem”. Nessa perspectiva, o autor define três aspectos que envolvem elementos objetivos da ação pedagógica onde o saber da experiência pode se manifestar: “elementos referentes à gestão/administração da sala de aula; elementos referentes ao tratamento dos conteúdos em pauta; e finalmente, elementos referentes à concepção e direção do processo pedagógico e educativo.” Esses são alguns objetos e elementos que serão

considerados como pressupostos para a análise dos saberes mobilizados pelos professores da educação profissional, tendo em vista que esses são saberes que se revelam na ação docente, na interação com os pares, na gestão da sala de aula, portanto na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Machado (2008, p.19) traça um perfil desejável para os professores da educação profissional condizente com a nova realidade do mundo do trabalho e com as características requeridas para a formação integral do aluno.

O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

...deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, por quem e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem (tipo de apropriação e grau de utilização das técnicas) e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas (construção mais ou menos elaborada, mais ou menos formalizada destas práticas).

...é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência. (MACHADO 2008, p.19).

Observa-se, no perfil proposto por Machado (2008), que as competências exigidas para os professores da Educação Profissional vão além do domínio do conhecimento específico da área em que atuam. São características que serão observadas na análise das entrevistas com os professores do curso técnico.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Minayo (2012, p.16) entende a pesquisa como sendo “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”, tendo, portanto, a missão de construir e reconstruir a realidade a partir de indagações e dúvidas do meio que nos rodeia, construindo e reconstruindo conhecimentos antes elaborados, a partir de problemas reais. Assim, a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” (MINAYO, 2012, p.14). Em sentido semelhante, Gatti (2007, p.54) complementa dizendo que os métodos “não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes”. É nesse sentido que se passa a detalhar os passos desta pesquisa e junto a eles os aspectos subjetivos da metodologia.

A pesquisa qualitativa trabalha com dados que não podem ser quantificados, trabalha com seres humanos, “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2012, p.21). Esse universo da produção humana não pode ser representado por números, não é quantitativo, no entanto, não pode ser classificado como inferior, haja vista a sua natureza qualitativa.

De acordo com Mazzotti e Gewandszajder (1998, p.147), “as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”, sendo que uma das principais características da pesquisa qualitativa é a não estruturação detalhada, como fazem os estruturalistas.

A pesquisa aqui delineada tem uma abordagem qualitativa e se constitui, portanto, em “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010, p.37), adentrando de maneira intensa na realidade pesquisada, neste caso, os saberes dos professores da educação profissional dos cursos técnicos de nível médio do IFPI, campus Teresina Central.

As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Segundo Bogdan Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

5.1 Campo empírico, sujeitos e instrumentos da pesquisa

O campo empírico foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí campus Teresina- Central, e os sujeitos preferenciais foram sete (7) docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio¹ concomitante/subsequente², terceiro nível, noturno. A instituição possui atualmente 290 professores, dos quais 115 são professores de disciplinas específicas da educação profissional.

Os docentes sujeitos da pesquisa, considerados bons professores, foram indicados pelos seus alunos.

A escolha dos alunos dos cursos técnico, terceiro (3º) módulo³, noite, justifica-se pelo fato de esses alunos estarem a mais tempo na instituição, pois esse é o último módulo dos cursos citados, e, possivelmente, conhecessem melhor os professores. É no turno da noite também que estar concentrado o maior número dos cursos técnicos concomitante/subsequentes do IFPI, campus Teresina Central.

Os procedimentos da pesquisa, bem como seus instrumentos foram:

Inicialmente, entrei em contato com os Chefes dos Departamentos de eixo⁴, que assinaram um termo de consentimento em que constava o objetivo da pesquisa e sua importância para a instituição pesquisada e para os docentes. Todos se colocaram à disposição e ajudaram na realização da coleta dos dados; alguns entraram em sala e conversaram com os alunos sobre a pesquisa, antes mesmo da minha chegada.

Com os alunos, fiz esclarecimentos sobre o teor e o objetivo da pesquisa, ratificando a importância da participação deles na indicação dos professores que consideravam lhes ensinar bem, com os quais aprendiam. Logo após, os alunos preencheram um questionário⁵, que foi aplicado no período de 18 a 22 de março de 2013 e constitui-se, especificamente, em uma “técnica para a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações

¹ Os cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo IFPI, campus Teresina-central, 2012/02 são: Administração, Contabilidade, Análises Clínicas, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical, Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica, Refrigeração, Climatização e Segurança do Trabalho, no total de 12 cursos. Desses, foram escolhidas sete (7) turmas do 3º módulo (último), noite; Segurança do Trabalho, Eletrotécnica, Administração, Contabilidade, Mecânica, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática.

² Os Cursos técnicos concomitantes são destinados a alunos que no ato da matrícula tenham concluído no mínimo a primeira série do Ensino Médio. Os Cursos técnicos subsequentes são destinados a alunos que já concluíram o Ensino Médio. No IFPI as duas modalidades funcionam na mesma turma.

³ Os cursos técnicos de nível médio do IFPI têm sua estrutura curricular organizada por módulos semestrais.

⁴ Na estrutura do IFPI existem quatro (4) departamentos de eixo ligados à Diretoria de Ensino, são eles: Gestão e Negócio, Informação, Ambiente, Saúde e Produção Alimentícia, Indústria, Segurança e Produção Cultural e Departamento de Formação de professores, Ciências e Letras. Dentro desses departamentos existem as coordenações dos cursos técnicos e superiores.

⁵ Apêndice A.

vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.” (OLIVEIRA, 2010, p. 83).

Foi aplicado o questionário em sete (7) turmas dos cursos técnicos de nível médio noturno; em duas (2) dessas turmas, não foi possível aplicá-lo no mesmo momento em que estive na sala, porque os alunos se encontravam em aula. Nessas salas, expliquei o objetivo da pesquisa e pedi a colaboração de todos, deixando os questionários com os alunos e recebendo-os no dia seguinte.

Nas cinco (5) salas restantes, consegui aplicar os questionários e receber o retorno em seguida; percebi que nas turmas que recebi o questionário no mesmo dia, o número de devolução foi bem maior do que nas turmas que ficaram de entregá-lo no dia seguinte.

Após o recolhimento dos questionários, eles foram organizados e sistematizados; a partir daí foram selecionados os professores sujeitos da pesquisa; selecionou-se, por turma, o que tinha maior número de indicações.

Após a seleção dos professores, estes foram contactados pela pesquisadora para um encontro prévio, antes da entrevista utilizada como instrumento de coleta de dados. O motivo que me levou a fazer um encontro inicial com os sujeitos da pesquisa justifica-se por entender que os professores, conhecendo o objetivo da pesquisa e sua importância, se sentiriam estimulados a participarem dela, como de fato aconteceu. Todos os docentes apontados pelos alunos, sete (7), concordaram em participar da entrevista, colocando-se à disposição para futuras dúvidas ou contribuições.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados utilizado, por ser considerada “um excelente instrumento de pesquisa permitindo a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando.” (OLIVEIRA, 2010, p.86). Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas individualmente, por permitir combinar “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” e, por entender que em uma conversa intencional a dois, fica mais fácil apreender dados para a pesquisa, sem que a influência da resposta de um sujeito interfira nas respostas dos demais. Todas as entrevistas foram realizadas no próprio IFPI, em salas reservadas para tal fim, e duraram entre 20 e 35 minutos.

No sentido de conhecer os saberes dos professores da educação profissional do Instituto Federal do Piauí-IFPI, o grupo de professores escolhidos para participar desta pesquisa é composto por (7) sete docentes do 3º módulo dos cursos técnicos de nível médio noturno. A seguir apresento o quadro em que organizei as informações referentes a esses

profissionais: gênero, formação acadêmica, tempo de docência e os cursos em que atuaram no IFPI no ano de 2012/2. Utilizo as letras do alfabeto, de A a G, para representar os sete professores entrevistados; a classificação dos professores está em ordem alfabética.

Quadro 5 - Professores sujeitos da investigação

PROFESSOR	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE DOCÊNCIA	CURSOS EM QUE ATUA
Professor A	MASCULINO	Graduação em Ciências da Computação e Mestrado em Ciências da Computação.	14 anos	Técnico em Informática e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema (ADS)
Professor B	MASCULINO	Engenheiro Eletricista, Bacharel em Direito, Mestrado em Planejamento Energético e Meio Ambiente.	14 anos	Técnico em Mecânica, Eletrotécnica, eletrônica.
Professor C	FEMININO	Graduação em Direito e Mestrado	15 anos	Atualmente nos cursos Técnico em Administração e Contabilidade.
Professor D	MASCULINO	Engenheiro Mecânico, especialista em Segurança do Trabalho, Mestre em Engenharia de Produção	18 anos	Engenharia Mecânica e técnico em Segurança do Trabalho
Professor E	MASCULINO	Engenheiro Elétrico e Pedagogia	17 anos	Técnico em eletrônica, eletrotécnica e radiologia
Professor F	MASCULINO	Engenheiro Mecânico	20 anos	E.M Integrado em Mecânica e Técnico de nível médio em Mecânica
Professor G	MASCULINO	Graduação em Ciências Contábeis e Direito, especialista em contabilidade	24 anos	Técnico em contabilidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Conforme observado no quadro, dos sete (7) professores sujeitos da investigação, apenas um (01) possui formação inicial em licenciatura (Licenciatura em pedagogia),

lembrando que não é sua área de atuação no IFPI. Todos os outros professores, seis (6), possuem outras graduações que não os habilita para a docência.

As entrevistas aconteceram logo após a conversa prévia com os professores; algumas dessas conversas só foram possíveis por telefone, tendo em vista a disponibilidade dos professores. As entrevistas aconteceram no mês de abril e maio de 2013 no próprio campus.

Para a entrevista junto aos professores, foram consideradas as seguintes questões norteadoras: por que acham que foram indicados pelos alunos como "bons" professores? Quais saberes (habilidades, estratégias, conhecimentos) mobilizam ou constroem para ensinar? Quais as fontes ou onde aprenderam tais saberes? Quais as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem e o que gostariam de melhorar?

Para a análise dos conteúdos das contribuições dos interlocutores, utilizo-me de Bardin (2011, p.44), que a define como sendo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens". Para isso, extraímos das falas dos sujeitos, sua essência, não importa se frases grandes ou pequenas, mas que falam por si só e são cheias de significados. Outro aspecto considerado na análise de conteúdo que utilizei para a interpretação dos dados foram as frequências temáticas, ou seja, a frequência com que os temas apareceram nas falas dos professores.

A análise de conteúdo foi realizada após uma profunda revisão da literatura pertinente ao tema saberes docentes, de onde foram estabelecidas as categorias que subsidiaram a análise. Para Ludke e André (1986, p.43), "se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar, lógica e coerentemente, integrados". É preciso também que as diferenças entre as categorias sejam bem definidas a fim de tornar clara e objetiva a interpretação dos dados. A análise de conteúdo constitui-se no

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42 apud MINAYO, 2012, p.83).

Na pré-análise, organizei os dados e fiz a leitura minuciosa das entrevistas e a formulação das dimensões para a elaboração dos primeiros indicadores de categorias e subcategorias. Essa fase precedeu a análise e foi importante para a familiarização com os dados a serem analisados; seria a "leitura flutuante" que, segundo Bardin (2011, p.126), serve

para “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.”

A segunda fase, a exploração do material, a análise propriamente dita, consistiu na definição de categorias (a codificação), após leitura exaustiva das entrevistas, tratamento dos dados, a busca de recorrências de palavras e temas nas falas dos sujeitos, buscando “os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, 2011, p.135). A fase da descrição analítica em busca das recorrências e compreensão do material. Esta etapa foi orientada pelo referencial teórico sobre os saberes docentes e as questões norteadoras da pesquisa.

Finalmente, a terceira fase se refere ao tratamento dos dados, resultados, inferência e interpretação. Nesta fase houve a análise reflexiva e crítica dos resultados da análise. Como resultados, houve a categorização, que consiste em classificar os “elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2011, p.147).

Para a análise das entrevistas foi preciso reconhecer as condições históricas e sociais de exercício desses profissionais que atuam no IFPI, por se tratar de uma instituição que ao longo dos anos ofereceu educação profissional com ênfase no saber fazer, no conhecimento prático, mudando seu perfil em 2008, com a transformação em Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, passando a oferecer uma educação que engloba trabalho, pesquisa e extensão, pluricurricular e multicampi.

O quadro a seguir representa a síntese dos procedimentos metodológicos na busca de resposta ao questionamento central do problema investigado.

Quadro 6 - Síntese dos procedimentos metodológicos

Problema de Pesquisa: Quais os saberes construídos e/ou mobilizados pelos professores da educação profissional técnica de nível médio do IFPI, campus Teresina-Central, que contribuem para uma ação docente qualificada?		
Etapas	Instrumentos	Sujeitos da Pesquisa
I- Diagnóstico	Questionário	Alunos
II- Desenvolvimento	Entrevista	Professores

Fonte: Elaborado pela autora.

6 OS SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivem do trabalho de outros.”

(Frigotto, 2005, p.60)

A entrevista, como anteriormente referido, constituiu-se no principal instrumento de coleta de dados para esta pesquisa. Entendo que esse instrumento proporcionou-me um momento privilegiado em que pude conhecer um pouco das habilidades, características e conhecimentos dos professores da educação profissional dos cursos técnicos de nível médio do IFPI.

As leituras referentes à metodologia foram de grande valor para que eu tivesse condições de aproveitar o máximo das entrevistas, durante e após a realização delas; isso me exigiu também maturidade, atenção e sensibilidade na análise dos dados coletados.

Sobre entrevista e sua pertinência, vale destacar as palavras de Zago (2003, p.294) quando afirma que “embora essa produção possa representar um auxiliar importante para aqueles que elegem a entrevista como recurso de trabalho, dela não podemos esperar encontrar receitas que possam ser transpostas diretamente para todas as situações”, ratificando então a importância de outras características do pesquisador ao fazer a análise das entrevistas. Procurei realizar a entrevista semiestruturada, utilizando-me de questões orientadoras no intuito de obter o maior número de informações, e em profundidade, dos saberes dos professores.

Não há dúvida de que, nas entrevistas, os professores expressaram suas singularidades, na forma como constroem e mobilizam seus saberes, porém o contexto institucional em que estão inseridos, de fato, influencia também na forma de pensar e agir desses profissionais. Para essa forma de agir e pensar, Perez Gómez (2001, p.164) dá o nome de “cultura docente”, definida como “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, atuar e se relacionar entre si”. Esses vão valorando os diferentes momentos vividos de acordo com a importância desses eventos para o seu trabalho de sala de aula.

A cultura docente é construída na escola através da interação do professor com os alunos e com os diversos contextos e momentos vividos na instituição escolar. “A questão dos

saberes não pode, assim, ser separada da questão do trabalho. Essa questão também está ligada ao contexto social no qual a profissão está inserida; esse contexto, a nosso ver, exerce uma ação sobre os saberes.” (GAUTHIER ET AL, 1998, p.343).

Os docentes da educação profissional possuem similaridades com os demais professores, tendo em vista que todos eles exercem a mesma profissão e estão inseridos no contexto da escola, mas os professores da educação profissional possuem uma relação mais próxima com o trabalho, já que preparam profissionais para uma área profissional específica e a maioria deles exerce a profissão para a qual foi formado. Isso leva a acreditar que esses professores possuem um diferencial em relação aos demais e que deve ser considerado nesse trabalho, levando em conta que “entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola.” (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.13).

Considerando todos esses fatores, tem-se, agora, depois dos dados coletados, a difícil missão de analisá-los, considerando a questão principal da pesquisa: Quais os saberes construídos e/ou mobilizados pelos professores da educação profissional técnica de nível médio do IFPI, campus Teresina-Central, que contribuem para uma ação docente qualificada? Para a análise das informações foram utilizados os estudos de Bardin (2011) e os três diferentes momentos propostos pelo autor.

- a) Leitura das entrevistas individualmente, observando a questão principal da pesquisa, procurando encontrar semelhanças e estabelecer categorias.
- b) Leitura de todas as entrevistas, procurando agrupar os trechos significativos de acordo com as categorias pré-estabelecidas.
- c) Organização dos trechos das entrevistas analisadas de acordo com as categorias estabelecidas, e análise com base no referencial teórico escolhido.

Antes de iniciar as gravações das entrevistas, os professores responderam perguntas referentes à formação profissional, tempo de serviço e cursos que atuavam no IFPI, campus Teresina-Central. Durante as entrevistas também foi possível perceber características da formação desses profissionais, o que contribuiu para formar um perfil profissional dos professores.

Após a primeira leitura, parte-se para uma segunda leitura, mais aprofundada, separando e agrupando as citações a fim de que fosse possível, a partir do referencial teórico escolhido, estabelecer as categorias. Os trechos agrupados após a análise dos dados deram origem a três categorias: saberes profissionais dos professores da educação profissional,

fonte/origem dos saberes e espaços de partilhas desses saberes. A partir das três categorias, originaram-se as subcategorias dos saberes docentes dos professores da educação profissional técnica de nível médio entrevistados, conforme quadro abaixo.

Quadro 7- Categorias e achados da pesquisa

CATEGORIAS	ACHADOS DA PESQUISA
<p style="text-align: center;">SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar os recursos (fotografias, vídeos, internet, data show, peças de carro) de acordo com os objetivos da aula; • Saber contextualizar; • Saber Ilustrar com exemplos do cotidiano; • Saber preparar o aluno para receber o conteúdo; • Proporcionar um ambiente amistoso para criar vínculo; • Melhorar nível de atenção através do diálogo; • Ser responsável com o aprendizado dos alunos; • Saber organizar e planejar o trabalho docente; • Sensibilizar e motivar o aluno para que ele consiga aprender; • Dominar o conteúdo; • Demonstrar afetividade com os alunos. • Saber utilizar os laboratórios para fazer a prática; • Saber diminuir o grau de abstração com visitas técnicas e aulas de campo; • Saberes do mundo do trabalho; • Adequar conteúdo para cada realidade e direcionar para cada curso e modalidade; • Saber avaliar; • Trazer para o dia-a-dia, mostrar com mais simplicidade, citar exemplos práticos, contextualizar.
<p style="text-align: center;">FONTE/ORIGEM DOS SABERES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendeu com treinamentos, técnicas de estudo (coaching); • Contatos com as pedagogas (formação continuada); • Experiência profissional, mercado de trabalho; • A própria prática; • Família: professora aprendeu com o pai, esposa, mãe, irmãs; • Formação em pedagogia além do bacharelado; • Formação continuada: especialização.
<p style="text-align: center;">ESPAÇOS DE PARTILHA DOS SABERES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento; • Troca de apostilas com os colegas professores; • Troca informações sobre os conteúdos tentando organizá-los para melhor aprendizado do aluno; • Conversa com os colegas sobre a metodologia de trabalho. <p style="text-align: center;">NEGATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho solitário; • Falta de tempo para trocar informações e planejar; • Faltam momentos de partilha; • Momentos limitados de partilha; • Isolamento total do professor;

Fonte: Elaborado pela Autora, 2013.

Os resultados da pesquisa serão apresentados a seguir e trazem os saberes profissionais dos professores da educação profissional técnica de nível médio, incluindo a fonte/origem desses saberes e o espaço de partilha.

As pesquisas sobre “saberes docentes” são resultados de uma corrente de profissionalização dos agentes educacionais e dos professores em particular, que vem acontecendo na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica, bem como na Europa (TARDIF, 2000). Esse movimento tem trazido grandes contribuições para os estudos sobre a epistemologia da prática, especialmente, sobre os saberes construídos e mobilizados pelos professores no trabalho. São saberes que, na maioria das vezes, se encontram indefinidos ou necessitando de certificações quanto à validade e à possível utilização na formação de professores.

Tardif (2010) é contra a ideia de que o saber é produzido fora da prática. Esse entendimento equivocado, segundo o autor, tem causado uma dualidade entre teoria e prática, e tem convertido essa a mera aplicação daquela; defende a ideia de que os professores na sua prática produzem saberes, conhecimentos, habilidades e precisam certificá-los. Para Therrien e Carvalho (2009, p.4), “uma epistemologia da prática tem a finalidade profícua de revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho”.

As pesquisas sobre “epistemologia da prática” estudam o “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas.” (TARDIF, 2000, p.10). Tais pesquisas têm se tornado desde os anos 90 tema de estudo para muitos pesquisadores no Brasil. Tardif (2010, p.10) coloca esse conceito como “uma definição de pesquisa”, ou seja, conceito utilizado para definir o objeto de pesquisa da epistemologia da prática docente.

Ainda sobre epistemologia da prática e saberes docentes, Therrien e Carvalho (2009) coloca-os como termos convergentes, ou seja, para entender sobre epistemologia da prática docente, é preciso entender sobre saberes docentes. Estes são definidos como

saberes provenientes da ação situada e reflexiva da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu cotidiano. São saberes que contêm em si os conhecimentos proporcionados à educação pelas ciências humanas, os saberes pedagógicos da interação com os alunos, da elaboração e experimentação de hipóteses de trabalho, até a reinvenção de técnicas, procedimentos e recursos do seu cotidiano pedagógico. (THERRIEN, CARVALHO, 2009, p.10).

Para compreender o termo epistemologia da prática, faz-se necessário compreender o termo “epistemologia”. Monteiro (2001 p.4), em uma tentativa de entendê-la, diz que,

ela nos *fala* de um tipo de ciência, ou ainda, de *con(s)ciência* acerca do modo como nos entendemos com-alguma-coisa, ou seja, o modo como a ouvimos; em uma palavra, o seu *logos*. Com isso, quero dizer que há um *logos* a ser apreendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com ele. E em nosso caso, queremos tudo isso em relação à prática docente.

Arrisco-me a dizer que o termo “epistemologia”, da forma concebida neste trabalho, está estreitamente relacionado à compreensão dos saberes docentes, identificação e origem dos mesmos, no sentido de compreendê-los melhor.

Autores, como Tardif (2000, 2010), Gauthier et al (1998), Therrien (2009, 2010) e Nóvoa (1992, 2011), defendem que é preciso estar imerso no cotidiano do professor para conhecer e pesquisar sobre esses saberes. Nóvoa e outros autores (1992), no livro “Os professores e a sua formação”, argumentam que se deve conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores, por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais e, para isso, é preciso participar do dia-a-dia do trabalho docente “no chão da sala de aula.” (Therrien, 2010, p.44).

Ainda sobre a epistemologia da prática, Contreras (2012, p.117) afirma que esta se opõe ao modelo de racionalidade técnica, que, de acordo com o autor, revela sua “incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas.” E, ainda para o mesmo autor (p.101),

a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

No modelo de racionalidade técnica, a teoria é resultado de pesquisas sobre a prática docente, muitas vezes, realizadas por profissionais pesquisadores alheios ao meio escolar, que não vivenciam o dia-a-dia das salas de aula da educação básica. Há, nessa visão, um entendimento aplicacionista da teoria. Com isso, não se quer afirmar que os professores serão necessariamente os únicos pesquisadores de sua prática, mas sim que são conhecedores da sua prática, que precisa ser refletida, e são os mais indicados para se expressarem sobre ela.

Para realizar esta pesquisa, considere que teoria e prática não se dissociam e, conforme o pensamento dos autores citados, apresento o resultado da pesquisa, considerando a fala dos docentes entrevistados quanto aos saberes construídos e mobilizados por eles na prática de sala de aula dos cursos técnicos e suas possíveis origens e formas de partilha.

Para Gauthier et al (1998), existe um “repertório de saberes” utilizados pelos professores na sua prática. Mesmo o ensino sendo um ofício que vem sendo realizado há séculos, ainda é incerta a quantidade de saberes envolvidos no exercício desse ofício. Isso acontece devido à “ignorância em relação a si mesmo” (GAUTHIER ET AL, 1998 p. 20), o desconhecimento por parte dos professores, da própria prática, dos saberes mobilizados e construídos ali, o que, de certa forma, gera a perspectiva de “um ofício sem saberes.” (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 20).

Muitas vezes reduzem o saber do magistério apenas ao conhecimento do conteúdo, ou ao bom senso, ao talento, à intuição, à experiência ou à cultura. Vale ressaltar que todos esses saberes são essenciais para a prática docente, porém valorizar apenas um saber em detrimento dos outros é cair na lógica do “ofício sem saberes” de que fala Gauthier (1998).

Para Charlot (2005, p.43), o saber é construído na relação do indivíduo com o próprio saber, em um processo de relação indivíduo saber, “o eu epistêmico (o sujeito como puro sujeito do saber, distinto do eu empírico) não é dado; ele é construído e conquistado.” Pressuponho, a partir dessa afirmativa, que o professor, na sua prática, constrói saberes que precisam ser validados, objetivados, tendo em vista que muitos desses saberes ficam restritos ao espaço privado das salas de aula.

Ressalto que, ao tentar defender que os professores sujeitos da pesquisa possuem saberes e que esses saberes foram, essencialmente, construídos na prática, não pretendo reduzir os saberes docentes aos saberes da prática. “O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente.” (GAUTHIER, 1998, p.24). Os saberes docentes são muitos, variados e advindos de diversas fontes, mas pretendo analisar os saberes desses profissionais que na sua grande maioria não possuem formação para a docência, sendo, portanto, os saberes da prática, aqueles que eles mais apresentam nas entrevistas.

No contexto de busca do reconhecimento dos saberes docentes está a intenção de fortalecer a docência como portadora de saberes próprios, na busca de uma melhor qualificação da categoria, que, nos últimos 20 anos, tornou-se uma luta constante dos profissionais da educação. Tenho clareza que negar a complexidade do ato de ensinar, valorizando apenas alguns saberes em detrimento de outros, impede, de certa forma, a profissionalização docente.

Ainda de acordo com Gauthier et al (1998, p. 187), a importância de se constituir um repertório de saberes próprio ao ensino consiste,

na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos.

Com as discussões em torno dos saberes necessários à prática docente, especificamente dos docentes da educação profissional que preparam para o “mundo do trabalho”, têm-se a necessidade de analisar os saberes mobilizados por esses profissionais na sua prática, a fim de contribuir para os estudos sobre a epistemologia da prática docente, especialmente, para a formação dos professores da educação profissional.

A intenção neste trabalho foi justamente analisar esses saberes, procurando conhecer melhor as habilidades, conhecimentos e competências, ou seja, os saberes que esses profissionais mobilizam e constroem na prática, tendo em vista que “querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo.” (TARDIF, 2000, p.11).

Alguns professores entrevistados chegam a dizer que a docência está no sangue, os professores já nascem com esse dom, afirmando que o profissional tem que gostar daquilo que faz e, ao referir-se aos profissionais que não têm um dom, um dos interlocutores diz que a “didática não é uma coisa que se aprende com livro, com pessoas, eu acho que é dom, acho que é uma coisa que você já nasce, lógico, uma pessoa que sabe muito ela consegue transmitir aquele conteúdo, mesmo que de uma forma diferente” (P.C).

Pode-se observar, no depoimento, por um lado, a visão messiânica com que a docência ainda é concebida, e, por outro, a visão crítica implícita sobre a “didática”; de alguma forma, justifica-se a “não formação” para a docência no “dom”, no “gostar do que se faz”, reduzindo a complexidade do ato de ensinar.

Nessa perspectiva, referindo-se ao saber didático, Pimenta (2009, p.26) chama atenção para o fato de que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.” Podemos deduzir que apenas ter conhecimento sobre o conteúdo, ou ter conhecimento sobre os saberes da educação ou somente a experiência não são suficientes para saber ensinar. Para esse pensamento, Pimenta (2009, p.26) dá a definição de “a ilusão do saber didático”, ou seja, ter a

ilusão de que ter o saber disciplinar é saber fazer a matéria. Podemos deduzir, porém, que todos esses saberes citados acima, em interação com a ação e com a prática, qualificam-na e produzem outros saberes necessários ao ensinar e aprender.

Gauthier (1998), no livro “Por uma teoria da pedagogia”, coloca a necessidade de redefinir os saberes da profissão docente, que, durante séculos, está confinada às salas de aulas, contribuindo assim para a “cegueira conceitual”¹ da profissão, transformando-a em um “ofício sem saberes”, e que, para exercê-la, basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a sua intuição, ter experiência ou basta ter cultura.

Um professor confirma o pensamento anterior dizendo: “eu acho que o magistério já devia estar no sangue mesmo, porque eu tenho esse carinho muito grande por dar aulas, por ter o magistério, isso, eu acho que já vem do próprio sangue.” (P.G). Outro docente ratifica a ideia anterior ao dizer: “eu tenho a veia de professor desde que eu nasci, então toda a vida eu dei aula para os meus colegas de turma.” (P.C).

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.” Esse pensamento do saber ensinar como dom reflete no que Freire (1996, p. 38) chama de “um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”, pois, no exercício da profissão, os professores precisam de diversos saberes, não apenas um saber, e esses saberes têm origem em diversas fontes, dentre elas, a formação inicial e continuada, consideradas por mim essencial para o exercício da profissão.

Dentro desse contexto observei que alguns professores consideram os saberes da formação pedagógica importantes para o exercício da profissão, o que podemos observar em algumas falas,

“Na época da especialização, eu paguei uma disciplina[...]e eu sempre digo que a “xxxxx” me ajudou muito, porque ela, como uma excelente Pedagoga, ela era professora na Universidade Federal, aposentou-se e hoje trabalha para Faculdade FACID, e eu a tenho como grande exemplo de Pedagoga, porque tive oportunidade, numa disciplina de poucas horas na especialização, mas da forma que ela conduziu e o que ela me dizia ser importante para se ministrar uma aula.” (P.G).

¹ Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram *corpus* de saberes, o ensino tarda refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar (GAUTHIER, 1998, p.20).

“Em termos de leitura eu nunca li nada de pedagogia, eu sempre digo não sou professora eu me fiz professora, não sou! Eu admiro muito os pedagogos as pessoas formadas em letras, mas a minha formação única é Direito.” (P.C).

Alguns docentes declararam ter recebido excelentes orientações didático-pedagógicas na escola, elogiam coordenadores, supervisores e diretores, que lhes proporcionaram aquilo que eles consideram uma ótima preparação para a sala de aula. Já outros declaram jamais terem recebido orientação formal nesse sentido. Uma professora relata que na instituição “não tem nada voltado para professor. Nada! Esses nossos encontros pedagógicos se restringem a horário, a diário eletrônico, e a umas palestras que não têm nada a ver com a nossa vida cotidiana, de dar aula.” (P. C). Na opinião da professora, a escola deixa a desejar quanto à formação continuada oferecida.

Os professores entrevistados afirmaram que é preciso possuir alguns saberes (habilidades, características e conhecimento) para ministrar uma boa aula. Na fala desses profissionais foi possível identificar alguns saberes: *saberes atitudinais, saberes organizacionais, procedimentais e saberes do mundo do trabalho*. Estes, de acordo com a maioria dos professores, auxiliam na prática docente por se tratar de formação profissional, formação para o trabalho.

Nos saberes atitudinais identificados, tem-se: *saber dialogar, saber motivar, saber proporcionar um ambiente amistoso, afetuoso, envolver a turma*; podem ser observados nas falas a seguir,

“O diálogo é permanente.” (P.A).

“Nesse conteúdo da primeira aula, eu sempre falo alguma coisa a respeito do relacionamento entre os personagens que estão na sala de aula.” (P.E).

“Passo confiança, porque aquilo que eu digo que vou fazer eu faço! [...] não falto aula, raríssimas exceções, não falto aula, então essa confiança e essa organização acho que são as chaves dessa identificação dos alunos comigo.” (P.C).

“Compromisso com o aprendizado, eu coloco como uma das principais coisas, como assim? Ao entrar na sala de aula me fazia pergunta do tipo como posso contribuir hoje, para que, ao final desta aula, fique alguma coisa marcada na cabeça dos alunos?” (P.A).

“O professor só vai permitir ou proporcionar o contato deles com esses conteúdos [...] sensibilizar o aluno para que ele consiga aprender melhor, ele vai fazer o papel de motivar, tentar motivar o aluno.” (P.E).

Os professores entrevistados expressaram também saberes em relação à organização do trabalho docente, *saberes* que nomeamos de *organizacionais*: *organizar os conteúdos a serem trabalhados, saber planejar, saber utilizar os recursos*; tais saberes se configuram como de elevada importância para o trabalho em sala de aula. Observa-se que os professores planejam as atividades de aprendizagem, planejam os conteúdos a serem trabalhados, planejam a avaliação e planejam as estratégias de ensino. (Gauthier, et al, 1998):

“Meu curso não é de Direito, eu sou professora de Direito para um público que não é Direito [...] eu tenho que adaptar pra cada realidade e direcionar pra cada curso que eu acho que é isso que tem que ser feito [...].” (P.C).

“Eu tenho uma organização muito grande.” (P.C).

“Nós temos uma preocupação de ter o alunado sempre em sintonia com as aulas [...]estou sempre procurando com que o aluno participe [...] abordando o conteúdo de forma bem clara e objetiva, mesmo trabalhando com alguns conteúdos técnicos que notadamente a contabilidade possui, procuro preparar o aluno antes, ilustrar com exemplos do nosso cotidiano.” (P.G).

“Apresento o plano de curso no primeiro dia de aula, explico tudo do plano de curso, explico tudo da bibliografia [...] eu desenvolvo o plano de curso através dos meus planos de aula e faço uma apostila e disponibilizo no primeiro dia de aula para eles [...] no primeiro dia de aula eu já dou logo todo o cronograma inclusive as datas prováveis das provas.” (P.C).

Mesmo não possuindo formação para a docência, os professores da educação profissional demonstram preocupação com os saberes necessários à prática docente; possivelmente, isso tem contribuído para que os alunos os tenham escolhido como bons professores.

Os docentes da EP se preocupam com as questões contextuais, com a realidade do aluno, estabelecendo a relação teoria e prática, com a *vivência do aluno no contexto do trabalho*, o que pudemos observar na preocupação do professor em levar o aluno a vivenciar a profissão no próprio local de trabalho. Algumas falas ratificam essas afirmativas:

“Eu trago as coisas muito para o dia a dia. Por que em segurança do trabalho você tem que fazer [...] você tem que trazer aquilo pra dentro... tem que trazer o cara para o seu lado. Como você traz uma pessoa para seu lado? É mostrando as coisas simples, eu sempre dou esses exemplos de coisas simples.” (P.D).

“Trazer para as coisas do dia-a-dia, fazer analogia para tentar reduzir esse impacto que vai gerar quando se tem esse contato com o novo e com uma coisa que você não consegue visualizar.” (P.B).

“Mais importante é você dominar o assunto da aula que você está ministrando [...] cito exemplos práticos, falo de novas metodologias na área [...] procuro enriquecer com minha experiência profissional na área e também com esse conhecimento que eu estou sempre em busca dessas novas tecnologias.” (P.F).

O trabalho na educação profissional configura-se, atualmente, por um viés humanista preconizado pelos documentos oficiais, onde o foco principal é a formação para o mundo do trabalho. O modelo de escola com essa visão tem na sua essência a preocupação de oferecer uma educação preocupada com a formação de competências além do trabalho; “a escola cidadã projeta, em seu objeto, a busca da omnilateralidade, da formação do homem e da mulher assumidos em suas possibilidades como ser humano.” (AZEVEDO, 2007, p.110). Muitos autores ainda discutem e afirmam que, mesmo com as recentes discussões em torno da educação profissional em busca de uma escola cidadã², voltada para a formação integral e para o mundo do trabalho, o que, muitas vezes, prevalece é a formação de trabalhadores para suprir as necessidades do mercado. Nesse sentido, Azevedo mostra o quanto tem cabido à escola básica

a formação mínima necessária à reprodução de uma massa de trabalhadores, cujo destino principal, no contexto da divisão internacional do trabalho, é o exercício das funções menos qualificadas, o subemprego e a constituição do exército de reserva. Nesse quadro, a produção e reprodução da força de trabalho, geralmente para atividades de uso menos intensivo de inovação tecnológica, demanda baixo investimento para o capital. (AZEVEDO, 2007, p.85).

Para Azevedo (2007), a escola passa por um momento de reconversão cultural em que a escola “tradicional” de valores humanistas se transforma em mercoescola camuflando, através das políticas internacionais para a educação, as relações de poder decorrentes da hegemonia de mercado e da lógica do capitalismo.

Frente a essas críticas e defendendo outra concepção de educação profissional, o governo Lula propõe, através do decreto 5.154/2004 e dos documentos oficiais referentes à educação profissional, a (re)articulação da educação profissional e tecnológica, oferecendo aos jovens e adultos a oportunidade de adquirir uma formação profissional de qualidade, enfocando “o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p.84),

² Ver Azevedo (2007). A escola cidadã é um movimento de ressignificação da educação, da escola como instituição, na contramão da hegemonia do mercado e das relações sociais e culturais daí decorrentes.

de forma que possam competir num mercado de trabalho cada vez mais exigente e de constante reestruturação, que exige flexibilidade, domínio de novas tecnologias, e adaptabilidade às constantes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, que fazem parte do novo contexto da sociedade contemporânea, sem, contudo, esquecer a formação ética.

Tendo em vista isso, um fato que chama atenção na docência da educação profissional que de certa forma contradiz a escola como mercoescola, ou seja, a escola como apenas porta voz do sistema capitalista, é a forte presença da afetividade dos professores com os alunos e o interesse pela vida além da escola. Para Tardif (2000, p.17), “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.” Muitos professores comungam da ideia de que é preciso conhecer o aluno, saber sua origem e perceber seus interesses para que a aprendizagem aconteça; tal pressuposto reforça nesses professores outras dimensões do ser humano, que fogem à preocupação apenas de atender aos interesses econômicos. Podemos perceber isso nas seguintes falas:

“Sempre procuro aprender o nome dos alunos [...] um ambiente mais amistoso acho que contribui muito para criar um vínculo melhor [...] ambiente bem amistoso e agradável para estimular a participação. Desestímulo e distância do professor, acho que fica um pouco chato e eles tendem a desestimular, ter uma dificuldade em aprender.” (P.B).

“Procuro fazer da sala um ambiente amigável, e também procuro conhecer melhor o aluno, porque quando você conhece o aluno você nota que a pessoa se importa, por incrível que pareça você consegue sensibilizar mais aquele aluno, porque ele abre o espírito a essa sensibilização.” (P.E).

“Procuro entender um pouco o aluno, procuro conversar, dentro da necessidade dele, tentar ouvir, até algumas outras necessidades como de estágio [...] eu procuro ser um professor amigo, não aquele professor que tão somente trabalha o assunto e dar por encerrado.” (P.G).

Gauthier et al (1998, p.200) falam da importância da afetividade no espaço de sala de aula. Os alunos, futuros profissionais, são também seres humanos com diferenças na origem social, na cultura, que precisam ser respeitadas. A formação do novo trabalhador requer, além de uma boa qualificação profissional, saber conviver no espaço de trabalho. Os professores da educação profissional manifestaram interesse em conhecer os alunos a fim de oferecer oportunidades para que todos aprendam de maneira justa em espaço respeitoso de sala de aula.

Conhecer melhor seus alunos aparece como sendo uma preocupação dos professores experientes, visto que estes reúnem a respeito daqueles uma grande quantidade de informações gerais a partir de uma variedade de fontes tais como observação pessoais, fatos contados por outros professores, resultados de avaliações padronizadas e documentos da escola. (GAUTHIER, 1998, p. 200).

Os saberes da área em que atuam, saberes dos conteúdos, disciplinares, (GAUTHIER, 1998, TARDIF, 2010) são considerados pela maioria dos professores como um dos principais, em nível hierárquico de importância, no processo de ensino. Para alguns docentes entrevistados, “o mais importante é você dominar o assunto da aula que você está ministrando” (P.F). Para Gauthier (1998, p. 20), conhecer a matéria é muito importante, porém, “pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa a uma única dimensão” que, mesmo sendo muito importante, exige ser compreendida e exercitada na sua totalidade. Existem outros saberes também necessários ao ofício da profissão.

Quando reforçada a ideia de que basta conhecer o conteúdo ou basta ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ou basta ter cultura, conforme identificados em algumas falas dos professores pesquisados, isso pode contribuir para que a docência continue sendo “um ofício sem saberes,” conforme nos alerta Gauthier (1988).

No artigo Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, Moura (2008) trata da necessidade de se refletir sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino. Para isso, faz-se necessário entender o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da educação profissional diante desse modelo de sociedade.

O modelo socioeconômico do país, bastante inconsistente, limita as discussões sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino. Contrário a esse modelo, Moura (2008) defende outro tipo de sociedade em que tenha como centro o ser humano e suas relações com a natureza, e que a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética, ao invés de estarem a serviço do mercado. É na busca de uma perspectiva de sociedade justa, recebendo a contribuição da educação, que a Educação Profissional deve se propor.

A educação profissional enfrenta vários desafios desde a sua oficialização no Brasil em 1909, dentre elas, estão a adequada equação para o financiamento e o verdadeiro poder de reinserção social, laboral e política dos formandos (MOURA, 2008). Não há um fundo de financiamento destinado a esta modalidade de ensino, embora na atualidade, a partir do governo Lula, exista um investimento público acentuado na rede de educação profissional, o que dificulta um direcionamento ideológico, social e político, tendo em vista que, nesse

contexto de formação, tanto para o aluno quanto para o professor, podem estar implícitos outros interesses contrários à perspectiva de uma sociedade justa e igualitária, baseada na racionalidade ética. Moura (2008) ratifica a importância de se ter clareza sobre o papel da educação, superando a ingenuidade ora posta e observando suas possibilidades e limitações.

Tem-se, na atualidade, um problema estrutural recorrente na educação brasileira, que, de certa forma, atinge a profissionalidade docente; para exercer qualquer outra profissão é necessária a correspondente formação (TARDIF, 2000, 2010; GAUTHIER, 1998; MOURA, 2008), porém, para o exercício do magistério essas exigências nem sempre são consideradas; nesse sentido, busca-se refletir sobre a existência de saberes inerentes à profissão docente que a justifique como tal. Estudos mais recentes, Charlot (2005), Gauthier (1998), Pimenta (2009) e Freire (1996), destacam saberes específicos para a docência, mas alertam que, nem sempre, há reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância social; “embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.” (TARDIF, 2010, p.33).

Para melhor entender o termo profissionalidade, utilizo-me de Sacristán (1999, p. 65) que a entende como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” O autor reforça que esse conceito está em permanente elaboração e que vários aspectos devem ser considerados para defini-la (profissionalidade): o contexto pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sociocultural.

A profissionalidade, de acordo com esse autor, é um processo em constante transformação e vai sendo construída de acordo com a influência e a interação proporcionada pelo ambiente institucional, entre os colegas professores, a própria cultura da escola, regras e normas. Assim como a prática desse professor, que vai se aperfeiçoando ao longo dos anos, acredito que isso tenha acontecido com os professores interlocutores da minha pesquisa.

Ainda sobre a formação desses profissionais, Moura (2008, p.36) refere-se aos três eixos da formação que devem estar presentes em qualquer possibilidade de formação de professores da educação profissional:

- a) formação didático-político-pedagógico;
- b) uma área de conhecimentos específicos; e
- c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Mesmo reconhecendo a importância de todos eles, o último, talvez, deveria ter uma relevância maior nesse contexto, por se tratar de formação de professores para a educação profissional. É preciso compreender que se prepara para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho. Ao preparar para o mundo do trabalho, todos os professores que trabalham com essa modalidade de ensino deveriam ter uma formação com essa abordagem.

Para Kuenzer (2011, p.684), “a formação de professores do ensino médio deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente”. Para a mudança de postura no que se refere à educação profissional e a sua contribuição efetiva no desenvolvimento de uma racionalidade ética, é preciso um diálogo social³ permanente com a comunidade e a sociedade em geral.

Assim como Tardif (2010, p. 21), pude observar que os professores da educação profissional “não colocam todos os saberes em pé de igualdade”, tendem a hierarquizá-los e, no caso dos profissionais pesquisados, os saberes do mundo do trabalho foram bastante valorizados. Ao dizerem que os alunos querem a vivência do dia-a-dia, que a experiência profissional do professor tem um peso nas aulas, que o professor deve mostrar os cursos que já fez, afirmando que esse é um diferencial, ratificam a importância dispensada aos saberes do mundo do trabalho.

Os professores da educação profissional precisam saber fazer bem aquilo que se propõem a fazer, precisam ser competentes naquilo que fazem, “a competência pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão”. (RIOS, 2010, p.23). Atrevo-me a afirmar que os professores da educação profissional entrevistados, de forma competente, ministram aulas em que os alunos conseguem aprender.

Ainda sobre competência, Perrenoud (2000, p.13) diz que é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Os professores da educação profissional mobilizam saberes na sua prática de sala de aula que poderíamos chamar de saberes do mundo do trabalho. São saberes construídos na profissão para a qual se formaram, que, quando mobilizados pelos professores no fazer docente, facilitam o aprendizado dos alunos.

Outro aspecto presente nas falas dos profissionais entrevistados foi a importância do saber fazer, a presença do aluno no contexto do trabalho, observando e participando do fazer,

³ Trata do diálogo necessário às instituições de educação profissional para que possam penetrar mais na realidade social, econômica e laboral onde estão imersas e dessa forma contribuir para sua transformação (MOURA, 2008).

vivenciando o dia-a-dia no trabalho. Podemos perceber essa preocupação quando os professores falam da importância da prática e da atualização profissional no processo de aprendizagem dos alunos; *as aulas práticas, as aulas de laboratório, as visitas técnicas* são destacadas como essenciais para a aprendizagem dos discentes. Chamaremos esses saberes de *saberes procedimentais*, pois descrevem os aspectos metodológicos utilizados nas aulas dos cursos técnicos de nível médio.

“Sempre procuro fazer a parte prática, porque estimula os alunos [...] então quando eu pego uma disciplina muito teórica, acho que o impacto vai ser um pouco diferenciado do que quando você pega uma disciplina que você tem um enfoque mais prático [...] eu fazia umas três ou quatro visitas técnicas por semestre pela falta que eu senti no meu curso.” (P.B).

“...numa visita técnica os alunos conseguem aprender muito mais do que em vinte aulas. Porque ele está vivenciando [...] eu contactei algumas empresas, dividi a turma em grupo, foi até numa turma a tarde, dividi a turma em grupos e nos dias da minha aula e de outro professor que quis fazer trabalho junto comigo, mandávamos os alunos naquele dia, terça-feira, em vez de vir pra cá os alunos iam passar a tarde acompanhando o teste de segurança na empresa, era semanalmente, depois eles passavam uma semana na empresa e aí tinha um rodízio entre eles, para visitar vários tipos de empresa e conhecer a profissão do técnico naquela tipo de empresa.” (P.D).

“A aula mais fácil de entender e a aula melhor de ser dada e tem mais rendimento para os alunos é pra mim, por exemplo, a aula de laboratório que dá mais satisfação do que uma aula teórica em sala de aula [...] o importante é ter um enfoque mais prático, fazer analogia com o dia-a-dia, tudo que você vai ensinar pra eles diminuir o grau de abstração.” (P.B).

“...faz um planejamento como é que a gente vai ministrar aquele conteúdo, se vai ser necessário uma visita ao laboratório, ou vai ser necessário uma visita técnica [...] não adianta eu estar falando, estar somente mostrando ilustrações, eu gostaria que eles realmente fossem à indústria conhecê-la.” (P.G).

O conhecimento do mundo do trabalho e a atualização profissional, atualização na área específica de formação inicial, configuram-se como saberes essenciais dos professores da educação profissional ou como qualificadores da docência desses profissionais; aspectos como estar atuando e possuir experiência profissional na área em que atuam são saberes relevantes para o sucesso na prática docente, contribuindo para a prática qualificada, conseqüentemente, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, as falas seguintes nos direcionam a essa conclusão.

“Fotografias... eu faço muitas inspeções então eu mostro, olha isso aqui! O que está errado nessa foto aqui? O que pode ser melhorado?” (P.D).

“As práticas, eu procuro trazer o que eu tenho de bom lá, por exemplo, eu trago muito componente de carro que eu retiro, componentes com defeito, para fazer teste [...]apesar de não ter laboratório a gente faz tudo isso em sala de aula.” (P.F).

Nos trechos acima, os professores se referem ao trabalho em que atuam fora da escola: o primeiro (P.D) faz referência às inspeções realizadas por ele em campo. As fotografias do ambiente de trabalho desse profissional são utilizadas como recurso didático na aula dos cursos técnicos em segurança do trabalho.

O segundo trecho o professor faz referência às peças de carros com defeitos que chegam à empresa (P. F), e que são utilizadas como recurso nas aulas do curso técnico em mecânica. Os exemplos acima confirmam que os saberes do mundo do trabalho são relevantes na prática dos professores da educação profissional, contribuindo para qualificá-la.

Outro aspecto considerado relevante nas entrevistas foi a avaliação da aprendizagem escolar. Os professores entrevistados consideram a avaliação fundamental nesse processo de ensinar e aprender; afirmam que é preciso saber avaliar, levando em consideração não apenas a importância desse momento para o aluno, mas também para o professor; em certo sentido, destacam aqui o papel relevante dos *saberes procedimentais avaliativos*.

Atrevo-me a afirmar que alguns professores entrevistados se utilizam da avaliação mediadora, que acontece durante o processo de ensino e de aprendizagem e, utilizando-me dos conceitos de Hofmann (2008, p.116), destaco que a avaliação mediadora opõe-se “ao modelo do “transmitir-verificar-registrar”, mas supera esse modelo de avaliação e busca

evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFMANN, 2008, p.116).

Os professores da educação profissional citaram diversos instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos. Segundo eles, é importante considerar o objetivo pretendido com a avaliação. Para Hoffmann (2008, p. 102), a avaliação tem um objetivo, um sentido, que “é de encaminhamento (tomar providências) e não de constatação.” Dentre os instrumentos de avaliação utilizados pelos entrevistados, estão avaliação escrita, seminários, participação do aluno nas aulas, avaliação nos laboratórios em forma de práticas, relatórios de

visitas técnicas, avaliação escrita com situações problemas. Estas últimas são realizadas com mais frequência nos cursos técnicos de nível médio do IFPI.

“Eu avalio mais a participação, o interesse, porque em segurança do trabalho... não adianta você perguntar, pegar uma prova e perguntar: Diga o que é acidente do trabalho.[...]eu sou mais avaliar as pessoas pelo desenvolvimento dele na aula, participação, porque prova é momento.” (P.D).

“As avaliações servem também para mim porque mostram como é que a gente (professor) está fazendo; esse papel de intermediador entre o conhecimento e o aluno.” (P.E).

“A avaliação que eu faço é escrita [...]faço também seminário em sala de aula, eu seleciono temas e formo grupos e participo junto com eles também! (P.F), mas também não é só visitar por visitar, ele vai trazer um relatório, fazer um trabalho para que a gente possa avaliar o que ele realmente percebeu, qual foi a percepção dele nessa visita.” (P.G).

É possível perceber que os professores da educação profissional utilizam diversos instrumentos avaliativos, adequando-os aos objetivos propostos. Isso permite afirmar que eles adquiriram, durante toda a experiência na docência ou em outros momentos da sua vida escolar, saberes voltados para os procedimentos avaliativos. De acordo com Zabala (2008, p.198, 199, 200), a avaliação formativa constitui-se em inicial, reguladora, final integradora, respectivamente:

Consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo. A avaliação é um processo em que sua primeira fase se denomina *avaliação inicial*.

O conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar *avaliação reguladora*.

Prefiro utilizar o termo *avaliação final* para me referir aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos. (ZABALA, 2008, P.198-200).

Os professores, interlocutores da pesquisa, demonstram saberes referente à finalidade da avaliação em seus diversos níveis; mesmo não demonstrando conhecer seus fundamentos teóricos, reconhecem alguns instrumentos de avaliação que lhes possibilitam adquirir informações sobre os sujeitos e o processo de aprendizagem. Observando as falas quanto ao conteúdo avaliado, pude notar a predominância da avaliação dos conteúdos procedimentais.

Para Zabala (2008, p.207), “os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos.” Na educação profissional, as práticas em laboratório, em campo,

nas visitas técnicas, são exemplo da avaliação de conteúdos procedimentais, avalia-se o aluno no fazer, a competência na ação.

6.1 Fontes de Aquisição dos Saberes

Os professores da educação profissional, mesmo não sendo portadores de uma formação inicial que os qualifique para a docência, mobilizam na sua prática diversos saberes advindos de diversas fontes, que os auxiliam na sala de aula; logo, “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. (TARDIF, 2010, p.68). De acordo com a fala desses profissionais, a experiência, a vivência de sala de aula, os exemplos de professores que tiveram ou que não gostariam de ter tido, a convivência com familiares (pais, mães, esposa), foram fontes de aquisição determinantes na qualificação da sua prática. De acordo com Tardif (2010, p.64), as pesquisas sobre as possíveis fontes e origens desses saberes constataram que,

os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc.

Os professores constroem seus saberes em socialização com os grupos sociais que interagem durante toda a vida profissional; pode constatar esse pressuposto na pesquisa aqui delineada, os professores dos cursos técnicos de nível médio do IFPI utilizam diversas fontes para mobilizar saberes necessários à prática docente. A maioria desses profissionais não possui como fonte de saber a formação inicial para a docência, mas isso não significa dizer que não mobilizam, na sua prática, saberes de outras fontes que lhes capacitem para realizar um bom trabalho, destacado por seus alunos.

Para Tardif (2000), os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, e são personalizados e situados. São temporais porque são adquiridos através do tempo, provêm de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar. São temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento da prática profissional. São temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira.

São plurais e heterogêneos, são variados e provêm de diversas fontes porque não formam um repertório de conhecimentos unificados e porque, na ação, os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. E ainda, de acordo com Tardif (2010), os saberes dos professores são personalizados e situados, o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, é difícil dissociar os saberes das pessoas.

Para uma análise das fontes dos saberes dos professores, utilizo o quadro de Tardif (2010, p.63).

Quadro 8 - Os Saberes dos Professores: fontes sociais de aquisição

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO
Saberes Pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Livro Saberes Docentes e Formação Profissional, Tardif (2010, p.63).

Para Gauthier (1998), os professores utilizam-se de um reservatório de saberes necessários ao ensino, e os professores mobilizam tais saberes de acordo com a necessidade no dia-a-dia da sala de aula, assim como Tardif (2010), Gauthier et al, (1998) propõem as fontes desses saberes, vejamos no quadro a seguir.

Quadro 9 - O Reservatório de Saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	das ciências da educação	da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência)	da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

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

Ao analisar os saberes dos professores dos cursos técnicos de nível médio do IFPI, surgiu o interesse de identificar a origem/fonte desses saberes; realmente são diversos e, na prática, os professores, muitas vezes, mobilizam vários saberes para resolver apenas um problema.

Dentre as fontes de saberes identificadas nas entrevistas, temos a família, o ambiente de vida, a escola primária e secundária, os estabelecimentos de formação de professores, especializações, a prática do ofício na escola e o mundo do trabalho. Nas falas seguintes, pode-se observar saberes de formação escolar anterior, ou seja, da escola primária e secundária,

“O que eu estou fazendo com vocês é algo que faço por que eu nunca tive um professor que me falasse desta forma, por que eu nunca tive um professor que me colocasse diante de um conhecimento, que me desafiasse e me deixasse à vontade para eu aprender.” (P.A).

“O que eu sempre tomei por base foi o que eu não queria como professor [...] eu não queria ser cobrada, então eu fazia tudo aquilo que eu achava que era para um bom professor fazer.” (P.C).

Podemos afirmar que os saberes docentes são temporais, pois são adquiridos ao longo da própria história de vida, e, principalmente, da vida escolar como alunos, observando a prática dos professores de que gostavam, e daqueles que não admiravam. Esses profissionais, muitas vezes, utilizavam-se desses anos de vivência como aluno para aplicar nos primeiros anos de prática como professor. (TARDIF, 2000).

A família, o fato de ter em casa, pais, irmãos, esposas, o próprio ambiente familiar, configura-se, para muitos docentes entrevistados, uma fonte de inspiração para o exercício da profissão; muitos colocam o exemplo que tiveram da atuação dos pais, compreensão,

paciência, o fato de se colocar no lugar do aluno, como atitudes apreendidas no meio familiar e que ajudam na ação docente; eles ratificam isso ao dizer:

“A minha mulher é professora e Pedagoga [...] eu a via ensinando os meninos e é uma técnica que a pessoa tem que desenvolver, eu aprendia muito com ela. Ela ensinava meu menino também e eu ficava prestando atenção porque de formação o curso de Engenharia não dar nenhuma formação dessa não.” (P.D).

“Como dizia meu pai, meu pai também era professor, muita coisa eu trago dele, não da parte técnica, ele era professor de medicina, mas do relacionamento que ele tinha com os alunos, com esse contato que ele tinha com os alunos, então eu gosto de ir para o laboratório com eles.” (P.E).

“Venho de uma família de professores, minha mãe é professora aposentada, tenho seis irmãs, todas elas professoras [...] essa inspiração, eu atribuo a questão de ser criado no meio de professores, minha mãe se aposentou e continuou com a escolinha do amor lá em casa, com 80 anos, ela dava aula, de graça, de forma gratuita.” (P.G).

De acordo com Tardif (2000), os saberes são personalizados, fazem parte da cultura, da história de vida do professor, não apenas de um sistema cognitivo. Ao falar de suas histórias de vida, do contato com a família de professores, percebe-se que os professores da educação profissional se encontravam imersos nessa cultura docente e na própria história de vida e da vida de outros professores, tornando seus saberes fortemente personalizados e “incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.” (TARDIF, 2000, P.15).

Os saberes provenientes dos estabelecimentos de formação de professores e saberes de formação continuada, formação em serviço, também foram identificados nos sujeitos da pesquisa, são saberes profissionais direcionados para o magistério,

“Minha outra formação eu já falei é Pedagogia, não que isso me tenha trazido, só as disciplinas do curso em si, me tenha trazido uma habilidade, não, eu acho que esse curso ele me sensibilizou muito para me colocar no lugar do aluno [...] esse curso me deu essa abertura de pensamento, da gente sempre aproveitar o que a pessoa traz, e não só o conteúdo mais a vivência dos alunos, de casa.” (P.E).

“Assim que eu cheguei aqui, tivemos certos contatos com as pedagogas e elas procuraram sempre orientar a diversificação das formas, das mídias que deveriam ser utilizadas no ensino [...] então naquela época, usar power point, usar o quadro, procurar fazer visita, então tinha essa orientação para facilitar o ensino.” (P. B).

Os saberes adquiridos na formação inicial para a docência foram quase inexistentes nas entrevistas; apenas (um) professor os citou; neste mesmo sentido, os saberes adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores através da formação continuada para a docência foram encontrados com menor frequência nas entrevistas realizadas com os sete (7) professores sujeitos da pesquisa.

A prática, os saberes da experiência, o que Tardif (2010, p. 63) chama de “a prática do ofício na escola e na sala de aula” e Gauthier (1998) chama de saberes de experiência, foram identificados como fonte de saberes utilizados na ação docente e na solução de problemas na sala de aula. Pimenta, (2009, p.20) afirma que é a experiência que possibilita ao professor “dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, aqueles que não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas”.

A prática docente, de acordo com alguns professores, foi decisiva na qualificação do seu trabalho; quando questionados sobre onde aprenderam a trabalhar de forma que os alunos conseguissem aprender, as respostas foram:

“Na própria prática.” (P.D).

“Foi ao longo desses vinte anos, eu fui vendo a necessidade que eles tinham, quando eles vêm pra escola técnica.” (P.F).

“Antes de fazer especialização, eu já era professor da rede pública estadual.” (P.G).

“Tempo de experiência, as disciplinas que já lecionou, os cursos que já fez...acho que isso contribui bastante também.” (P.B).

A própria prática e os anos de experiência permitiram a muitos desses profissionais ressignificar o fazer docente, assim como os longos anos imersos nessa “cultura institucional da escola” (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.13). Para Rios (2009, p.20), é através da experiência que os professores

também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças histórica da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias.

Alguns professores afirmaram ter experiência na docência, anterior ao início da carreira no IFPI. Os professores apontaram a experiência como propiciadora de uma

aprendizagem de qualidade. Para o professor (D), “o ser humano tem muito de passar pela experiência para aprender, e às vezes dói ... e às vezes dói muito ... quer dizer, precisa doer pra você aprender”; a dor a que se refere o professor, leva-me a acreditar que seria a dificuldade de mudança que a experiência proporciona, a dor nada mais é que a transformação, o rompimento de velhos conceitos, ações, formas de trabalhar, dando lugar à mudança de paradigmas. Nesse sentido, “a experiência educativa é sempre experiência de relação e estranheza do outro” (CONTRERAS; PEREZ, 2010, p.21), a fim de acomodar novos conhecimentos.

No entanto, Larrosa (2002, p19) alerta para o perigo de confundir experiência com informação, mostra que atualmente a sociedade contemporânea é considerada a sociedade da informação, e diz: “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase contrária da experiência, quase uma antiexperiência.” Para o autor, o excesso de informação tão presente e acessível nos meios de comunicação chega a atrapalhar a experiência.

Entendo que, os professores entrevistados, utilizaram-se muito bem das informações que possuíam, integrando-as à prática docente, transformando-a em experiência e resignificando-a. Nesse sentido, a experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.27).

Outro fator relevante e que, de certa forma, leva a acreditar que esses profissionais possuem saberes da experiência na docência, é o tempo que atuam como professores no Instituto Federal do Piauí, conforme o quadro 5, sobre os dados dos sujeitos da pesquisa, os professores entrevistados possuem entre 14 e 24 anos de docência, o que não garante a experiência, mas leva a acreditar que o exercício da profissão favoreceu que esses profissionais adquirissem saberes que os qualificasse como bons professores.

Ainda sobre a experiência, vale ressaltar, que não me refiro apenas ao tempo de trabalho desses profissionais, pois os anos de docência não garantem a experiência, mas a capacidade que tiveram de resignificar sua prática a partir desse tempo de trabalho, qualificando-a. Para Larrosa (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia, passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Por esse motivo, os anos de docência desses profissionais podem ter contribuído para a qualificação da prática e também proporcionado uma boa experiência na docência.

Em suas falas, os professores expressaram a necessidade de estarem inteirados com os acontecimentos, com as informações que saem nos meios de comunicação de massa, principalmente a internet, bastante citada pela maioria, porém é importante saber adequá-la ao conteúdo, ao curso, aos alunos e, principalmente, aos objetivos a serem alcançados; com isso, arrisco-me a concluir que o uso das informações e dos recursos de forma adequada e contextualizada é resultado da experiência desses profissionais.

Ressalta-se que foram encontrados ainda saberes oriundos do contexto do trabalho, do mundo do trabalho (indústria, construção, comércio, mecânicas), enfim saberes da formação específica desses profissionais, construídos na formação inicial e na interação com o trabalho fora das salas de aulas. Pôde-se constatar que a grande maioria dos professores entrevistados trabalha na sua área específica de formação, levando a acreditar que esses saberes também são fontes de onde são mobilizados os saberes do mundo do trabalho, ou seja, saberes do trabalho, que, de acordo com os interlocutores, também, qualificam a prática docente.

“Eu aprendi isso em outros conhecimentos que eu adquiri eu sou coaching, eu tenho dois níveis de formação de coaching [...] trago toda essa técnica do coaching, que é buscar sempre a melhoria da performance do indivíduo para dentro da sala de aula.” (P. A).

“As práticas eu procuro trazer o que tenho de bom lá, por exemplo, eu trago muito componente que eu retiro do carro, componentes com defeito, faço testes, apesar de não ter laboratório a gente faz tudo isso em sala de aula.” (P. F).

“Eu também sou do CRC Piauí, eu sou vice-presidente da câmara de desenvolvimento profissional [...] eu sou um apaixonado pela contabilidade.” (P.G).

“Quando eles vêm para escola técnica [...] ele quer mais é a vivência mesmo do dia-a-dia certo? Ele não quer que você chegue em sala de aula e encha-o de teoria. É lógico que a teoria é importante, mais a experiência profissional da gente e a prática acho que é fundamental, esse é o grande diferencial.” (P. F).

Moura (2008) defende que, na formação dos professores da educação profissional, além dos conhecimentos já previstos na legislação para a formação de professores, deve haver um diálogo constante com o mundo do trabalho, e Kuenzer (2011) ratifica esse pressuposto ao afirmar que, frente à expansão da rede de educação profissional, faz-se necessário incluir o trabalho na formação inicial desses profissionais,

ao se tratar da formação dos docentes que vão atuar nas disciplinas específicas, a situação se complexifica, pois as pesquisas tem evidenciado que a qualidade deste professor resulta da articulação de conhecimentos tácitos, científicos e pedagógicos, o que não se pode resolver com um curso genérico de licenciatura e sem que haja alguma forma de articulação com o mundo do trabalho, pela experiência ou pela pesquisa. (KUENZER, 2010a; URBANETZ, 2011, apud KUENZER 2011, p.674).

Frente à expansão da rede de educação profissional e o aumento da demanda por professores mais bem qualificados, o governo tem investido na formação dos professores ingressantes nas instituições federais de ensino; como exemplos, têm-se cursos de formação continuada *latu sensu* e *scripto sensu* sendo ofertados, em nível de especialização, mestrado e doutorado. Mestrados (MINTER) e Doutorados (DINTER) têm sido estimulados, o que, de certa forma, qualifica a atividade docente dos professores da educação profissional, porém é preciso pensar na formação inicial desses professores, pois, mesmo tendo um conhecimento relevante na formação específica, precisam adquirir conhecimentos que os qualifiquem para a docência.

6.2 Socialização e Partilha dos saberes

Os professores elegeram o planejamento e as reuniões entre os pares como momentos importantes para a partilha de informações e saberes profissionais, porém reforçam a necessidade de maior frequência e participação nesses encontros, o que, segundo eles, tem se tornado cada vez mais raro. De acordo com os professores, “é como se cada um remasse para um lado” (P. E). Na dificuldade da profissão está o trabalho solitário do professor. Para Nóvoa (2011, p.66), “temos prestado pouca atenção à dimensão da partilha que é fundamental numa escola que acolhe alunos tão diferentes e que necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro e ao trabalho cooperativo”.

Percebe-se que vários fatores influenciam para fragilizar esses momentos: tempo reduzido, falta de motivação para continuar na docência, falta de compromisso, isolamento, dentre outros.

“Já participei de planejamento anteriormente; se você estiver desestimulado não adianta por que eu já cheguei para o professor e disse professor está acontecendo isso, vamos tentar melhorar aqui esse enfoque, vamos redistribuir o tempo para conseguir o conteúdo inteiro; estou vendo que isso não está acontecendo e isso vai ter um impacto na disciplina que eu pego e não resolve, por mais que você tenha um diálogo para tentar melhorar, você continua encontrando certas dificuldades em função do tempo, talvez outras razões e se você tiver desestimulado e se não tiver o máximo compromisso não resolve.” (P.B).

“O que poderia melhorar era haver esses encontros, essas reuniões porque a gente não tem, nos últimos anos, a gente não tem tido esses encontros, seria muito salutar se eu pudesse apresentar para os meus colegas o que eu faço na sala de aula, [...] porque eles sabem do conteúdo [...] mas como eu faço, como eu desempenho o meu papel de professor na sala de aula, e aí eu estaria, lógico, fazendo isso para poder me abrir à crítica, mas isso não acontece.” (P.E).

“Nós nos limitamos a essas conversas só na época do planejamento, início de cada semestre, mas muito pouco ali, alguns colocam suas opiniões ou suas experiências, mas eu acho que poderíamos abrir mais, ter pelo menos mensalmente, uma conversa com cada área, um entrosamento maior, porque aí você está vivenciando as experiências dos outros e possibilitando para que você possa melhorar, até conhecer a realidade, até as disciplinas que são afins, por exemplo [...] eu vejo aqui no instituto um isolamento total dos professores, mal se falam, acho que é pela questão da correria mesmo, do tempo, não temos esse tempo específico, mas seria importante que nós tivéssemos mais tempo pra estar trocando experiência, trocando ideias.” (P.G).

Os professores ratificam a importância dos momentos de partilha e troca de informação para a profissionalização docente, a fim de combater o trabalho solitário. Reclamam que o professor está cada vez mais solitário no trabalho de sala de aula; para eles, o planejamento possibilitaria a socialização, a partilha de informações, formas de trabalhar, de como conduzir a turma, novas metodologias, forma de organizar o conteúdo a fim de alcançar o objetivo previsto para o período letivo e oferecer mais qualidade ao ensino, afinal

a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões como os médicos, os engenheiros ou os arquitetos, podem inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção. (NÓVOA, 2011, p.20, 21).

Os professores da educação profissional consideram que, mesmo com a importância dos momentos de partilha, é também importante que cada profissional conscientize-se da relevância desses momentos. Nóvoa (2011), conforme citado acima, diz que a partilha não deve ser imposta administrativamente, mas deve ser resultado do interesse desses profissionais,

“O planejamento é sempre importante, é sempre importante você juntar com os professores da mesma gerência, do mesmo setor discutir as disciplinas, talvez, tenha dois professores da mesma disciplina só que com enfoque diferente pode ser melhorado.” (P.B).

“Essa partilha deve ser mais aprimorada, deve avançar mais, eu acho que só tem a enriquecer, porque da forma que um professor ministra uma aula, a gente pode aprender muito com aquele professor, com aquelas informações e começar a aplicar como ele conduz a sua aula, os pontos positivos.” (P.G).

“Tudo que eu aplico, quando entra professor no curso de Direito, eu faço questão de dar minhas apostilas, de dizer como é minha metodologia de aula; por quê? Porque eu procuro ajudar os colegas da minha área, porque eu preciso dele junto comigo, se eu dou um monte de aula, não fica um aluno com a qualidade que eu gostaria.” (P.C).

Portanto, embora os professores identifiquem o planejamento e os momentos de trocas como fundamentais, centram-se mais na falta que sentem disso para qualificar a sua ação docente.

Os professores deixam claro, também, a falta de incentivo para continuar na carreira docente; são diversas as barreiras que encontram na profissão; a falta de valorização social, desestímulo dentro da sala de aula, por exemplo, o aluno sem base, alunos que não estudam; no caso da educação profissional, faltam laboratórios para alguns cursos, falta de reconhecimento do trabalho, a diversidade de níveis e modalidades oferecidas pelo IFs. São alguns dos fatores, segundo os professores, que têm dificultado o trabalho no Instituto Federal de Educação do Piauí.

Não há dúvida de que há uma crise na profissionalização, não apenas na docência, mas em outras profissões, como Medicina, Engenharias e Psicologia, por exemplo. Tardif (2000, p.9) resume a crise do profissionalismo como sendo a

crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério.

Nesse contexto da busca de superação para essa crise está o movimento em busca de profissionalização desses profissionais, a tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor; isso justifica o crescente número de pesquisa sobre os saberes docentes na tentativa de legitimá-los e tornar o magistério “um ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998, p.28). Essa reflexão acerca da crise e da epistemologia da prática possibilita lançar olhares para as dificuldades e desvalorização da profissão nos discursos dos professores entrevistados.

“O professor recebe carga de desestímulo diárias dentro da sala de aula, qual a carga de desestímulo que ele recebe, ele chegar e ver o aluno que está sem base nenhuma, as turmas são muito heterogêneas, tem gente que parou de estudar a muito tempo, voltou, como é que a gente faz pra esse rapaz entender, então fica muito difícil.” (P.B).

“A cada ano que passa eu estou mais desestimulada para dar aula [...] eu já pensei várias vezes em desistir, de largar, várias vezes [...] aqui eu não tenho uma disciplina, não tenho uma turma, eu tenho todo semestre turmas diferentes, horários diferentes, coisa que muito me deixa insatisfeita, porque eu não só tenho essa atividade, mas é uma atividade prazerosa para mim.” (P.C).

“O curso não tem laboratório [...] inclusive é uma falha que tem [...] tem vários equipamentos, mas não tem laboratório normal, não tem o espaço.” (P.D).

Conforme a fala dos professores, são diversas as dificuldades encontradas no exercício da profissão, mesmo com o reconhecimento dos alunos, que os apontaram como bons professores, eles se sentem desvalorizados quando se referem a alguns aspectos, como a estrutura de que precisam para desenvolver uma aula melhor, também reconhecem que já melhorou muito ao longo desses anos e que em alguns casos precisa de atitude do professor para utilizar os recursos disponíveis.

Um professor refere-se aos recursos dizendo: “esses recursos audiovisuais, no caso datashow, estão suprimindo as necessidades, pelo menos comigo nunca faltou”. (P.F), outro enfatiza que falta a atitude de alguns docentes para utilizar os laboratórios, haja vista que tem melhorado a oferta; “o que nos falta aqui é... essa questão da utilização do laboratório, mas hoje já está a cargo de cada professor, já que ele está disponível, no passado nós não tínhamos” (P.G).

Não é segredo que muitos fatores, questões salariais, infraestrutura, violência nas escolas têm causado uma evasão dos professores nas escolas brasileiras. A profissão não tem um reconhecimento social, como visto anteriormente, através dos estudos de Gauthier (1998) e Tardif (2000, 2010), compatível com a sua importância para a sociedade. A complexidade do trabalho docente frente a todas as dificuldades supracitadas tem se tornado motivo de desistência da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de educação profissional passaram por grandes mudanças ao longo dos seus 104 anos, completados agora no dia 23 de setembro de 2013, especialmente nos últimos anos. Essas mudanças históricas atingiram seus princípios e finalidades, impactando nos sujeitos que aí atuam.

Nesse contexto estão os professores e alunos da educação profissional, que tiveram sua identidade profissional construída ao longo desses anos e que, hoje, com as novas exigências para a formação dos sujeitos, os Institutos Federais requerem outra identidade profissional, tanto para os alunos quanto para o professor, onde a docência passa a ter, em qualquer espaço, muito mais importância do que tinha anteriormente, não apenas para as licenciaturas, mas para todos os níveis oferecidos pelos IFs.

Os profissionais que hoje atuam nos Institutos Federais de Educação, mesmo não possuindo formação para a docência, apresentam uma boa qualificação na área específica em que atuam. Talvez esse diferencial, de alguma forma, tenha influenciado na escolha, pelos alunos, de alguns desses profissionais como bons professores. Mesmo que possamos pensar que um bom professor precise mais do que essa característica, sem dúvida, a inserção do profissional no espaço de trabalho, de seu campo de conhecimento, possivelmente qualifica sua ação docente, na medida em que traz exemplos concretos a seus alunos, aproximando-os da prática profissional.

Para além disso, destacam-se, também, nos professores ouvidos, saberes *atitudinais* essenciais para o exercício docente, entre os quais, o saber dialogar, estimular seus alunos a aprender e a buscar conhecimentos, bem como criar um ambiente favorável ao aprender; saberes *organizacionais*, fundamentais para o bom andamento do trabalho e *saberes procedimentais*, com o uso de diferentes metodologias de ensino e avaliação.

Pode-se dizer que os professores, ao ressaltarem os saberes da experiência, adquiridos ao longo dos anos de docência (entre 14 e 24 anos), como essenciais em sua ação docente, criam, sem ter consciência, uma jurisprudência prática, o que, se melhor refletido e qualificado, poderá constituir numa epistemologia da prática.

Os professores ancoram os saberes construídos em diversas fontes, como visto na análise, e a formação inicial aparece com menos frequência entre elas. A família, o mundo do trabalho, os professores que tiveram no ensino fundamental e médio, a formação continuada constituem-se como fontes primeiras dos saberes dos professores sujeitos da pesquisa.

Os saberes identificados aqui, de certa forma, encontram restrições para serem legitimados tendo em vista que ainda estão sobre tutela desses profissionais, confinados em sala de aula (TARDIF, 2010) e nos espaços escolares, e encontram dificuldades de serem partilhados. No depoimento dos professores, ficam claras as dificuldades que possuem de divulgar e partilhar esses saberes. A correria do dia-a-dia, o isolamento do professor, a falta de momentos de partilhas são fatores apontados como dificultadores da legitimação e divulgação dos saberes.

Para melhorar esse quadro e superar tais dificuldades, os professores destacam a importância da interação entre os pares, da troca de informações, conhecimentos, que possam melhorar a sua prática. Acredito que isso pode contribuir também com a superação da fragmentação na formação desses profissionais, assim como tornar seus saberes mais visíveis e possíveis de serem colocados em questão, quando interagirem com outros saberes.

Acredito que os saberes desses profissionais podem ser acrescidos, fortalecidos ou esclarecidos, através da formação continuada, a ser oferecida pela instituição ou através de iniciativa própria, auto-formação, com o objetivo de superar a fragmentação dos saberes da docência construídos na prática, como é o caso de muitos professores que atuam na educação profissional, que possuem saberes tácitos de senso-comum, que precisam ser superados.

A complexidade da docência e do ato de ensinar, enfim, da formação desse novo trabalhador, precisa ser compreendida em toda a sua amplitude, pois só dessa forma é que se pode qualificá-la; para que isso ocorra, o investimento do governo e das instituições em seus profissionais é fundamental.

Atualmente, o Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central, possui no seu quadro docente professores com formação em licenciatura, graduação em áreas específicas, cursos de tecnologia, bacharéis, e ainda professores com nível médio e superior que foram contemplados com o curso de esquema I e esquema II; estes últimos ingressaram quando ainda era permitido exercer a docência apenas com o nível médio.

Hoje, com o novo perfil exigido para a docência do Ensino básico, técnico e tecnológico dos Institutos Federais, proposto pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, o professor dessa modalidade de ensino deve possuir como requisito de Ingresso no cargo de Professor, habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente. O que, cria um tensionamento na instituição, mas, ao mesmo tempo, reforça a necessidade da rede federal de educação profissional e tecnológica repensar a formação desses professores, tendo

em vista que muitos profissionais estão, com a ampliação da rede, exercendo a carreira docente sem a devida formação para exercê-la, contrariando a citada lei.

Mediante os fatos trazidos, tendo em vista as características desses profissionais, ou seja, o quadro atual dos professores dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central, e ainda a legislação atual para a formação dos professores e os saberes docentes identificados, após análise dos dados, faz-se necessário que o Instituto Federal do Piauí pense em uma proposta de formação continuada para esses profissionais, formação que contemple, pelo menos, os objetivos e finalidades previstos na legislação atual para os Institutos Federais.

A instituição, com esse novo perfil, previsto no documento que transforma os Centros Federais de Educação em Institutos Federais de Educação, Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008 e que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, precisa prever, em seu plano de ação, espaço para formação desses profissionais na própria instituição ou fora dela, desde que tenha, como foco, trabalhar esse novo perfil, contemplando também a formação desse novo trabalhador e fazendo valer a missão do IFPI, que é “oferecer uma educação de qualidade direcionada às demandas sociais”. (PDI, 2010-2014, p.12).

Os textos oficiais sobre a educação profissional mostram a importância dessa modalidade de ensino para o governo; a criação de novos campus dos Institutos Federais, a ampliação da rede e sua interiorização é uma forma de valorizar os Institutos e o ensino profissional para a sociedade, porém, junto ao crescimento dos IFs, deve haver mais incentivo a qualificação dos professores que atuam na educação profissional, não apenas para os que estão iniciando a carreira, mas para aqueles que já estão e para os que pensam em tornar-se professores dessa modalidade de ensino.

As políticas para a educação profissional têm mostrado que, junto a esse crescimento da rede, tem melhorado também a formação dos docentes que ali atuam. A formação dos professores não é mais aquela prevista no decreto de implantação das escolas de aprendizes artífices, em que o professor instrutor deveria saber uma profissão, ter experiência e repassar aos alunos. Atualmente, os profissionais exigidos para exercer a docência na educação profissional são de outra natureza, devem ter, no mínimo, uma graduação na área específica de atuação.

De certa forma, há, teoricamente, uma superação de paradigmas no que se refere à educação profissional hoje, haja vista a conjuntura atual de superação do modelo de educação profissional anteriormente voltada para o fazer, e que hoje contempla outros aspectos de formação dos alunos e dos professores. Para Freire, (1996, p.31) a superação “se dá na medida

em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza.” Nesse sentido, acredito que tanto os professores quanto os alunos da atualidade tornaram-se mais críticos e procuram alternativas de sobrevivência, de forma a viverem de forma mais digna e sustentável.

Os professores entrevistados, considerados bons professores pelos alunos, a partir dos saberes identificados nas entrevistas, precisarão, como aliados dessas ideias, pensar nessa nova docência que hoje está colocada para todos que atuam dentro dos Institutos Federais.

Freire (1996) nos fala do estado de inconclusão que vivem todos aqueles que têm vida; a profissionalização docente, de acordo com esses pressupostos, também é um processo inconcluso. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas, só entre mulheres e homens, o inacabamento se tornou consciente” (p.58). A profissionalização docente também é um processo inconcluso, a escola (gestores e os outros servidores), também o vivencia. Os professores e as instituições conscientes desse processo precisam reconhecer-se como tal e propiciar momentos de busca, através da troca, partilha e cursos, a fim de ampliar o conhecimento sobre os aspectos histórico, social, cultural e científico necessários à docência na educação profissional.

As metodologias utilizadas pelos docentes entrevistados nos levam a acreditar que as aulas da educação profissional da atualidade diferem de práticas tecnicistas de outrora; são práticas que vêm mudando ao longo dos anos, influenciadas pelas transformações no mundo do trabalho e referenciadas no novo perfil de formação do cidadão trabalhador; as aulas de campo (nas empresas, na indústria) podem ser citadas como exemplo de inovação, tendo em vista que foram bastante citadas aqui como recursos utilizados com uma abordagem diferenciada e flexível, que, de acordo com os professores, têm objetivos que contemplam o desenvolvimento de várias habilidades para a formação dos alunos.

Para Cunha (2006, p.47), “as inovações dão conta, de pelo menos, duas vertentes: aquela que a entende como modificação parcial ou substituição de componentes técnicos de uma situação, e a que a define como ruptura protagônica nas formas de operar essa situação”.

Os professores dos cursos técnicos de nível médio utilizam recursos variados (datashow, laboratórios, fotografias, visitas técnicas dentre outros) e metodologias adaptadas aos objetivos dos cursos e demonstram adequá-las aos recursos disponíveis, apontando que já houve uma ruptura paradigmática na forma de trabalhar, nas aulas de educação profissional, hoje.

A postura desses professores, valorizando os exemplos práticos e contextualizados, reflete na formação dos futuros profissionais, que não apenas devem aprender de forma

repetitiva e reprodutiva a profissão, mas que, além disso, compreendem o contexto de trabalho e suas diversas potencialidades e especificidades, de forma a contemplar, na formação do trabalhador, diversas habilidades para as quais se propõe a escola, colaborando finalmente com a formação integral do aluno.

Com a atual política governamental para as instituições de educação profissional, que contempla as dimensões pesquisa, ensino e extensão (Lei 11 892/2008), vários programas têm surgindo com o objetivo de incentivar a inserção dos alunos na pesquisa; são programas de iniciação científica direcionados aos cursos técnicos; como exemplo, tem-se o Programa de Iniciação Científica júnior (PIBIC Jr.) voltado para os alunos dos cursos técnicos de nível médio e tem o objetivo de inserir esses alunos na pesquisa e despertar a vocação científica, superando o caráter até então concebido para o egresso dos cursos técnicos de nível médio.

Aspectos, como levar os alunos a vivenciar a profissão no ambiente de trabalho buscando soluções para os possíveis problemas, também se configuram, no meu entender, como práticas inovadoras, tendo em vista que, além de conhecer a realidade do mundo do trabalho vivenciando-a, o aluno ainda participa de outros eventos ali postos. Tudo isso vai ao encontro do ser humano como ser criativo capaz de aplicar o que foi aprendido e, acima de tudo, fazer novas descobertas a partir do conhecimento adquirido em benefício próprio e do coletivo.

Nessa perspectiva, o professor tem um papel fundamental na formação do aluno preparando-o para melhor conviver nesse espaço, social e humanitário, todavia sua prática precisa ser norteadada por saberes que contemplem além do conhecimento específico, a possibilidade de novas descobertas, colocando em prática sua criatividade. Esse profissional deve ser preparado para incentivar as descobertas dos alunos na busca de novas tecnologias que venham melhorar as condições socioeconômicas, individuais e coletivas, sem esquecer a responsabilidade com o desenvolvimento sustentável e a consciência política necessária ao bem viver.

Nesse sentido, arrisco-me a afirmar que os saberes dos professores dos cursos técnicos de nível médio entrevistados vêm ao encontro das perspectivas anteriormente citadas e superam a prática meramente técnica do saber fazer. Contemplam outras dimensões que levam a acreditar que possuem saberes, conhecimentos e habilidades que contribuem para a formação do aluno e que consideram outras dimensões de formação, além do trabalho meramente alienado. Aspectos como a consciência política, social, econômica e ambiental presente no mundo do trabalho e nas relações sociais estão também presentes nas concepções e nas ações dos profissionais entrevistados.

Conforme os resultados da análise, esses profissionais possuem saberes que, quando mobilizados, servem para melhor contextualizar, avaliar, planejar e atuar, e são favoráveis à formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Ed.Universitária Metodista. Porto Alegre, 2007, p.271.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, jan./abr. 2002 Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf. Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 out. 2012.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.b>>. Acesso em: 19 mar.2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos. EDUFSCar, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2 ed. Cortez. São Paulo, 2012.

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de (Orgs). **Investigar la experiencia educativa**. Ediciones Morata, S.L: Madri, 2010.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. A Transformação do Trabalho e a Formação Profissional na Sociedade da Incerteza. **30º Reunião da ANPED**. GT. 9, 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/GT9. Acesso em: 25 jun. 2013.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revistas da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador. V.17, n.30, p.17-31, jul/dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

D'ÁVILA, Cristina. Formação Docente na Contemporaneidade: Limites e Desafios In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.17, nº30, jul/dez, 2008. Disponível em: www.revistafaeeba.uneb.br. Acesso em: 20 mar. 2013.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol.24, nº82, p.93-130, abril, 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 25 jun. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira Lima. Ijuí- RS, UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, A.I. PEREZ. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Artmed, 2001, 320 páginas.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Mediação, 27ªed. Porto Alegre 2008.

IBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29. n. 1, jan./abr. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

LARROSA. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, v.1, n.1, jun. 2008.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisa qualitativa. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDE, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MONTEIRO, Silas Borges. Em busca de conceitualização de epistemologia da prática. In: **Encontro regional da associação nacional de pós-graduação**. São Paulo: ANPED & FEUSP, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, v.1, n.1, jun. 2008.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Ed. Porto, 1999.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Portugal: Oeiras. 25 abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Artmed, Porto Alegre, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PIMENTA, Selva Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. Cortez, São Paulo. 2009.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - PDI, 2010 – 2014. Disponível em: www.ifpi.edu.br. Acesso em: 10 agos. 2013.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8ªed, Cortez. São Paulo. 2010.

ROBERTSON, Suzan. Não Morte da Privatização Neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Ed. Porto, 1999.

SENNET, RICHARD. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Record, Rio de janeiro, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abril. 2000, p. 5-24.

TERRIEN, Jacques. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In: CARVALHO, Antônia Dalva França (Org.). **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. 1.ed. Teresina. EDUFPI, 2010. v.1, p 43-54.

TERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto & Educação**, Ijuí, v.12, n.48, p.7-36, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Artmed. Porto Alegre, 1998, p. 224.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de Pesquisa. In: Zago, N; CARVALHO, M.P. ; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ-
IFPI, *CAMPUS* TERESINA CENTRAL
UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO INTERINSTITUCIONAL
Mestranda: Lauriane Alves do Nascimento
Orientadora: Dra. Mari Margarete dos Santos Forster**

SABERES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI – CAMPUS TERESINA-CENTRAL

QUESTÕES PARA OS ALUNOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (Facultativo) _____
E-mail _____
Curso técnico _____
Módulo _____
Trabalha na área _____

1. Durante o curso técnico em (_____), qual ou quais atividades em sala de aula você indicaria como atividade que você conseguiu aprender, que proporcionou aprendizagem fazendo com que você compreendesse o conteúdo?
2. Por que você acha que aprendeu com essa atividade? O que a forma de trabalhar desse professor tem de diferente das outras?
3. Indique nome ou nomes de professores que trabalham dessa forma.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ-
IFPI, *CAMPUS* TERESINA CENTRAL
UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO INTERINSTITUCIONAL
Mestranda: Lauriane Alves do Nascimento
Orientadora: Dra. Mari Margarete dos Santos Forster**

**SABERES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE
NÍVEL MÉDIO DO IFPI – CAMPUS TERESINA-CENTRAL**

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Formação (inicial, pós-graduação *latu senso* e *stricto sensu* ou outros curso que considere importante) _____

Tempo de docência: _____

Curso (s) em que atua _____

Disciplina: _____

1. Teus alunos te indicaram como professor que promove uma aprendizagem qualificada, em que eles conseguem aprender, que faz sentido para eles. Por que achas que foi escolhido?
2. Interessa-me saber como desenvolves teu trabalho. Descreva por favor, um dia ou dois de tuas aulas.
3. Onde aprendestes essas formas de ensinar?
4. Quais as dificuldades encontradas ao trabalhar dessa forma? Como tens enfrentado essas dificuldades? E em que gostaria de melhorar?
5. Em que espaços tu partilhas, trocas informações e iniciativas? Essa forma de trabalhar é tua? Individual? (Tu tens reuniões para planeamento conjunto? Se sim, com que frequência? Como as avalia?).
6. O que gostarias de acrescentar?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS GESTORES**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA TECNOLOGIA DO PIAUÍ-IFPI
CAMPUS TERESINA-CENTRAL****UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MINTER IFPI/UNISINOS****TERMO DE CONSENTIMENTO
GESTORES****TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: SABERES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI, CAMPUS TERESINA-
CENTRAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA QUALIFICADA.**

Os alunos dos cursos técnicos de nível médio estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que tem como objetivo **COMPREENDER DE QUE FORMA OS SABERES CONSTRUÍDOS E/OU MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI PROMOVEM UMA AÇÃO DOCENTE QUALIFICADA**; para realizar a pesquisa será necessária a aplicação de questionário junto aos alunos dos cursos técnicos, terceiro módulo no turno da noite. O terceiro módulo foi escolhido por entender que os alunos possuem um tempo maior na Instituição, conhecem melhor a prática desses professores e têm mais maturidade para indicar os docentes a serem entrevistados.

Nesse sentido, informo que o seu consentimento em contribuir com essa pesquisa não oferece nenhum risco e não o(a) submeterá a situações constrangedoras.

Esclareço que a participação dos discentes na pesquisa é voluntária e, portanto, não serão obrigados(as) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Chefe de Departamento

Assinatura do coordenador

Assinatura do pesquisador

Pesquisadora: Lauriane Alves do Nascimento

Endereço: Cond. Dom Avelar, Av. Barão de Gurguéia, BL.18. apt. 401

Fone: 86 99013657