

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

**Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT**

**Bruno Silva Costa**

**Brasília, DF**

**2013**

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

**Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT**

**Bruno Silva Costa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional, sob Orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho.

**Brasília, DF**

**2013**

**Bruno Silva Costa**

**Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olgamir Francisco de Carvalho – UnB/FE**  
**Orientadora**

---

**Prof. Dr. Bernardo Kipnis – UnB/FE**

---

**Prof. Dr. Wilson Conciani - IFB**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Carmen Villela Tacca – UnB/FE**

**Brasília, DF**  
**2013**

À minha querida esposa Conceição, pessoa com a qual compartilho meus sonhos e divido as vitórias alcançadas. Foi ela que sempre me motivou para que eu acreditasse e tornasse possível a realização dessa conquista. Espero um dia pode retribuir todo o carinho e apoio que recebi nos momentos mais difíceis nesses dois anos de caminhada. Aos meus filhos, Micael e Daniel, que sempre se mostraram preocupados em ajudar e deram uma valorosa parcela de contribuição. A vocês, dedico todo o meu esforço.

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela conquista, pois elaborar e desenvolver uma dissertação de mestrado é um desafio muito grande por ser área na qual não tinha leitura e também por ter que conciliar os horários de trabalho com as atividades do mestrado.

À minha orientadora professora, Olgamir Francisco de Carvalho, pela acolhida, por acreditar na proposta e me dar o apoio necessário em todas as etapas deste trabalho.

Aos Professores Bernardo Kipnis e Wilson Conciani pela gentileza em aceitar o convite para participar da Comissão Examinadora deste trabalho.

À Professora Maria Carmem Tacca, por se prontificar em avaliar o presente trabalho como membro suplente.

Aos meus filhos Daniel e Micael que me ajudaram a superar alguns obstáculos de natureza tecnológica e que sempre torceram para que eu concluísse este trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília que deram uma contribuição significativa na construção e desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas da turma, pelos enriquecedores debates e discussões que vivenciamos ao longo do curso e pelo companheirismo e incentivo nos momentos de dificuldades que juntos enfrentamos.

A todos os amigos e amigas e aos familiares que me incentivaram nesta caminhada.

Às Direções Gerais dos campi Taguatinga e Gama do Instituto Federal de Brasília, pelas informações prestadas e autorização para realização desta pesquisa.

Aos Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão dos campi Taguatinga e Gama, que viabilizaram os contatos juntos aos professores colaboradores desta pesquisa, pela disponibilidade de tempo em prestar informações que subsidiaram este trabalho e, especialmente, pela valorosa contribuição na coleta de dados.

Ao Coordenador Geral de Ensino do *Campus* Gama, pelo apoio na coleta de dados.

Ao Diretor Leonardo Moreira Leódido que se empenhou pessoalmente em sensibilizar aos professores e alunos do *Campus* Taguatinga no sentido de contribuírem com esta pesquisa, além de ter disponibilizado os recursos necessários na escola para que fosse possível o êxito na coleta dos dados.

A todos os professores e alunos dos campi Taguatinga e Gama, que se dispuseram a participar voluntariamente dessa pesquisa, trazendo suas experiências que contribuíram sobremaneira com os resultados aqui apresentados.

Aos colegas professores do *Campus* em Implantação na Estrutural, que ora respondem pela coordenações e direções, pelo apoio e compreensão necessários à realização desse trabalho.

## Resumo

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorrida nos últimos seis anos demandou a contratação de um elevado número de docentes, muitos desses, bacharéis, não licenciados, que ingressaram na carreira sem a formação adequada. No Instituto Federal de Brasília – IFB alguns docentes apresentaram dificuldades ao entrarem em sala de aula, motivados pela ausência de programas ou iniciativas de formação por parte da instituição que pudessem apoiar esses profissionais sem experiência didática e sem a compreensão quanto à forma adequada para atuar na Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Nesse sentido, esta pesquisa propôs-se investigar a influência da formação pedagógica na prática dos docentes, com diferentes perfis de formação, atuando em dois cursos técnicos subsequentes do IFB, sendo um do *Campus* Gama e outro do *Campus* Taguatinga. O referencial teórico estudado buscou, inicialmente, apresentar um breve histórico das iniciativas de formação docente para educação profissional que foram idealizadas e/ou implementadas ao longo dos anos, mas que não passaram de ações emergenciais e fragmentadas que acabaram não se consolidando de modo efetivo nos dias atuais. Buscou-se ainda apresentar uma revisão acerca da temática prática pedagógica, trazendo contribuição de alguns autores que abordam aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e aos desafios de colocá-lo em prática de modo a atender às especificidades da educação profissional. Observou-se que, dentre os professores pesquisados, aqueles que possuem apenas a formação técnica, embora reconheçam suas limitações para compreenderem os aspectos pedagógicos da docência, não demonstraram interesse em participar de programas de formação pedagógica. A partir dos resultados percebe-se ainda que a experiência e a vivência profissional do docente na sua área de formação técnica contribuem para sua prática em sala de aula, auxiliando-o a desenvolver seus próprios métodos de ensino. No entanto, há a necessidade de uma formação complementar capaz de proporcionar uma compreensão pedagógica numa dimensão mais ampla, que permita aos docentes, com formação estritamente técnica e, até mesmo, aos licenciados, o entendimento das singularidades da educação profissional nos seus mais diversos níveis e modalidades.

**Palavras-chave:** Expansão. Formação Docente. Prática Pedagógica. Educação Profissional e Tecnológica. Experiência Profissional.

## Abstract

The Federal Technological Education Network expanding occurred in last six years required a large number of new teachers, many of them, pos-graduated, but without adequate formation to being a teacher of professional education. Most of them entered the career without the proper training. In *Instituto Federal de Brasília – IFB*, some teachers had difficulties in their initial classroom's activities, because the lack of training programs and institutional initiatives to support these professionals without teaching experience and no understanding regarding the appropriate way to act in Technological Professional Education. This research intends to investigate the professional formation influence on teacher's practices, in two subsequent technical courses, one in *Campus Gama* and other in *Campus Taguatinga*. Initially is presented a brief history of teacher training initiatives for professional education, developed and implemented over the years, most of them based on emergency and fragmented actions, not yet effectively consolidated nowadays. It's also presented a review about teaching practice, with some author's contribution related to teaching and learning process and challenges to put it into practice in order to meet the specific needs of professional education. It could be observed that teachers with only technical training, although recognizing its limitations to understand pedagogical aspects of teaching, were not interest in participating in educational training programs. Results allowed to conclude that teaching and professional experience contribute positively into professor's classroom practice, helping them to develop their own teaching methods. However, it's necessary an additional training to provide pedagogical understanding, mainly to teachers with strictly technical formation, and even those with pedagogical training, so that they could understanding singularities of professional education in its various levels and modalities.

**Keywords:** Expanding. Teacher Education. Teaching Practice. Technological Education. Professional Experience.



## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> – Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. ....	4
<b>Figura 2</b> – Perfil de formação inicial dos docentes por <i>Campus</i> . ....	52
<b>Figura 3</b> – Formação dos docentes em nível de pós-graduação por <i>Campus</i> . ....	52
<b>Figura 4</b> – Tempo de experiência na docência por <i>Campus</i> . ....	53
<b>Figura 5</b> – Tempo de experiência fora da docência por <i>Campus</i> . ....	54
<b>Figura 6</b> – Resultados da Questão 5. ....	56
<b>Figura 7</b> – Resultados da Questão 2. ....	61
<b>Figura 8</b> – Resultados da Questão 3. ....	62
<b>Figura 9</b> – Resultados da Questão 8. ....	63

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Formação exigida para ingresso no cargo de professor de EBTT no IFB. ....	6
<b>Quadro 2</b> – Pontuação atribuída nas provas de títulos nos concursos para professores do IFB. ....	7
<b>Quadro 3</b> – Perfil dos docentes colaboradores dos cursos técnicos em eletromecânica e química. ....	51

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

- CBAI – Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CTPT – Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
- EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- GT – Grupo de Trabalho
- IES - Instituições de Educação Superior
- IF – Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
- IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPA – Plano Plurianual da União
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- RT – Retribuição por Titulação
- SEB – Secretaria de Educação Básica
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem ao Comércio
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

RESUMO .....	i
ABSTRACT .....	ii
LISTA DE FIGURAS .....	iii
LISTA DE QUADROS .....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	iv
INTRODUÇÃO .....	8
OBJETIVOS .....	10
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE EPT NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL.....	12
1.1. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	13
1.2. PERFIL DO PROFESSOR DE EPT.....	27
CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	33
CAPÍTULO III - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	43
3.1. DEFINIÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO .....	44
3.2. SUJEITOS DA PESQUISA .....	45
3.3. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS .....	47
CAPÍTULO IV - ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES.....	51
4.1. PERFIL DOS DOCENTES NOS CURSOS TÉCNICOS INVESTIGADOS .....	51
4.2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO DOCENTE DE EPT EM SUA ÁREA DE ORIGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA SALA DE AULA .....	54
4.3. OPINIÕES DOS DOCENTES DE EPT SOBRE A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA .....	57
4.4. PRÁTICA DOCENTE E A APRENDIZAGEM .....	61
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	64
REFERÊNCIAS .....	69
APÊNDICE A .....	72
APÊNDICE B .....	73
APÊNDICE C .....	74
APÊNDICE D .....	75
APÊNDICE E.....	76
APÊNDICE F.....	77
APÊNDICE H .....	78

## INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT teve início em 1909, quando o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que ao longo dos anos passaram por muitas transformações. No início do século, a educação profissional podia ser caracterizada como uma espécie de *apartheid* educacional. As Escolas de Aprendizes e Artífices ofertavam ensino primário, profissional e gratuito e tinham a intencionalidade de proteger os mais afortunados dos perigos que os filhos dos desvalidos da sorte pudessem oferecer. Em um trecho do Decreto 7.566/1909 pode-se ler:

O aumento constante da população das cidades exigia que se facilitassem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência e que, para isso, se tornava necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime.

Ofertar educação com caráter assistencialista e piedoso foi uma das maneiras encontradas para separar aqueles que não eram considerados intelectualmente capazes de ingressar em um curso que ensinasse além de simples ofícios, daqueles que possuíam potencial para frequentar as universidades e, posteriormente, ocupar posições de direção e mando na sociedade. Dentro dessa perspectiva de promover uma educação de caráter assistencialista, FONTES (1985, p.24) vê uma desconexão entre as necessidades de criação do ensino técnico com o verdadeiro motivo de implantação das escolas no início do século passado:

Os aspectos de cunho social e caritativo marcaram indelevelmente os primórdios da educação técnica no Brasil. Sempre esteve associada à população de baixa renda, sem identidade, destituída de intenções pedagógicas de desenvolvimento intelectual pleno: “O governo e os industriais viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à qualificação qualitativa mais ampla da mão de obra industrial”. (FONTES, 1985, p. 24).

Na década de 30, havia a predominância do ensino elitista. O Brasil era um país que tinha como ponto forte da sua economia a agroexportação, sendo que os fazendeiros de café e de cana de açúcar formavam as chamadas oligarquias rurais que eram sustentadas pelas forças políticas. O pensamento à época era que a oferta de um nível baixo de escolaridade à classe trabalhadora era suficiente. Porém, com a Constituição de 1937, que estabeleceu a obrigatoriedade da organização da escola de aprendizes por parte das empresas e sindicatos, o governo passou a priorizar o ensino profissionalizante com o objetivo de formar trabalhadores que tivessem não só destrezas manuais, como também pudessem desenvolver a capacidade de pensar.

Nos anos seguintes a educação profissional recebeu diversas influências, sobretudo, a partir das mudanças ocasionadas pela economia como também com a institucionalização de escolas profissionalizantes. O impulso no processo de industrialização no Brasil contribuiu para a criação do SENAI e a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial que, além de estabelecer as bases da organização desse ensino, equiparou-o ao ensino secundário e introduziu a orientação educacional nas escolas de formação profissional. Somente no ano de 1959 essas escolas foram denominadas Escolas Técnicas Federais, passando à categoria de autarquias. O processo de desenvolvimento da indústria automobilística nacional nos anos seguintes foi outro fator que influenciou fortemente na criação de cursos que objetivassem qualificar mão de obra para trabalhar nessas indústrias.

A necessidade de formar especialistas e técnicos de diversos níveis motivou o governo a implementar uma política de transformar algumas escolas técnicas em CEFET no final dos anos 70. Em 1978 transformaram-se em Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFET): Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná (MANFREDI, 2002). Segundo a Lei nº 6.545/78 o processo de transformação das escolas técnicas em CEFET teve os seguintes objetivos: a) ministrar ensino de graduação e pós-graduação, com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de segundo grau e formar tecnólogos; b) ministrar ensino de segundo grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial; realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante a oferta de cursos e serviços. É a partir do processo de cefetização, posteriormente culminando com a criação dos Institutos Federais, que a educação profissional tomou vários sentidos.

As transformações no mundo do trabalho se consolidaram ao longo dos anos, promovendo uma verdadeira mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação. A própria natureza do trabalho está passando por profundas alterações, a partir do momento em que o avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica, abalou profundamente as formas tayloristas e fordistas<sup>1</sup> de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica.

---

<sup>1</sup> ANTUNES (2000) esclarece que entende o fordismo “como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos

Nesse contexto de mudanças, em 2003, no governo do presidente Lula, deu-se início ao programa de expansão da Rede Federal de EPT, à época com 140 instituições, distribuídas em quase todos os estados da federação, com exceção dos estados do Acre, Rondônia, Amapá, Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal. Em dezembro de 2008, a Lei 11.892 criou 38 Institutos Federais - IF, incorporando as antigas Escolas Técnicas, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as escolas vinculadas às Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

A primeira etapa da expansão aumentou o número de escolas técnicas de 140, no início do programa, para 214 no período entre 2003-2010, expandindo para 315 entre 2010-2012, e projetando um total de 562 unidades até o final de 2014<sup>2</sup>. A Figura 1 mostra o mapa dessa expansão. Com o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, as finalidades e objetivos dessas instituições, na sua grande maioria, centenárias, foram ampliadas possibilitando a oferta de educação profissional desde o nível básico, com cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos de nível médio, até cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado.

O grande desafio dos Institutos Federais é atender aos pressupostos delineados pelo governo federal e a demanda de formação profissional reprimida ao longo de anos, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade institucional.

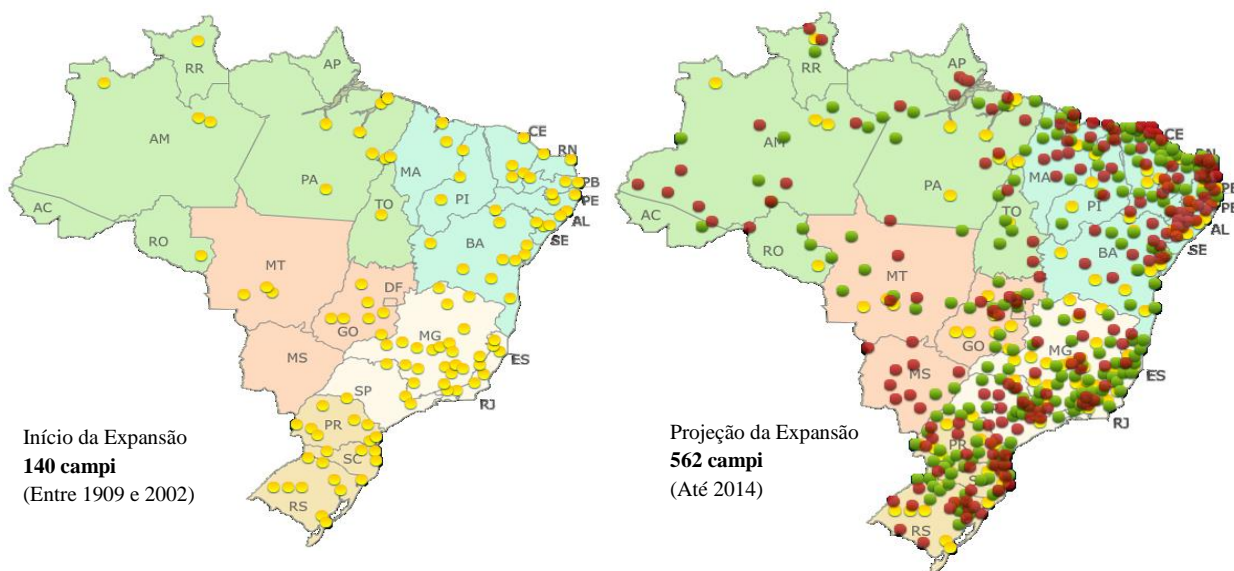
O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aponta que a nova realidade do mundo do trabalho, passou a exigir um modelo de Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. Nessa perspectiva, pode-se destacar que a criação dos IF foi um marco na educação profissional no sentido de estabelecer não só uma articulação com os setores produtivos, como também servir de instrumento para redução das

---

tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador fabril, entre outras dimensões.”

<sup>2</sup> Em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao/>>. Acesso em 03/09/2013, às 20h.

desigualdades sociais à medida que faz uma leitura quanto ao seu papel de agente transformador das realidades locais, regionais e nacional.



Fonte: MEC

**Figura 1** – Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Mais recentemente, o PPA 2012-2015, elaborado com base em diretrizes oriundas do programa de governo, destaca a visão estratégica que indica em termos gerais o que o país almeja em horizonte de longo prazo e estabelece os macros desafios para o alcance dessa nova realidade. Um desses desafios é a educação. No âmbito da Educação Profissional foi criado o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego que dentre seus objetivos cita: expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, afrodescendente, mulheres de baixa renda e pessoas com deficiência.

Essa expansão da Rede, com foco principalmente nos municípios interioranos, até então sem oferta de educação profissional, possibilitou a criação de novos cargos de professores da educação básica, técnica e tecnológica, com a abertura de vários concursos em todo o país. No Instituto Federal de Brasília - IFB, foram realizados 5 (cinco) concursos

tendo como exigência mínima para ingresso na carreira de professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT apenas a graduação em nível superior, desconsiderando, portanto, a exigência de formação pedagógica como pré-requisito ao ingresso. A exigência da licenciatura como pré-requisito ao cargo de professor limitou-se às áreas propedêuticas, conforme pode ser observado no Quadro 1 a seguir. Observa-se que as exigências dos editais contrariam ao que preconiza o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ou Lei nº 9.394/96:

Art. 62. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Essa não observância à legislação é justificada sob a égide de não existirem profissionais das áreas técnicas licenciados em número suficiente para preencherem as vagas ofertadas nos concursos.

Outro ponto observado nos editais de contratação de professores foi a supervalorização da titulação acadêmica em detrimento da formação pedagógica e, em alguns casos, da experiência profissional, conforme mostrado no Quadro 2.

Como professores da educação básica, técnica e tecnológica, os docentes contratados normalmente atuam nos cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos, sejam eles subsequentes, concomitantes, integrados ou PROEJA, e nos cursos superiores de tecnologia, de bacharelados ou de licenciaturas, além dos cursos de pós-graduação. Em 2011, das 420 mil matrículas na Rede Federal, 301 mil (72%) foram para cursos técnicos e de formação inicial e continuada e as demais distribuídas entre os cursos de licenciatura, bacharelado, pós-graduação e superiores de tecnologia<sup>3</sup>. No IFB, por ainda estar em fase de implantação naquela época, a predominância das matrículas era nos cursos técnicos subsequentes e de formação inicial e continuada e apenas um dos campi oferecia curso técnico integrado.

---

<sup>3</sup> De Angelis, Felipe. Rede Federal atinge 420 mil matrículas em 400 escolas. Em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16626:rede-federal-atinge-420-mil-matriculas-em-400-escolas&catid=209&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16626:rede-federal-atinge-420-mil-matriculas-em-400-escolas&catid=209&Itemid=86)> Acesso em: 25 de outubro de 2012, às 20h.



**Quadro 1 - Formação exigida para ingresso no cargo de professor de EBTT no IFB.**

ANO	DOCUMENTO	DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS POR HABILITAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA										TOTAL DE VAGAS
		Graduação em Curso Superior em Tecnologia	Graduação em nível de Bacharelado	Graduação em nível de Licenciatura	Graduação em nível de Bacharelado ou Licenciatura	Graduação em nível de Bacharelado ou Curso Superior em Tecnologia	Graduação em nível de Bacharelado ou Curso Superior em Tecnologia + pós-graduação	Graduação em nível de Bacharelado + pós-graduação	Graduação em nível de Bacharelado + pós-graduação ou Curso Superior em Tecnologia	Graduação em nível de Licenciatura + pós	Graduação em nível de Bacharelado ou Licenciatura	
2009	EDITAL N° 03/CDPI/IFB, DE 17 DE ABRIL DE 2009.	-	-	2	2	3	2	1	-	-	5	<b>15</b>
2010	EDITAL N° 01/CGPE/PRDI/IFB, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2010.	1	11	15	-	46	-	6	4	2	-	<b>85</b>
2010	EDITAL N° 22/CGPE/PRDI/IFB, DE 12 DE ABRIL DE 2010.	-	2	-	7	-	-	-	-	-	-	<b>09</b>
2010	EDITAL N° 48 – CGPE/PRDI/IFB, DE 25 DE OUTUBRO DE 2010.	-	1	6	-	8	-	3	1	-	-	<b>19</b>
2012	EDITAL NORMATIVO N.º 1 - DRGP/PRDI/IFB-EBTT, DE 12 DE JANEIRO DE 2012.	-	73	20	-	5	-	-	-	-	-	<b>98</b>

Fonte: [www.ifb.edu.br/selecao](http://www.ifb.edu.br/selecao)

**Quadro 2** – Pontuação atribuída nas provas de títulos nos concursos para professores do IFB.

ANO	DOCUMENTO	ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO MÁXIMA								
		Licenciatura	Doutorado na área	Doutorado em outras áreas	Mestrado na área	Mestrado em outras áreas	Especialização na área	Diploma de Nível Técnico	Experiência no magistério	Experiência Profissional na área de Formação
2009	EDITAL N° 03/CDPI/IFB, DE 17 DE ABRIL DE 2009.	15,0	40,0	20,0	20,0	10,0	10,0	10,0	5,0	30,0
2010	EDITAL N° 01/CGPE/PRDI/IFB, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2010.	10,0	20,0	-	10,0	-	-	10,0	20,0	20,0
2010	EDITAL N° 22/CGPE/PRDI/IFB, DE 12 DE ABRIL DE 2010.	10,0	20,0	-	10,0	-	-	10,0	5,0	20,0
2010	EDITAL N° 48 – CGPE/PRDI/IFB, DE 25 DE OUTUBRO DE 2010.	-	1,5	-	1,0	-	0,5	-	-	2,0
2012	EDITAL NORMATIVO N.º 1 - DRGP/PRDI/IFB-EBTT, DE 12 DE JANEIRO DE 2012.	-	1,0	-	0,75	-	0,5	-	1,5	1,5

Fonte: [www.ifb.edu.br/selecao](http://www.ifb.edu.br/selecao)

Esse cenário, agravado pela velocidade de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela falta de políticas ou programas de formação docente, findou por colocar em salas de aulas docentes com sólida formação técnica, muitos dos quais mestres e doutores. A maioria desses docentes, porém, não demonstrava sensibilidade pedagógica necessária para lidar com as especificidades do público a ser atendido. Faltava-lhes também a compreensão sobre o processo de formação e verticalização do ensino nos Institutos Federais e as diferenças entre o ensino técnico e o superior. Nessa perspectiva, MACHADO (2011) aborda a questão afirmando que “ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e na experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”.

Foi neste contexto que me tornei professor do IFB, aprovado no concurso em 2009 e com exercício no início do ano seguinte, trazendo como experiência profissional mais de 15 anos à frente de meu próprio empreendimento e pouco mais de dois anos no serviço público, sempre na área administrativa, relacionada à minha formação de bacharel em administração. Como experiência de sala de aula, acumulava, à época, 18 meses como professor em cursos de qualificação de curta duração no Serviço Nacional de Aprendizagem ao Comércio – SENAC. Minha expectativa era receber uma formação pedagógica que possibilitasse o mínimo de conhecimento sobre projeto pedagógico de curso, planejamento de aulas, plano de ensino, avaliações, estratégias para recuperação de alunos com deficiências de aprendizado e que trouxesse esclarecimentos sobre o papel do professor como agente educacional, dentre outras especificidades da área da docência na EPT. No entanto, a formação recebida, de aproximadamente 40 (quarenta) horas, limitou-se a palestras exaustivas que pouco ou em nada contribuíram para orientar minha atuação na educação profissional. Para tentar traduzir o sentimento daquele momento, usamos a metáfora de Jaques Busquet (*apud* PEREIRA, 1999, p.112) para definir o “curso de preparação de nadadores”, que guarda semelhanças com a formação promovida pelo IFB:

Imagine uma escola de natação que se dedicasse um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custo unitário das piscinas por usuários, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água), e, claro, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isto, evidentemente, à base de cursos magistrais, livros e quadros, mas sem água.

Numa segunda etapa, os alunos nadadores seriam levados a observar, durante alguns meses, outros nadadores experientes. E depois desta sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal.

A formação naquele momento deu-se de forma bastante precária e superficial, além de não ter tido, talvez em função do tempo reduzido, um aprofundamento nas discussões sobre aspectos importantes, como, por exemplo, aqueles relacionados aos saberes pedagógicos, como também não foram abordados conteúdos relacionados à legislação da educação profissional. Fazendo uma analogia com o “curso de preparação de nadadores”, precisávamos de uma preparação que nos desse, além de um arcabouço teórico, noções de como utilizar os conceitos em situações práticas. Porém, isso não aconteceu. Somada a essa lacuna não preenchida, os alunos estavam chegando e era preciso entrar imediatamente em sala de aula.

As primeiras ofertas dos novos campi do IFB foram de cursos de formação inicial e continuada – FIC, com pré-requisito de formação que exigiam apenas o ensino fundamental incompleto, para a maior parte dos cursos, e idade superior a 16 anos. O processo seletivo para ingresso nesses cursos ocorria por sorteio. Assim, foram formadas turmas heterogêneas em termos de idade, formação e saberes experienciais. A maioria desses alunos eram trabalhadores, há muitos anos afastados da escola e com dificuldades relacionadas à aprendizagem. Esse foi o primeiro desafio posto aos professores, principalmente àqueles sem qualquer experiência na docência e até mesmo àqueles com experiência em sala de aula, que também não entendiam as especificidades desse público.

Com a contratação de novos docentes e a aprovação dos primeiros planos de curso, tiveram início, no segundo semestre de 2010, as primeiras turmas de cursos técnicos subsequentes, ofertados em espaços provisórios cedidos ou alugados.

Novamente, não houve tempo hábil para uma formação pedagógica e os professores, recém-contratados, iniciaram suas aulas com as mesmas lacunas e inquietações daqueles docentes inicialmente contratados. O perfil dos alunos selecionados para os cursos técnicos, também por sorteio, não diferiam muito dos alunos de FIC, embora a escolaridade mínima exigida fosse o ensino médio completo. Apresentava-se naquele momento um segundo desafio que mais uma vez precisava ser enfrentado. Nesse contexto, começaram a ser registrados altos índices de evasão e retenção nos cursos técnicos. Esses problemas apontavam a necessidade de intervenções que acabaram não acontecendo. Era perceptível que faltava suporte pedagógico aos professores para enfrentar esses desafios. Faltava-lhes também a sensibilidade para compreender que as dificuldades de aprendizagem poderiam estar relacionadas às suas práticas de ensino e não somente às deficiências dos alunos. Entende-se,

portanto, que parte desses problemas poderiam ter sido evitados caso os docentes tivessem uma formação mínima que os levassem a uma reflexão sobre o ensino profissionalizante que requer mais que uma formação meramente técnica. Assim, esse estudo teve como finalidade principal responder à seguinte questão:

**Em que medida a formação pedagógica do docente de EPT influencia a sua prática em sala de aula?**

Por questões logísticas e fatores alheios à vontade do pesquisador, esta investigação foi delimitada no âmbito dos cursos técnicos subsequentes, ofertados em dois *campi* distintos do Instituto Federal de Brasília, o *Campus* Taguatinga e o *Campus* Gama.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Analisar como se dá a influência da formação pedagógica na prática do docente em sala de aula em turmas de cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Brasília - IFB.

### **Objetivos específicos**

- Identificar os perfis de formação dos docentes;
- Verificar a percepção dos docentes sobre a relação entre as suas práticas pedagógicas e as suas experiências profissionais;
- Verificar a percepção dos docentes sobre possíveis contribuições de uma formação pedagógica nas suas práticas em sala de aula;
- Verificar a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas dos docentes nos cursos técnicos;
- Comparar as práticas dos docentes com diferentes perfis de formação em exercício em dois dos campi do IFB.

Com o propósito de atingir esses objetivos, este trabalho foi estruturado em cinco capítulos.

O Capítulo I versa sobre a formação docente no Brasil. Discute a trajetória histórica da formação, recuperando as iniciativas de formação desde o período de criação das escolas de aprendizes e artífices, em 1909, até as propostas mais recentes.

O Capítulo II busca trazer alguns elementos relacionados à prática pedagógica, bem como procura associá-los ao fazer dos professores na EPT.

O Capítulo III detalha o caminho metodológico que foi percorrido para que os objetivos fossem alcançados.

O Capítulo IV apresenta e analisa os resultados que foram obtidos na presente pesquisa.

No Capítulo V são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

## **CAPÍTULO I**

### **A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE EPT NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL**

A formação docente no Brasil é uma questão que sempre esteve nas discussões acadêmicas como um dos graves problemas da educação no país. As propostas e iniciativas que foram desenvolvidas têm sido caracterizadas por improvisações. A realidade histórica comprova que para o exercício do magistério no Brasil não tem sido exigida a formação necessária conforme prevê a legislação e na Educação Profissional essa realidade não tem sido diferente. Diferentemente do professor do ensino de nível médio, cuja formação pedagógica deve ser desenvolvida no curso de Licenciatura, o professor de EPT, embora quase sempre possua titulação que vai além da graduação, nem sempre tem aproximação com as abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem.

A admissão em seus quadros de um elevado número de profissionais de áreas diversas sem a devida qualificação tem sido uma prática bastante utilizada pelos IF, como justificativa de atender as demandas de expansão da Rede de EPT, que tem procurado priorizar suas ações em programas governamentais que objetivam qualificar mão de obra para o mercado de trabalho.

Embora se reconheça que educação de qualidade só é possível mediante a implementação de um conjunto de ações afirmativas, dentre estas a formação adequada dos professores, o que tem acontecido na prática é que, diferentemente de outras profissões, para o exercício da profissão docente no ensino técnico, tem sido exigida, apenas a graduação. O processo de expansão da Rede é uma realidade que vem acontecendo de maneira intensa e rápida pelo país afora. Os investimentos que estão sendo canalizados para educação tentam resgatar uma dívida social do poder público para com a camada da população menos favorecida economicamente. Todavia, é necessário destacar que esse processo somente alcançará seus objetivos e se efetivará com qualidade quando também forem criadas e consolidadas políticas públicas voltadas para a formação de professores.

Para KUENZER (2008), o profissional de EPT deverá ter uma formação que contemple três dimensões. Primeiramente, é necessário conhecer o contexto de atuação profissional e como ele se apresenta; na segunda dimensão sublinha a importância de se ter clareza das especificidades da educação profissional em questão; e, como um terceiro ponto, ainda salienta que é preciso levar em conta as pesquisas já realizadas sobre a pedagogia do trabalho para então serem consideradas nos programas de formação de professores da EPT.

No entanto, o que se percebe é que essa intencionalidade não se materializa na prática, pois a urgência por resultados imediatos faz com que as iniciativas de formação sejam caracterizadas pela fragmentação, aligeiramento e completa desconexão com as reais demandas de formação necessárias ao exercício da docência na EPT.

### **1.1. Breve Histórico da Formação Docente no Brasil**

A literatura existente sobre educação aponta para os problemas decorrentes da inexistência de políticas públicas destinadas à formação docente. Seja na formação inicial ou continuada, percebe-se que há uma lacuna existente na história da educação brasileira com relação ao tratamento dessa questão com o nível de complexidade e importância que ela merece.

A formação inicial, segundo FLORES (2003) *apud* BORGES (2011, p.53) “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão”. Neste aspecto, concordamos, uma vez que ao longo da vida profissional, o docente, como em qualquer outra profissão, vai se profissionalizando conforme vai se especializando para isso, associando sua especialização às experiências e vivências nos contextos escolares com os quais se identifica. Para IMBERNÓN (2009):

A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. [...] deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora e assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isso é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. Dessa forma, a formação inicial deve preparar quem se identifica com a profissão para as condições mínimas ao ingresso e desenvolvimento consciente, que lhe torne capaz de refletir e flexibilizar, quando necessário, as adaptações às exigências da profissão.



A formação continuada de professores é entendida, nesse contexto, como sendo aquela ministrada após a formação inicial em nível de graduação, devendo possibilitar ao docente a atualização dos seus saberes. Deve, ainda, proporcionar a atualização sobre novas tendências das práticas pedagógicas, dos recursos tecnológicos, do ensino para públicos específicos como, por exemplo, a educação de jovens e adultos. Porém, a formação continuada tem sido colocada como forma de resolver lacunas na formação inicial, vendendo a promessa de promover avanços profissionais.

De acordo com GATTI (2008, p.58) a formação continuada nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.

Procurando periodizar a formação para o exercício da docência a partir de 1909, ano de criação da primeira escola profissionalizante no Brasil, denominada de Escola de Aprendizes e Artífices, embora se tenha conhecimento de iniciativas anteriores relacionadas à questão da preparação, mencionadas em SAVIANI (2009):

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Esse autor destaca que o marco da formação é dividido em dois períodos distintos na história. O primeiro compreendeu o período 1827-1890, no qual ele denomina de Ensaios intermitentes de formação de professores, cujo início se dá com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e estende-se até 1890, época em que prevalecia o modelo das Escolas Normais. O outro período é marcado pelo estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

As escolas normais, principais responsáveis pela formação de professores até então, foram instituídas durante o Império. De acordo com LÉLIS (1996, p.38) a criação da primeira escola normal em 1835, consoante às características da “Sociedade Patriarcal”, organização social baseada na família que tinha no pai o chefe com plenos poderes sobre os demais membros, e elitista da época, formavam, na sua grande maioria, pessoas do sexo feminino que teriam, nos trabalhos escolares, uma continuação de algumas das tarefas domésticas, num ambiente em que só conviviam com crianças e outras mulheres.

Ainda sobre a questão da formação, GATTI (2010) destaca iniciativas desenvolvidas no final do Século XIX:

Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX [...] É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos.

A proposição de ações emergenciais ou pouco abrangentes tem marcado a história da formação de professores para atuar na educação profissional. MACHADO (2008) destaca que desde o período de governo de Wenceslau Braz (1914-1918) as iniciativas propostas ou implementadas para a formação de professores não atenderam as reais necessidades desses profissionais, talvez por algum equívoco no formato dessas iniciativas. Cita uma primeira iniciativa, em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. O objetivo dessa escola era formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres, para as escolas profissionais, e professores de trabalhos manuais, para as escolas primárias. No entanto, dos 5.301 matriculados, ao longo desses vinte anos, apenas 381 chegaram a concluir seus cursos, desses, 309 eram mulheres, provavelmente as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias, e apenas 72 homens.

SAVIANI (2005) destaca que:

Na década de 1920 desencadeou-se um amplo processo de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador. De fato, a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se

iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX.

Até a década de 1930, inexistia, no Brasil, a formação de professores em nível superior, segundo afirma GARCIA (2000, p.39). Os docentes dos cursos secundários, no final da Primeira República eram, na maioria das vezes, advogados, padres, ex-seminaristas, engenheiros, médicos ou mesmo professores primários bem sucedidos e experientes, que lecionavam as matérias mais relacionadas com sua formação e experiência (HADDAD, 2000, p. 8).

Ainda na década de 30 aconteceu a tentativa de dar um sentido diferente ao ensino oferecido pelas escolas normais. Segundo SAVIANI, (2005):

Que na reforma instituída pelo decreto nº. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira propôs erradicar aquilo que considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

PIMENTA & GONÇALVES (1992), ao desenvolverem um estudo sobre a formação de professores no Brasil entre 1930 e 1988, destacam as profundas transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o país, a partir de 1930, decorrentes da crise internacional da economia. Assim, cresce consideravelmente a demanda por escolarização da população trabalhadora, que, segundo os autores “se organiza e reivindica escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência”.

Segundo LIBÂNEO (1997), a Universidade do Brasil foi criada em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas. Dois anos depois, a sua Faculdade Nacional de Educação passou a ser chamada de Faculdade Nacional de Filosofia, agrupando os cursos de Filosofia, Letras, Ciências, Pedagogia e Didática.

(...) a legislação federal de 1939 mantém a formação do professor primário na escola normal, a do professor secundário em nível de 3º grau sob forma de três anos de bacharelado mais um acréscimo de carga didática (LIBÂNEO, 1997, p. 98).

A Lei Orgânica de 1942 consagra a necessidade dos professores do magistério profissional receberem informações específicas, delegando ao próprio ensino industrial essa incumbência:

É instituída a prestação de concursos para o provimento, em caráter efetivo, da função nas escolas técnicas federais, ao mesmo tempo que se declara manifesta a preocupação desses professores: “buscar-se-á elevar o nível de conhecimento e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, de especificação, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagens ao estrangeiro”. (PETEROSI, 1994).

O Brasil celebrou um acordo de cooperação com os Estados Unidos na área de educação como consequência de uma ideia inicial surgida durante a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas em Havana, ocorrido entre 25 de setembro e 04 de outubro de 1943. Naquela ocasião, o Brasil se fez representar pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema. O programa tinha como proposta desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino técnico do Brasil e dos Estados Unidos. Nesta relação estavam implícitos cursos de treinamento para professores, técnicos e administradores, constando ainda a aquisição de equipamentos e recursos didáticos. De acordo com a cláusula II, item 3, o Programa de Cooperação Educacional deveria prever “realização de programas de treinamento de professores e técnicos do ensino industrial”.

Em 1946, foi desenvolvida uma das primeiras iniciativas no sentido de patrocinar uma formação docente para atuar no ensino profissionalizante. Um acordo de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos, conhecido como CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial), estabeleceu um convênio em prol do Ensino Industrial Brasileiro, que previa além do apoio à capacitação de professores para o ensino Industrial, suporte ao ensino técnico profissionalizante da época, com investimentos de recursos para aquisição de equipamentos, recrutamento e capacitação de professores, diretores, orientadores e supervisores. Esse acordo teve a duração de quase 17 anos. Os treinamentos eram intensos e ocorriam no Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP) da CBAI no Rio de Janeiro até 1957 (OLIVEIRA, 2009).

Ainda segundo OLIVEIRA (2009), os problemas do ensino industrial, dentre eles, a falta de professores, os problemas financeiros, a desorganização das escolas e o ostracismo que vivia essa modalidade de ensino por ter sido desde sua origem colocado à margem do sistema nacional de ensino, o convênio representou mudanças qualitativas na organização dessas instituições. Normalmente a grande queixa em cursos de formação de professores, é que não se consegue uma mudança em curto espaço de tempo, pois a cultura impregnada nas instituições acaba impelindo mudanças e inovações. No caso da CBAI, a presença foi tão

marcante que em alguns casos propiciou alterações no funcionamento, organização e até no gerenciamento das instituições.

Ainda no ano de 1946 foi instituído o Decreto-Lei nº 8530/46, cuja finalidade do Ensino Normal estava assim especificada: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Essa configuração estava dividida em dois ciclos, sendo o 1º com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O 2º ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de educação. Esta organização reforçou a dualidade na formação dos professores.

Há também neste período registros sobre a criação dos Colégios de Aplicação, que foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, com a função específica de ser um tipo de Estabelecimento de Ensino em que os próprios alunos dos Cursos de Licenciatura fizessem a aplicação, numa situação real de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos técnicos adquiridos no seu Curso de Graduação, servindo também de campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do ensino Fundamental e Médio.

A partir da criação da 1ª Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB em 1961 (Lei Nº 4.024/61) a formação de professores é tratada pela primeira vez através de legislação oficial, como exigência de formação específica. Da mesma forma, o curso técnico e o curso de graduação para professores dos cursos profissionais seriam realizados através de cursos especiais de educação técnica, de acordo com aquilo que está previsto no artigo 59 da LDB. Na visão de SANTOS (2007, p.10), o problema quanto à falta de professores qualificados foi previsto na própria LDB e ainda avançaria por algum tempo:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, prevendo que a carência de professores perduraria por longa data, conforme o texto do artigo 59: “A formação para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”. Momento em que os profissionais do ensino técnico passam a ter uma legislação oficial em relação à experiência de sua formação específica, exigindo a habilitação do professor, para ministrar aulas neste ensino, através da formação em cursos técnicos ou de graduação.

Os artigos 117 e 118 da referida Lei preveem uma solução paliativa para suprir a carência de profissionais com a formação específica para o exercício da docência:

Art. 117 - Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência (vetado).

Art. 118 - Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

A carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior levou o MEC a ser autorizado, em 1969, por meio do Decreto-lei n.º 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial:

Art. 1º - Ficam autorizados os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Cultura, encarregados da administração e coordenação do ensino técnico agrícola, comercial e industrial, a organizar, em nível superior e para as respectivas áreas, os cursos de que trata o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e, bem assim, a mantê-los, diretamente ou em convênio com unidades de ensino técnico ou de ensino superior, oficiais ou reconhecidas, observadas as resoluções do Conselho Federal de Educação quanto à estruturação e extensão dos cursos.

Art. 2º - Serão extintos os cursos especiais de educação técnica nas regiões em que ficar comprovado haver número bastante de professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da mesma Lei.

Em 1968 foi aprovada a Lei nº 5.540/68 que modificou o ensino superior. O curso de Pedagogia é reorganizado, sendo criadas as “habilitações”. São criados dois blocos distintos e autônomos no currículo: aquele referente às disciplinas dos chamados “fundamentos da educação” e o outro referente às disciplinas das “habilitações específicas”. A partir de então o curso passa a ter a característica de instrumental e a formação passa a ser focada em especialistas como: orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar e inspetor escolar, embora a docência também fosse uma habilitação possível.

Em 1971, na véspera do lançamento da Lei n. 5.692/71, foi publicada a Portaria nº 432, instituindo dois tipos de cursos especiais, identificados como emergenciais: os Esquemas I e II. O Esquema I, de complementação pedagógica, com carga horária de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado à habilitação pretendida e era composto pelas disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, esta com 290 horas. O Esquema II, para técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica.

Em 1978 houve a transformação de três das escolas técnicas existentes à época no país em Centros Federais de Educação de Tecnológica – CEFET. Um dos objetivos quanto ao

papel dessas instituições era a oferta de ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

A partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação.

Com o advento da nova LDB em 1996, houve a preocupação de se estabelecer diretrizes no sentido de valorizar a carreira do magistério, bem como uma tendência de elevar o nível de escolarização docente, ao se estabelecer como regra a formação dos professores em nível superior, nos cursos de licenciatura e no normal de nível superior:

Art. 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Em 1997 o Governo Federal instituiu a Resolução CNE/CEB Nº 02/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

O Decreto no 2.208/1997, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, sendo essa uma contradição em relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados principalmente pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia dar-se em serviço, e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Para a Educação Profissional, essa

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

A partir da nova LDB algumas ações podem ser destacadas. Em 2001 o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) previu duas metas relacionadas à formação de professores:

[...] 7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.

8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional [...]

Na mesma época, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC promoveu alguns estudos e discussões relacionados à formação de docentes para a EPT. Em 2006, como forma de ampliar esse debate, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), quando da realização do “Simpósio – Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”. Esse GT procurou recuperar a discussão acumulada sobre o tema e elaborou uma proposta-base de licenciaturas para a EPT, considerando quatro opções distintas para essa formação (MACHADO, 2008):

- I – Cursos de Licenciaturas para Graduados;
- II – Curso de Licenciatura Integrado com Curso de Graduação em Tecnologia;
- III – Curso de Licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente; e
- IV – Cursos de Licenciaturas para Concluintes do Nível Médio.

No entanto, passados alguns anos da apresentação dessa proposta, percebe-se que não houve avanços no sentido de institucionalizá-la como política pública.

Fica evidente a necessidade de se pensar um modelo de formação docente que consiga atender as reais necessidades de professores que possuem, por exemplo, apenas o bacharelado e que já atuam nos cursos ofertados pelos Institutos, como também se faz necessária uma reflexão quanto às licenciaturas que não preparam o professor com sólidas bases



epistemológicas e que acabam trazendo consequências negativas ao aprendizado dos estudantes dos Institutos Federais.

GATTI (2011) afirma que a formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores de disciplinas específicas, e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio), e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações para as carreiras dos respectivos docentes.

É preciso lembrar, também, que, historicamente, nos cursos para formação de professores, esteve, desde sempre, colocada a separação formativa entre professor(a) polivalente – para os primeiros anos do ensino fundamental – e professor(a) especialista de disciplina, como também para estes ficaram consagrados o seu confinamento e a sua dependência aos bacharelados disciplinares, se não diretamente, com certeza em sua concepção e concretização. Essa diferenciação que criou valor social – menor/maior – para o(a) professor(a) polivalente, para as primeiras séries de ensino, e para o(a) professor(a) “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XIX e inícios do século XX e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos como na carreira e nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases. Políticas dirigidas à rearticulação real dessa formação, como estrutura e currículo, têm sido parcamente discutidas nos últimos anos. A preocupação predominante das políticas volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente à distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país.

Outro aspecto de relevância é a análise de como é feita a formação dos formadores. IMBERNÓN (2009) destaca que as iniciativas de formação permanente para o professor são pensadas e, geralmente, promovidas pelas administrações estatais sem levar em consideração uma participação mais democrática de uma das partes interessadas, o professor. Esse autor prossegue afirmando que o professor deverá perceber a importância e o sentido da formação quando ele entender que a formação recebida irá repercutir de alguma forma na aprendizagem dos estudantes com impactos diretos na coletividade. Defende ainda a necessidade de uma formação permanente cujo modelo não poderá se dar por meio de cursos padronizados implementados por *experts*, que não levam em consideração as experiências anteriores desses professores. Segundo esse autor, o grande avanço se dará a partir da mudança de paradigma considerando que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto à forma de ensinar.

Admitindo-se a necessidade de formação voltada aos professores que atuam na EPT, questiona-se então se essa formação deverá ser um processo permanente. SCHNETZLER (1996) destaca três razões que frequentemente têm sido apontadas para justificar a necessidade de formação continuada aos professores:

1. A necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
2. A necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; e
3. Em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Para FALSARELLA (2004, p. 50) a formação continuada é entendida como sendo a “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”. Neste sentido, esta deve “motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade”.

IMBERNÓN (2009) ressalta também que a adoção de um modelo único de formação poderá não surtir os efeitos desejados. É importante que seja analisado previamente o contexto político e social, como elemento imprescindível na formação. Professores mal remunerados ou que enfrentam condições adversas ou de quase miséria para exercerem a profissão, não se sentirão motivados a buscarem formação e, conseqüentemente, isso não se

refletirá em mudanças significativas ou estímulo à adoção de formas inovadoras na sua prática docente.

Em países desenvolvidos, como, por exemplo, o Canadá, há programas específicos que objetivam dar formação inicial aos professores. A maioria dos programas de formação inicial de professores nas faculdades do Canadá foca na preparação de professores do jardim de infância ao ensino médio. Os professores canadenses são inicialmente preparados para um ou duas áreas dos níveis primário, fundamental ou médio. O conhecimento necessário e o papel dos professores é ligeiramente diferente dependendo do nível e isso influencia na formação inicial dos professores (GAMBHIR *et al.*, 2008)

Professores do primário são professores generalistas, cujo conhecimento e habilidades abrangem uma gama de assuntos, incluindo Matemática, Inglês, Ciências, Arte, Saúde e Estudos Sociais. No ensino fundamental a orientação é um pouco diferente porque os professores são generalistas ao mesmo tempo em que se especializam em pelo menos uma área. As escolas de ensino médio oferecem cursos acadêmicos e profissionalizantes e neste nível não há professores generalistas. Os professores são especialistas em duas áreas do conhecimento (ex: física e geografia). A arquitetura básica da formação é a mesma e a diferença entre a formação dos professores para atuar em cada nível se dá pela opção de conteúdos específicos escolhidos pelo estudante ao longo da formação. Essencialmente, existem quatro caminhos para a formação inicial de professores no Canadá: consecutiva, concorrente, graduação e pós-graduação (GAMBHIR *et al.*, 2008).

No modelo consecutivo, o Bacharelado em Educação é concedido como uma segunda graduação e o candidato já precisa ter uma graduação antes de entrar no programa. Neste modelo os candidatos apresentam um perfil mais diversificado, em termos de idade, carreiras passadas e experiências profissionais. Dependendo da universidade, a duração do curso varia entre oito meses e dois anos. Um dos maiores desafios desse modelo é necessidade de ministrar conteúdos abrangentes em um curto período de tempo.

O segundo modelo é um programa simultâneo em nível de graduação, que normalmente se estende por quatro a seis anos. Os candidatos recebem duas graduações juntas: uma na área da educação e outra em uma área específica (por exemplo, Bacharel em Ciências). Este modelo traz como desafio a possibilidade de formar candidatos com uma

experiência de integração, que os ajuda a cumprir requisitos altamente exigentes de formação em um tempo razoável.

O terceiro é um modelo de pós-graduação, em que os candidatos completam um mestrado (por exemplo, em Artes, Educação, Estudos da Criança) e ao mesmo tempo recebem um grau de bacharel em educação. Os programas são de aproximadamente dois anos e podem formar professores altamente qualificados e, em alguns casos, professores especialistas ou conselheiros.

O quarto modelo é o de grau único, semelhante ao dos Estados Unidos, onde os candidatos recebem o título de bacharel em educação após cursar de três a quatro anos, sem a necessidade de ter um segundo curso de graduação. Nesse modelo existe um equilíbrio entre os conteúdos específicos e os de educação.

No Canadá, a formação de professores é, na maioria das vezes, procurada como opção para o desenvolvimento profissional e não porque existe um déficit de profissionais na área. Os programas de formação inicial de professores são mais frequentemente vistos como o primeiro estágio de um longo processo de aprendizagem profissional, com bases teóricas e práticas que auxiliam o futuro professor a desenvolver uma compreensão do que é fundamental à aprendizagem e ao desempenho do aluno e do professor. Pensando nessa necessidade de formação continuada do professor, a maioria das províncias do Canadá criou programas para estimular os candidatos a professor e orienta-los no seu primeiro ano de atuação profissional. Esses programas incluem compartilhamento de informações e acompanhamento por um colega mais experiente e foram planejados para ajudar os professores iniciantes nessa primeira experiência em sala de aula, apoiando-os na próxima fase de seu desenvolvimento profissional.

Voltando à realidade brasileira, os modelos de formação de professores que são pensados, em grande parte, são descontextualizados em relação às reais necessidades do professor para atuar com público e realidades diferentes. Iniciativas de formação são propostas, mas não se aproximam da realidade escola a partir das situações problemas que surgem no dia a dia dessas instituições. No caso dos Institutos Federais há, no entender de MACHADO (2011), a ausência de uma política definida para a formação de professores que atenda as necessidades tanto desses professores como dos estudantes. Volta-se então à questão

inicial: como formar esses professores estando esses já em sala de aula, no caso específico do Instituto Federal de Brasília – IFB?

Há diversos estudos que apontam para a necessidade de criação de cursos, sejam licenciaturas específicas ou outro formato, mas que sejam específicos para suprir as lacunas de formação de professores que desejam ingressar como docente na educação profissional, pois as universidades não conseguem atender a essa demanda. Em um estudo realizado em 2011 pela Fundação Carlos Chagas, encomendado pela Fundação Victor Civita, sob o título de “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”<sup>4</sup> apontou, dentre outras, algumas sugestões que podem contemplar as atuais necessidades de formação:

1. Investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a Formação Continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória, encarregando-se do desenvolvimento profissional dos docentes. Isso significa uma Formação Continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganha em autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que modo entende ser preciso aprimorar-se. Assim, torna-se possível articular a formação inicial com a continuada, a fim de que esta última, amparando-se na primeira, coloque os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.
2. Coordenar a oferta de Formação Continuada com as etapas da vida profissional dos docentes, mediante a oferta de programas:
  - i. Dirigidos especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permita nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber subsídios e acompanhamento para apropriar-se do *ethos* da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido;
3. Apoiar as escolas – equipe gestora e corpo docente – e incentivá-las a:
  - i. Experimentar novas práticas educacionais, submetendo-as ao debate crítico no âmbito das redes de ensino;
  - ii. Empregar as inovações divulgadas nas ações de formação continuada.
4. Avaliar os resultados dos programas de Formação Continuada e, portanto, sua qualidade, por meio da apropriação, por parte dos professores, dos conteúdos e das habilidades neles oferecidos, sempre diversificando as modalidades de avaliação. Para evitar que a avaliação dos programas de Formação Continuada de professores centre-se basicamente nos resultados obtidos pelos alunos em avaliações censitárias, é especialmente importante variar estratégias. Observar a atuação docente em sala de aula, visitar as escolas de forma sistemática para discutir a prática pedagógica e os problemas enfrentados pelos docentes, coadunar esforços entre equipes centrais e equipes escolares etc., que são ricas fontes de informação sobre a qualidade das ações de Formação Continuada e sobre a implementação de mudanças nas práticas pedagógicas. O emprego de modalidades qualitativas de avaliação das ações de Formação Continuada e de acompanhamento de seus resultados pode e deve incorporar, inclusive, a participação das próprias equipes escolares, servindo como mais uma ação formativa.

Outro estudo realizado por ARAÚJO (2008) aponta alguns desafios em relação à formação de professores para atuar na educação profissional e sugere a necessidade de

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>

fortalecimento de parcerias junto a instituições com experiência em educação profissional dentre elas:

- a) CEFETs, que têm acúmulo na educação profissional e tecnológica e na formação de quadros docentes para esta modalidade de ensino;
- b) As universidades, que é espaço consagrado para a formação de professores de nível médio e que têm acumulado experiências e conhecimentos, particularmente nos grupos de pesquisa que se ocupam da formação de trabalhadores. Esta é uma contribuição que os pesquisadores deste campo não podem se furtar a dar, reconhecendo-se que a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula de instituição de educação profissional;
- c) Outros espaços institucionais que revelem capacidade e competência para proceder à formação de professores, ou por vincularem-se à discussão sobre práticas formativas ou por acumularem experiência em educação profissional e tecnológica.

Vale destacar que assim como a formação para EPT é algo a se resolver, também a formação dos licenciados que atuam na EPT é uma questão que nem sempre se discute, porém, com a necessidade de integração entre formação geral e formação profissional, e a aplicação da teoria de formação geral nas aulas práticas de laboratórios traz ao professor licenciado um contexto para o qual este, em geral, não teve preparação, uma vez que não é foco da universidade a abordagem prática de aplicação de conhecimento da área na formação do licenciado. Essa ausência de aplicação de saberes na prática pode distanciar ou criar alguma dificuldade na atuação de professores licenciados do contexto da educação profissional.

## **1.2. Perfil do Professor de EPT**

A grande maioria dos professores do ensino da EPT traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional. Desde sua criação, as Escolas de Aprendizes e Artífices contavam com dois tipos de professores: os professores normalistas, que não se diferenciavam muito dos nossos professores que atuam com as disciplinas do núcleo básico, e os professores recrutados diretamente das fábricas e oficinas, que se comparavam, nos aspectos pedagógicos, aos nossos profissionais professores (engenheiros, administradores e outras categorias de bacharéis). A estes faltavam, e faltam, a base teórica, os conhecimentos técnicos e a formação pedagógica que possibilitassem a reflexão e a permanente construção de conhecimentos. Enfim, que atuassem como professores investigadores na sua própria sala de aula:

O despreparo docente aliado ao fato de que tais escolas funcionavam guardando entre si autonomia, e, portanto, sem um mínimo de uniformidade de normas de programação e conduta metodológica, fez com que o método “imitativo” caracterizasse o ensino ministrado como um todo (PETEROSSO, 1994).

Na EPT nos dias atuais convive-se com uma realidade que não é muito diferente daquela do início do século passado, já que a prática de concessão na contratação de professores para o ensino técnico sem formação mínima continua a existir. Na visão de MOURA (2008), que compôs um grupo de discussão em 2008, montado pela SETEC com o objetivo de formatar uma licenciatura específica para os professores da EPT, há três perfis profissionais de docentes que atuam na EPT: “Os que atuam na esfera pública geralmente são graduados, mas, dentre eles, temos dois grupos: os licenciados e os bacharéis.” De acordo com ele, os primeiros, formados nas disciplinas voltadas para a formação geral, como química, física ou geografia, e que no caso do ensino médio integrado à educação profissional, atuam nas disciplinas da educação regular, não são preparados para a atuação no campo da educação profissional.”

Ainda segundo esse professor, no grupo dos bacharéis a situação é agravada: “trata-se daqueles professores que vão atuar nas disciplinas específicas da formação profissional do curso. Os engenheiros, enfermeiros, médicos, biólogos, que têm o domínio do campo científico no nível da graduação, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio. E, além disso, eles não tiveram a formação pedagógica para serem professores”.

Para ele, na esfera privada, surge o terceiro perfil: o do instrutor, que, em geral, é alguém que tem muita experiência profissional no campo específico, que às vezes é técnico, mas algumas vezes não chega a ser. Ou seja, não tem a graduação na área do conhecimento específico e também não foi formado como professor. “Eles atuam a partir da lógica de que, como sabem fazer, também sabem ensinar, sem que esse processo de ensino-aprendizagem ocorra com alguma problematização acerca do sentido do conhecimento que está sendo trabalhado. É a lógica da formação resumida à transmissão do conhecimento técnico específico para realizar uma determinada tarefa sem uma preocupação com a formação de um sujeito que possa, além do domínio da técnica, compreender as relações de poder existentes na sociedade como um todo e no mundo do trabalho e, por meio desse conhecimento, saber se posicionar diante dessa realidade (MOURA, 2008).”

MACHADO (2008) defende que o perfil do professor para atuar na Educação Profissional e Tecnológica requer uma compreensão do mundo do trabalho e um olhar sensível para entender as relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores

do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho que o docente realiza e precisa realizar. Nesse sentido, capacitar um professor para atuar na Educação Profissional é fazê-lo entender a importância da indissociabilidade entre a teoria e prática pedagógica; é prepará-lo para que consiga contextualizar o conhecimento tecnológico, explorando situações-problema, dialogando com diferentes campos de conhecimentos e inserindo sua prática educativa no contexto social, de forma que o estudante consiga perceber o sentido da formação que está recebendo.

Trabalhar a educação dissociada do entendimento de autonomia plena é simplesmente reproduzir o modelo de ensino-aprendizagem que leva àquilo que a KUENZER (2005) denominava de inclusão excludente, ou seja, estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar que não correspondam aos necessários padrões de qualidade, de modo a permitir formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. Dito de outra forma, a escola não deveria trazer o aluno para dentro de suas salas de aula ofertando um modelo de substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade e nesse aspecto também está englobada a devida formação do professor.

O contexto de mudanças que o mundo vive exige práticas inovadoras na forma de ensinar. Nessa perspectiva IMBERNÓN (2009) defende que essas mudanças devem orientar o caminho da prática docente e exigem uma análise do que funciona, do que devemos abandonar, do que temos que desaprender, do que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.

Nessa perspectiva entende-se que o professor deverá ter uma formação que lhe proporcione habilidades para desenvolver métodos de aprendizagem inovadores que vão muito além da simples exposição de conteúdos em sala conjugado com a aplicação de provas que supostamente avaliam o aprendizado dos conteúdos “ensinados”. E aí a questão passa pela não formação pedagógica do professor que tende a desenvolver metodologias reprodutoras baseadas, ou numa pedagogia tecnicista, ou numa pedagogia tradicional. A pedagogia tecnicista baseia-se num modelo de racionalidade técnica<sup>5</sup> que separa teoria de

---

<sup>5</sup> Segundo CONTREAS (2002, p.90) “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”.



prática, reflexão e ação, conteúdo e forma. Os professores, nessa perspectiva, são concebidos como meros executores, e o seu papel é o de apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados. Esse é um paradigma conservador, reflexo de uma prática que vem sendo adotada ao longo dos anos e que faz do professor um replicador dos modelos tradicionais. Talvez a problemática tenha surgido desde a formação inicial apontada pelo IMBERNÓN (2009):

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

TARDIF (2011) aborda a questão da separação entre teoria e prática afirmando que os professores são vistos como aplicadores de conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, que na maioria das vezes, se dá fora da prática do ofício do professor. O autor continua afirmando que uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar.

Na pedagogia tradicional o professor é o responsável pela transmissão dos conteúdos, sendo ele o centro do processo educativo. O professor tem poder decisório quanto a metodologia, conteúdo e avaliação. Procura a retenção das informações e conceitos através da repetição de exercícios sistemáticos (tarefas). Há a tendência de tratar a todos os alunos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar os mesmos livros-texto, no mesmo material didático e adquirir os mesmos conhecimentos.

O professor de EPT deverá estar preparado também para as especificidades do público que é atendido pelos Institutos. Alguns dos estudantes são trabalhadores, com dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho. Cansaço, inflexibilidade de horários no trabalho e anos de afastamento da escola são apenas alguns dos fatores que acabam refletindo no aprendizado desse público. A formação acadêmica por si só não dá a dimensão dessa realidade ao docente, pois a formação recebida na graduação não prepara o futuro professor para conviver com essa realidade, e aí como consequência, o professor acaba adotando práticas pedagógicas, sejam tecnicistas ou tradicionais, que desestimulam o estudante a prosseguir na escola. Evasões,

desmotivação e reprovação dos alunos são apenas alguns dos reflexos dessa situação. A dinâmica com a qual os Institutos trabalham requer um olhar específico para um público bastante heterogêneo segundo aponta MOURA (2008):

As instituições públicas de EPT, principalmente, as da Rede Federal, hoje em dia atuam ao mesmo tempo na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, a qual pode receber como estudantes desde neoleitores até profissionais graduados ou pós-graduados; nos Cursos Técnicos que podem ser oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, para adolescentes e para o público da EJA; nos Cursos Superiores de Tecnologia; e, ainda, na pós-graduação. Essa diversificação implica em exigências complexas de gestão institucional e de formação do professorado que, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas educacionais.

Para atuar na Rede Federal é imprescindível que o docente consiga estabelecer articulações entre os diversos níveis de formação, buscando distinguir como trabalhar de forma diferenciada em cada um desses níveis. É desejável que além da formação acadêmica específica, possua formação pedagógica e experiência profissional articulada à sua área de formação específica. A conjunção desses três elementos leva o professor a ter uma dimensão exata da realidade do ensino profissionalizante, e a ausência de um desses elementos acaba refletindo diretamente na sua atuação em sala de aula.

No IFB, por exemplo, em alguns editais de seleção para docente, exigem apenas a graduação na área específica, valorizando a titulação acadêmica e a experiência profissional, em detrimento da formação pedagógica. Assim, finda-se por colocar em salas de aulas, profissionais, muitos dos quais mestres e doutores, alguns sem experiência didática, sem conhecimento das especificidades do público a ser atendido, sem entender a proposta de formação e verticalização do ensino nos Institutos Federais e as diferenças entre o ensino técnico e o superior. Neste contexto, a inquietação caminha no sentido de buscar respostas se o professor tem o perfil adequado para enfrentar os desafios requeridos pela EPT, entendendo e atendendo um público com demandas específicas relacionadas à formação profissional.

Na concepção de MACHADO (2008) é desejável que o professor de EPT seja capaz de saber o que, como e porque fazer e que aprenda a ensinar, para que desta forma possa assumir o papel e o compromisso de verdadeiro educador, contribuindo assim para o desenvolvimento da educação profissional. Ser professor da EPT é compreender as mudanças que permeiam o mundo e como elas impactam na vida das pessoas. É buscar permanente atualização para que o próprio professor possa instigar nos alunos uma postura pró-ativa quanto à pesquisa de novas tecnologias, as novas relações do homem com o meio

ambiente, aos direitos sociais de cada trabalhador, ao papel de cidadão na sociedade, explorando situações-problema, dialogando com diferentes campos de conhecimento e inserindo sua prática educativa no contexto social, tudo isso numa perspectiva de interdisciplinaridade articulada com a capacidade de aprendizagem de cada aluno dentro de contextos específicos.

Quando se fala que o profissional que irá trabalhar na EPT deverá ter um olhar diferenciado é compreender que não é raro encontrar em sala de aula alunos que apresentam dificuldades relacionadas ao aprendizado que podem estar relacionadas às metodologias de ensino que é adotada pelo professor. Quem são esses alunos? Como eles aprendem? Como o professor deverá contribuir para que eles consigam aprender? Saber qual o sentido que determinado conteúdo faz na vida do aluno e como contextualizá-lo para facilitar seu efetivo aprendizado, um desafio que alguns docentes não conseguem superar quando não possuem uma formação específica ou sensibilidade pedagógica.

Alguns professores reconhecem suas limitações em lidar com a heterogeneidade do aluno de EPT, pois não possuem conhecimento sobre uma prática pedagógica adequada a essa público, tampouco carregam experiência significativa de uma vivência laboral. Como é possível ensinar na prática aquilo que não se vivenciou? Nessa situação o professor tende a reproduzir o modelo de abordagens eminentemente teóricas, não articulada com saberes experienciais que tendem a se distanciar da realidade do aluno.

Ser professor de EPT remete à reflexão sobre a dimensão humana sobre como *somos* e como podemos *ser*, segundo MORALES (1999):

Podemos nos ver como “*meros ensinadores*” de nossa matéria [...] que de outra maneira. Mas, em qualquer caso, devemos pensar o seguinte: [...] qualquer que seja nossa postura pessoal, sem dúvida transmitimos mais do que ensinamos formalmente. E pode acontecer que *isso* seja o mais importante e duradouro. Não há relação humana – e a relação professor-aluno na sala de aula é relação humana – em que não se dê uma influência mútua. Influímos, para bem ou para mal, querendo ou não.

A formação dos professores para atuação na EPT deve ser objeto de reflexão. A realidade que se apresenta, aponta para uma situação concreta que requer um olhar voltado para as necessidades de superação das lacunas existentes na formação e uma compreensão da diversidade do público como ponto de partida para a ação educativa. A formação pedagógica do docente deverá se constituir num referencial capaz de contribuir para a elevação do nível do ensino profissionalizante oferecido aos trabalhadores.

## CAPÍTULO II

### PRÁTICA PEDAGÓGICA

A palavra prática deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p.199). Segundo o dicionário Aurélio, prática significa “ato ou efeito de praticar; Uso, exercício; Saber provindo de experiência; Aplicação da teoria.” Tentar compreender como a ação ou conjunto de ações que o professor desenvolve com o propósito de propiciar através do ensino o conhecimento ao aluno, é o que iremos denominar neste estudo de prática pedagógica.

Na visão de VEIGA (1992, p.16), a prática pedagógica é entendida como:

(...) uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca necessária à realização (...)

A atividade pedagógica implica sempre em um movimento de trocas de experiências entre professor, alunos e conhecimentos. A ação do professor, como um dos sujeitos dessa tríade, busca, por meio de métodos de ensino, trabalhar os conteúdos objetivando a construção ou aprofundamento de conhecimentos necessários aos alunos. É o uso das técnicas, planejadas ou não, que caracteriza o fazer do professor em sala de aula. Quando falamos em prática docente, consideramos, em sua essência, a presença da tríade: professor/aluno/conhecimento. Tríade essa que guarda profunda relação com os condicionantes sociais e psicológicos que constituem o ensino viabilizado pela prática docente. Compreender a aula como espaço-tempo de construção do conhecimento nos remete à reflexão sobre quem ensina e quem aprende. “A mudança da posição de professor ‘ensinante’ para a de professor ‘que está com’ o aluno para que ele possa aprender”, como afirma MASETTO (2001, p.88), é o ponto preponderante da interação professor e alunos para a constituição do aluno como sujeito do processo. Portanto, não é só o professor o detentor do conhecimento nem a aprendizagem se concretiza apenas no aluno, embora seja neste que recai o foco desse processo. Mas o professor tem que se reconhecer como aquilo que FREIRE (1996, p. 24) denomina de seres “inacabados e

conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas para, aprender’.”

COLL (1992), afirma que esta tríade está em ativa interação nos processos escolares, nos quais é no aluno que se concretiza a aprendizagem, os conhecimentos é que constituem o objeto de aprendizagem e o professor é aquele que favorece, pelo ensino, a aprendizagem dos alunos. É ele quem, a partir de suas intervenções, pode proporcionar, em maior ou menor escala, a atividade autoestruturante do aluno; é ele quem, enquanto adulto, pode ser comparado a uma espécie de andaime, ao realizar intervenções casuais que possibilitam a mediação entre o conhecimento a ser aprendido e o aluno. Essa mediação precisa funcionar como uma ajuda que se manifesta intencionalmente num contexto significativo, que vai ampliando constantemente a zona de desenvolvimento mais próxima dos alunos. Entendemos aqui o ensino-aprendizagem enquanto atividade articulada e conjunta entre aluno e professor.

Alguns fatores devem ser levados em consideração quando a abordagem passa pela questão da construção do conhecimento. Não há como negar que o conhecimento pode ser adquirido de diversas maneiras, como por exemplo, atividades laborais ou até mesmo experiências de vida. Seguindo nessa linha, CUNHA (2006) tem a seguinte opinião:

As questões relacionadas ao conhecimento escolar não se esgotam na listagem de conteúdos. A formação dos estudantes se constitui das múltiplas relações que compõem suas vivências, dentro e fora da escola. [...]. As relações humanas constituintes do cotidiano escolar, os exemplos e testemunhos apreendidos pelos estudantes, os rituais e as práticas sociais que acontecem no ambiente escolar e acadêmico se incluem nos conhecimentos escolarizados. Muitas vezes, são esses os que marcam a formação dos estudantes, mais do que as aprendizagens das diferentes matérias de ensino. Precisam, pois, ser objeto de atenção tanto quanto o é a listagem dos conteúdos e têm presença inequívoca no projeto pedagógico (p. 69-70).

Muitos dos alunos carregam saberes experienciais que os tornam sujeitos da própria aprendizagem, assim como a do professor. Não compreender essa realidade é colocar-se num patamar de superioridade em relação aos alunos, prática essa que poderá refletir na escolha da estratégia mais adequada para o alcance dos objetivos em sala de aula. O diálogo com os atores envolvidos nessa realidade se faz necessário, segundo aponta GADOTTI (1999, p.2):

(...) o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem ‘perdido’, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber (...)

A prática do professor não deve ser uma ação mecânica ou uma receita pronta que pode ser aplicada em qualquer situação. O fazer do professor deverá estar associado a um contexto de vida profissional e porque não dizer, a vida afetiva dos alunos. A abordagem de determinados conteúdos deverá fazer sentido para esses alunos. Conteúdos trabalhados de forma desconexa ou descontextualizados da realidade deles ou até mesmo desconsiderando os seus saberes experienciais, levam a esvaziar o sentido da aula, não construindo algo novo, ou dito de outra maneira, os conteúdos a serem trabalhados devem ter profunda relação com a experiência de vida dos alunos, segundo a visão de LOPES (1991, p.24):

(...) Essa relação, inclusive, mostra-se como condição necessária para que, ao mesmo tempo em que ocorra a transmissão de conhecimentos, proceda-se a sua reelaboração com vistas à produção de novos conhecimentos. O resultado dessa relação dialética será a busca da aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade no sentido de transformá-la.(...)

Tudo que é pensado para acontecer em sala de aula é definido pelo LIBÂNEO (1994), dentro de um contexto mais amplo, como planejamento, que é subdividido em três modalidades interligadas: plano da escola, plano de ensino e plano de aula. Abordaremos apenas esse último classificando-o como uma ferramenta utilizada pelo professor para definir como se dará a sequência de uma aula, conforme mencionado por PILETTI (2001, P.73):

(...) É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (...)

O plano de aulas funciona como uma espécie de guia que leva o professor a distribuir os conteúdos que serão abordados e quais os recursos a serem utilizados para atingir um objetivo em sala dentro de um tempo previamente determinado. Essa organização deverá ser feita de tal maneira que o professor perceba seu caráter de não imutabilidade. O plano de aulas é o documento onde deverão estar detalhados o tema que será abordado, os objetivos pretendidos, os conteúdos que serão trabalhados, as atividades previstas com dimensionamento do tempo e os recursos necessários a sua realização. Esse processo auxiliará o professor no acompanhamento e avaliação da aprendizagem do aluno. É importante que o professor especifique no plano de aulas a bibliografia utilizada para subsidiar seu planejamento, como também fontes de pesquisa onde o aluno poderá aprofundar seus conhecimentos.

Na prática, deveria funcionar da seguinte forma: se o professor perceber que o uso de um recurso qualquer não está sendo suficiente para o aprendizado do aluno, é então nesse

momento que o educador deverá adotar uma pedagogia diferenciada e então mudar o método, ainda que isso não tenha sido previsto no planejamento. A sensibilidade do professor é que irá determinar a eficácia ou não do uso de determinado recurso instrucional e se isso é capaz de levar o aluno a desenvolver um pensamento crítico.

Se numa turma, por exemplo, existem 40 (quarenta) alunos, existem 40 indivíduos com ritmos, interesses e fisiologia distintos uns dos outros e, portanto, formas diferentes de aprender, essas formas diferentes de aprendizagem é aquilo que podemos denominar de estilos de aprendizagens. Esses estilos são o modo como esses indivíduos se comportam enquanto estão aprendendo. A forma de trabalhar estilos de aprendizagem levando em conta a pluralidade dos alunos é que desafiará o professor a inovar nas suas aulas não ficando tão preso ao planejamento, respeitando, naturalmente os diversos estilos de aprendizagens.

A sensibilidade que o professor deverá ter, portanto, é aquela de elaborar, por exemplo, um plano de aulas que contemple a flexibilidade quando isso se fizer necessário. Se na sua prática cotidiana o professor percebe que a metodologia adotada favorece apenas alguns alunos, em detrimento de outros ou da maioria, é preciso que ele compreenda e tenha claro o porquê disso, a que alunos este método favorece e porque os favorece. Sem essa compreensão, dificilmente conseguirá mudanças que levam a resultados significativos.

Sabe-se que em muitas vezes um professor tem um programa de ensino a cumprir e esse programa nem sempre vem ao encontro dos interesses e objetivos do alunado, ou nem sempre é bem compreendido por eles, o que os leva, muitas vezes, a aceitar o conteúdo como mais uma tarefa acadêmica sem significado para sua vida prática. Nesse contexto indaga-se o seguinte: isso pode ser visto como um problema ou um desafio? O professor, sempre está integrado com o plano curricular do curso, ou nível de ensino, e por isso não lhe é dada autonomia para mudar conteúdos e em alguns casos o seu método de ensino, pois está comprometido com uma proposta de ensino. Contudo, o professor deverá buscar essa autonomia plena para adequar seu planejamento às novas situações, fazendo uso de uma metodologia que melhor atenda às necessidades do aluno e jamais deverá acontecer o contrário, ou seja, o aluno se adaptar ao planejamento. Todavia, o que se percebe é que o planejamento é tão rígido e o professor está tão preso ao modelo tecnicista de “ensinar” que tudo aquilo que foge ao que fora formalmente planejado tende a não ser flexibilizado. Nesse

modelo de planejamento, o aluno tem que adequar o seu tempo de aprendizagem ao tempo que está estabelecido no planejamento desenvolvido pelo professor.

A dinâmica de uma aula não necessariamente deverá estar registrada em um documento formal. No entanto, o professor deverá ter a clareza da importância de definir antecipadamente o que será abordado, de forma que o aluno possa perceber que há uma conexão de conteúdos e o que está sendo ensinado servirá para que esse aluno faça uso desse aprendizado intervindo em situações cotidianas. É preciso que esteja claro para o aluno que aquilo que está sendo ensinado fará diferença em sua vida, como também ele deverá perceber que a partir daquele aprendizado uma realidade poderá ser transformada mediante sua intervenção. MORETTO (2007, p. 101) acredita que o professor, ao elaborar o plano de aula, deve considerar alguns componentes fundamentais, tais como: conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, conhecer o contexto social de seus alunos. Considerar todas essas variáveis possibilita ao professor escolher as estratégias que melhor se encaixam nas características citadas aumentando as chances de se obter sucesso nas aulas.

Desconsiderar essa realidade e resistir às mudanças é um exercício de não reflexão que potencializam as chances de fracasso do professor quanto aos objetivos pretendidos em sala de aula. A ação do professor deve caminhar em direção ao atendimento das necessidades dos alunos e não simplesmente para cumprir aquilo que foi previsto no plano de aulas. Se os objetivos não estão sendo alcançados por meio de uma determinada metodologia de ensino, por exemplo, então por que insistir na repetição? Esse fazer pedagógico deve ser consolidado por meio da instrumentalização de métodos que consigam instigar o aluno a pensar em diversas possibilidades para solução de um determinado problema, aplicando os conhecimentos não de forma fragmentada, mas entendendo o processo na sua totalidade. As ações do professor deverão estar focadas num processo formativo de um aluno capaz de conviver em uma sociedade em constantes mudanças, tornando-os construtores de seu conhecimento, sujeitos ativos do processo no qual a sensibilidade e razão são componentes do processo educativo, as formas de raciocínio não são mais tão lineares, envolvem aspectos globais e exigem que o processo de aprendizagem seja dotado de práticas que caminhem em direção à inovação. Inovação, nesse contexto e em uma definição mais ampla, pode ser entendida como um conjunto de intervenções, decisões e processos que, com certo grau de



intencionalidade e sistematização, tratam de alterar atitudes, culturas, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.

A postura do professor em sala de aula, bem como suas estratégias no sentido de articular o conteúdo teórico a ser ensinado com atividades mais dinâmicas e uma abordagem moderna são, sem dúvida, mais um dentre tantos outros desafios a serem enfrentados pelo professor da escola contemporânea. A compreensão deverá ser no sentido de que a sala de aula não é um espaço único de aprendizagem tampouco deverá recair exclusivamente sobre o professor a reponsabilidade pelo aprendizado dos alunos. Contudo, cabe a esse profissional a missão de ser um mediador do aprendizado, desenvolvendo métodos e técnicas que proporcionem uma absorção e significação dos conteúdos ministrados de forma efetiva, como também apontando caminhos alternativos para consolidação do aprendizado. Somado a isso, a influência da revolução tecnológica nos dias atuais que, seguramente proporcionou outra configuração ao ensino e a aprendizagem, fizeram com que o espaço de sala de aula e a relação de aprendizagem assumissem características diferentes. Se por um lado surgiram facilidades, por outro, despertou no professor a necessidade de ele ressignificar a sua prática docente, adaptando-as às modernas tecnologias e mergulhando num processo de reflexão crítica que permita a esse profissional avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual crítico e reavaliando suas concepções sobre o fazer docente.

## **2.1. Prática Pedagógica no Ensino Profissionalizante**

A escola contemporânea convive com duas realidades distintas que acabam influenciando (n)a prática pedagógica dos seus professores. De um lado, o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, onde as informações são atualizadas muito rapidamente, gerando, de certa forma, o desgaste e o comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino, fazendo com que a sala de aula se torne não apenas um ambiente único, mas um espaço de pouca relevância para a consolidação do conhecimento, tornando a vivência social e as experiências de vida como o requisito primordial para a busca de aprendizado. Do outro, uma forte influência do modelo newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência no século XIX, grande parte do século XX e continua hegemônico em pleno século XXI. É necessária uma reflexão no sentido de ter em mente que as

transformações pelas quais passamos, sejam elas de cunho histórico, cultural, social e político exigem do ser humano grande operacionalidade de pensamento, habilidades e atitudes próprias que permitam a construção de um conhecimento capaz de acompanhar o avanço tecnológico, ultrapassa a sala de aula e vai muito além da escola. Nesse contexto, chama-se a atenção para que a reflexão do educador sobre o agir, o realizar e o fazer pedagógico seja um processo contínuo.

Esse é um paradigma que contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O modelo cartesiano propôs a fragmentação do todo e por consequência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. Qual a consequência disso? Essa repartição foi tão contundente que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula. Esse modelo é o que ainda prevalece nas universidades e que tem sido reproduzido pelos Institutos Federais, mais especificamente no ensino técnico.

Mudar essa realidade e tendo que romper com o paradigma da fragmentação do conhecimento, cultura essa enraizada em nossas escolas de ensino técnico, não é um processo simples, pois envolve a (re)construção do conhecimento sobre a prática pedagógica e nos profissionais que nelas atuam. Nessa perspectiva, percebe-se uma relação dual composta pela manutenção do modelo cartesiano fragmentado ao mesmo tempo tendo que superar o desafio da produção do conhecimento articulado a diversos contextos face às demandas do mundo globalizado. Isso implica repensar o ensino e a aprendizagem considerando as características da sociedade tecnológica, marcada pela rapidez na produção, circulação e abrangência de informações e da comunicação que se viabilizam em diferentes meios e linguagens. É necessário que se desenvolva um modelo de ensino profissionalizante voltado não apenas para atender os interesses hegemônicos do capitalismo, mas que proporcione aos trabalhadores oportunidades de inserção no mundo do trabalho e conscientização quanto ao seu papel numa sociedade globalizada. Essa posição é defendida pela Força Sindical:

(...) As exigências de melhor qualificação profissional e nível de ensino tornam o trabalho inacessível para um grande contingente de pessoas que não se prepararam para tais exigências. Nesse contexto, aumentam a importância da formação profissional e da escolaridade básica, como fatores imprescindíveis para a “empregabilidade”. (...) Mais do que nunca o sistema produtivo e educacional precisam estar integrados. (...) Uma coisa não se discute mais: o trabalhador do mundo de hoje precisa estar qualificado, e bem qualificado, para as exigências da economia globalizada: tem de atender às exigências dos novos processos de reestruturação

produtiva; precisa exercer plenamente a cidadania cumprindo com seus deveres e exigindo o respeito a seus direitos. (Força – 3º Congresso Nacional, pp. 1-2, *apud* CARVALHO, 2003).

Cabe destacar, no entanto, que as exigências do mercado não podem precarizar a formação do trabalhador na educação profissional, preocupada apenas em formar mão de obra produtiva, desenvolvendo práticas(?) que se assemelham a uma espécie de “adestramento” do trabalhador, em cuja metodologia baseia-se num ensino assentado no escute, leia, decore e repita, segundo aponta CARVALHO (2003):

(...) o processo de qualificação dos trabalhadores não pode se restringir a um mero adestramento para ocupação de determinado posto. Ao contrário da concepção de educação profissional aqui adotada, esta qualificação passa pela educação formal e assume uma dimensão de formação integral.

Para VEIGA (1992, p.18), é possível distinguir duas perspectivas de prática pedagógica que podem explicar a tendência de alguns professores a não inovarem nas suas práticas. São elas: a prática repetitiva caracterizada pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. Não há nesse caso a preocupação do professor em criar e nem produzir uma nova realidade. A outra prática é definida como reflexiva em cuja essência está no não rompimento da unidade entre teoria e prática. Há uma clara intencionalidade em construir algo novo que reflita mudanças na realidade material e humana nesse tipo de prática.

A proposta de romper com a cultura de ensino puramente tecnicista arraigada ao longo dos anos nas nossas escolas de ensino profissionalizante provavelmente enfrentará resistências, pois os professores vivenciaram no seu processo educativo modelos não inovadores de aprendizagem. Embora reconheçam suas fragilidades e limitações em relação às suas práticas atuais, esses profissionais não conseguem se lançar ao desafio de propor algo inovador para mudar essa realidade. A “zona de conforto” na qual alguns professores se encontram não gera problemas para esses profissionais, mas provocam grandes prejuízos pedagógicos para os alunos dos cursos técnicos. Nessa perspectiva e na tentativa de buscar razões para explicar o porquê da não mudança em relação àquilo que “vem dando certo”, ainda que esses profissionais reconheçam que há um desafio posto para os educadores, diante da dinâmica do mundo globalizado que requer saberes necessários ao enfrentamento de situações advindas das mudanças da sociedade do conhecimento, a contribuição de MORAES (1997, p. 16) tenta explicar essa realidade:

(...) Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma contínua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento (...)

De maneira geral, os professores que atuam na educação técnica de nível médio não possuem formação para o magistério o que, muitas vezes, contribui para que esses profissionais apresentem dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Em um estudo desenvolvido por FERNANDES (2001), constatou-se que no ensino técnico, na atual educação profissional, que há um expressivo contingente de professores graduados nos bacharelados, mais especificamente nas engenharias, que não apresentam, de modo geral, uma opção pelo magistério. Após ingressarem no sistema educacional, embora destaque-se que esses profissionais detenham uma relativa experiência profissional, não lhes é proporcionado tempo disponível para que eles possam receber uma formação adequada na sua atuação pedagógica. É bastante provável que o professor do ensino técnico que não tenha estudado em escola profissionalizante ou que não tenha tido outra experiência que não seja aquela vivida na academia tende a desenvolver uma prática pedagógica baseada no modelo da racionalidade técnica, ou seja, aquele que é baseado no “treinamento das habilidades”, na qual o professor é um mero executor/reprodutor (“técnico”) de saberes produzidos por especialistas, ou dito de outra forma, ele aprende o “suficiente” para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o que de certa forma lhe confere uma relação de poder.

Entende-se, no entanto, que o ensino técnico não deverá ser composto apenas de abordagens práticas, até mesmo porque não há como conceber teoria e prática sendo trabalhadas em separado e em tempos distintos. A ênfase deverá ser posta na autonomia de um polo em relação ao outro. No entendimento de CANDAU e LELIS (2003), dentro desse esquema, “corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e aos ‘práticos’, executar, agir, fazer. Cada um desses polos – teoria e prática – tem sua lógica própria” (p. 53). A prática não pode vir isolada da teoria nem a teoria deve estar dissociada da prática. Ambas se completam e se explicam, portanto, não deverá haver sobreposição. O que chamamos a atenção é para o fato de o professor de ensino técnico deverá compreender a dimensão dessa modalidade de ensino. Para isso, esse profissional não poderá aviltá-la, tampouco o ensino técnico deverá ser trabalhado como um mini curso de graduação. É necessário que o professor tenha a compreensão de que a sua prática não poderá estar voltada para a formação de um aluno com o perfil de executor de tarefas, reproduzindo dessa forma o modelo

Taylorista/Fordista, mas que, enquanto educador, desenvolva métodos capazes de fazer com que esses alunos superem, cada um no seu respectivo tempo cognoscitivo, suas próprias dificuldades, proporcionando-lhes uma base sólida de conhecimentos de caráter verdadeiramente emancipatório.

## CAPÍTULO III

### ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta a abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa buscando atender aos objetivos propostos. Optou-se pela realização de uma abordagem qualitativa, utilizando-se para isso um estudo de caso, sem, no entanto, deixar de considerar os aspectos quantitativos que ajudaram na explicitação dos dados.

De acordo com LUDKE & ANDRÉ (2003) os dados coletados na pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, para possibilitar a amplitude da análise. O material obtido nessas pesquisas necessita ser rico em descrições de pessoas, situações e acontecimento, incluindo a transcrição de entrevistas e extratos de vários tipos de documentos. O interesse da pesquisa qualitativa é verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades e interações cotidianas.

Os métodos qualitativos são mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica. A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. É um conceito “guarda-chuva” que envolve uma gama de técnicas e procedimentos interpretativos, que procuram essencialmente descrever, decodificar e traduzir o sentido e não a frequência de eventos ou fenômenos do mundo social (MERRIAM, 1998, *apud* TEIXEIRA, 2003).

Entende-se, nessa perspectiva, que a abordagem qualitativa da pesquisa é a que melhor atende aos objetivos propostos no estudo de caso em questão. “Estudos de caso são aqueles nos quais o pesquisador explora em profundidade, um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas” (CRESWELL, 2007 p.32). O estudo de caso visa ao exame detalhado que poderá ser de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Procura responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos acontecem.

Nesse estudo, foram aplicados 2 (dois) instrumentos, questionário e entrevistas, para coleta de dados junto à população pesquisada, incluindo professores e alunos, de modo a levantar a possível influência da formação pedagógica na prática desses docentes em sala de

aula. Assim, a partir da conjunção desses elementos e narrativas, buscou-se refletir sobre os embates, desafios e possibilidades inerentes às práticas pedagógicas desses profissionais.

### **3.1. Definição do Universo Empírico**

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Brasília, envolvendo docentes de dois *Campi*, Gama e Taguatinga, que atuam nos cursos técnicos subsequentes de química e eletromecânica, respectivamente. Ainda fizeram parte da pesquisa os alunos matriculados nesses cursos.

Os cursos técnicos de nível médio são organizados em eixos tecnológicos e devem obedecer às diretrizes constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, emitido pelo Ministério da Educação, conforme suas características científicas e tecnológicas. Esses cursos poderão ser ofertados em três modalidades distintas: integrada, concomitante e subsequente. Os cursos integrados destinam-se àqueles que tenham concluído o ensino fundamental e possibilitam a integração entre os conhecimentos do ensino médio e da habilitação profissional escolhida, em uma única instituição de ensino. Os cursos técnicos concomitantes destinam-se àqueles que estejam no ensino médio e desejam cursar paralelamente um curso técnico. Nessa forma, o aluno poderá ter duas matrículas distintas, uma para cada curso, na mesma instituição ou em instituições distintas. A modalidade subsequente destina-se àqueles que já concluíram o ensino médio e desejam uma formação técnica.

Os dois *campi* escolhidos possuem a mesma data de criação e iniciaram suas atividades no 1º semestre de 2010, com a oferta de cursos de formação inicial e continuada – FIC. Somente a partir do segundo semestre daquele ano, com o ingresso de novos docentes e com a estruturação da parte física e do setor administrativo, ocorreu a oferta de vagas para os cursos técnicos. O critério para escolha dos *Campi* Gama e Taguatinga como *locus* da pesquisa deu-se em razão da diversidade dos perfis de formação dos docentes que atuam nos cursos técnicos, incluindo bacharéis e licenciados, bem como suas respectivas trajetórias profissionais.

O *Campus* Gama atua nos eixos tecnológicos de recursos naturais, controle e processos industriais e gestão e negócios. No nível técnico, oferta atualmente quatro cursos sendo todos na modalidade subsequente: agronegócio (eixo tecnológico recursos naturais), química (eixo tecnológico controle e processos industriais), cooperativismo e logística (eixo

tecnológico gestão e negócios). Os cursos de agronegócio e química possuem carga horária de 1200h e são ofertados em quatro semestres. Os cursos de cooperativismo e logística possuem carga horária de 800h com a duração de três semestres.

O *Campus* Taguatinga, por sua vez, atua no eixo de produção industrial, ofertando o curso técnico em vestuário; no eixo de controle e processos industriais, com a oferta do curso técnico em eletromecânica; e no eixo de informação e comunicação com a oferta do curso técnico em manutenção e suporte em informática, todos na modalidade subsequente. Os cursos de vestuário e eletromecânica possuem carga horária mínima de 1200h, distribuídas em quatro semestres, enquanto o de manutenção e suporte em informática possui carga horária mínima de 1000h, integralizado em três semestres. O curso técnico em eletromecânica é composto por quatro módulos, sendo cada um desses cursado semestralmente. O curso técnico em química é dividido em três módulos, também com desenvolvimento semestral.

No primeiro semestre de 2013 o total de matrículas no curso técnico em química do *Campus* Gama<sup>6</sup> estava distribuído da seguinte maneira: 43 (quarenta e três) alunos no módulo I e 16 (dezesseis) no módulo II. Cabe destacar que não havia alunos matriculados no módulo III, tendo em vista que todos os alunos do módulo II foram reprovados no semestre anterior. O universo de alunos matriculados nos dois módulos era atendido por 11 (onze) docentes, dos quais, 5 (cinco) ministram aulas no módulo I, 5 (cinco) no módulo II e 1 (um) nos dois módulos.

No mesmo período no *Campus* Taguatinga<sup>7</sup> as matrículas eram assim distribuídas: 51 (cinquenta e um) alunos no módulo I, 30 (trinta) no módulo II, 17 (dezessete) no módulo III e 8 no módulo IV. Este universo era atendido por 18 (dezoito) docentes, desse total 5 (cinco) ministram aulas apenas no módulo I, 2 (dois) apenas no módulo II, 1 (um) apenas no módulo III, 2 (dois) apenas no módulo IV e todos os demais ministravam aulas em mais de um módulo.

### **3.2. Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam nos cursos técnicos em química do *Campus* Gama e em eletromecânica do *Campus* Taguatinga, além de alunos de

---

<sup>6</sup> Dados fornecidos pela Coordenação Geral de Ensino do *Campus* Gama.

<sup>7</sup> Dados fornecidos pela Direção Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Taguatinga.



cada um dos cursos desses dois *Campi*. A escolha dos interlocutores efetivou-se mediante contato prévio com os diretores de ensino de cada um dos *Campi* que forneceu as informações sobre os cursos e os profissionais que neles atuam. Após esse processo diagnóstico os respectivos diretores se comprometeram a liberar os professores que se dispusessem a colaborar com a pesquisa. O convite aos professores foi feito pelo coordenador geral de ensino do *Campus* Gama e pelo diretor de ensino do *Campus* Taguatinga.

No *Campus* Gama, optou-se por analisar o perfil e atuação dos docentes do curso técnico em química, por possuírem formações bastante diversificadas, tais como: engenharia química, biologia, língua portuguesa, filosofia, artes, ciências da computação, dentre outros. Dentro desse grupo foi possível encontrar professores que possuem apenas graduação e outros com titulação de mestres ou doutores. Em função de limitações relacionadas ao calendário escolar, que foi readequado devido a uma greve de servidores ocorrida no semestre anterior, não foi possível contar com a participação dos alunos matriculados nos dois módulos do curso técnico em química, conforme previsto inicialmente, sendo possível apenas a contribuição dos alunos do módulo II.

No *Campus* Taguatinga a escolha pelo curso técnico em eletromecânica ocorreu em razão da similaridade com o eixo tecnológico e com os perfis de formação dos docentes do *Campus* Gama, de modo a permitir uma análise comparativa dos discursos entre os docentes dos dois *campi* pesquisados.

Os cursos técnicos de química e eletromecânica estão inseridos no catálogo nacional de cursos técnicos dentro do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais<sup>8</sup>, o qual compreende tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos. Abrange ações de instalação, operação, manutenção, controle e otimização em processos, contínuos ou discretos, localizados predominantemente no segmento industrial, contudo alcançando também, em seu campo de atuação, instituições de pesquisa, segmento ambiental e de serviços.

Embora a ideia inicial fosse o levantamento de dados no universo composto por todos os professores e alunos dos dois cursos técnicos selecionados, essa proposta foi reformulada

---

<sup>8</sup> Fonte: [http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/parecer\\_cne.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/parecer_cne.pdf).

de modo a contemplar, para cada um dos *campi*, 1 (um) professor que possuísse apenas formação em nível de bacharelado, 1 (um) mestre, 1 (um) doutor e 1 (um) licenciado. Foi desenvolvido um trabalho de apresentação da proposta de pesquisa junto às coordenações e direções dos *campi*, ressaltando os objetivos e resultados esperados da pesquisa, no entanto, apenas 3 (três) docentes de cada *campus* se dispuseram a colaborar com o pesquisador. Esse obstáculo encontrado corrobora aquilo que foi mencionado no Capítulo II deste trabalho, quando foi mencionado que os professores enfrentariam resistências em relação à mudança de suas práticas. Não se dispor a colaborar pode sinalizar um receio por parte desses professores em admitir que suas práticas pedagógicas talvez necessitem de inovação. Quanto aos alunos, as escolhas aconteceram atendendo às indicações das coordenações e direções de cada um dos *campi*.

Para cada *Campus* foi atribuída uma nomenclatura específica de forma a resguardar a identidade dos alunos e professores colaboradores. Os docentes foram identificados com códigos alfanuméricos, com letras para indicar o *campus* de origem e números para relacionar a ordem das entrevistas. O *Campus* Taguatinga foi identificado com a letra “A” e o *Campus* Gama com “B”. Sendo assim os docentes do *Campus* Taguatinga são descritos como A1, A2 e A3 e os do *Campus* Gama como B1, B2 E B3 respectivamente.

Além dos docentes foram entrevistados ainda 3 (três) alunos, sendo 1 (um) do *Campus* Gama e 2 (dois) alunos do *Campus* Taguatinga. Cabe destacar que no *Campus* Taguatinga, os alunos optaram por conceder a entrevista de forma conjunta.

Para avaliar a visão institucional acerca da necessidade de formação pedagógica dos docentes que atuam em cursos profissionalizantes no IFB, foi realizada uma entrevista com o Pró-reitor de ensino. Essa entrevista foi realizada obedecendo aos meus procedimentos adotados para professores e alunos já citados anteriormente.

### **3.3. Procedimentos e técnicas para o levantamento de dados**

Para o levantamento dos dados que subsidiaram a presente pesquisa, foram utilizados instrumentos e procedimentos como: pesquisa documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, conforme detalharemos a seguir.

A elaboração dos questionários e das entrevistas embasou-se no referencial teórico estudado e enquadradas de acordo com o interesse do pesquisador em buscar identificar a

correlação existente entre a experiência profissional, a formação do docente e sua respectiva prática pedagógica.

O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa de campo cujos dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas aplicados junto a 6 (seis) professores e 40 (quarenta) alunos, que se dispuseram a colaborar voluntariamente com a pesquisa. As informações foram coletadas no período compreendido entre 06 de maio e 15 de julho de 2013.

### **3.3.1. Entrevistas**

Nesta pesquisa, a realização das entrevistas junto a professores e alunos de cada um dos *campi* objetivou fazer um cruzamento entre as falas dos docentes e a percepção dos alunos quanto às práticas pedagógicas desses professores em suas disciplinas.

Todas as entrevistas foram realizadas em ambiente fechado e contaram apenas com a presença do pesquisador e do entrevistado. Inicialmente foram apresentados os objetivos da pesquisa e as garantias quanto à preservação da identidade dos entrevistados. Cada entrevistado leu e assinou um termo de autorização para gravação (Apêndice A). Somente após a concordância do participante é que as entrevistas foram iniciadas. Foi explicitado que seria permitido ao entrevistado, a qualquer momento, caso desejasse, abandonar a pesquisa sem que isso lhe trouxesse quaisquer penalidades ou perdas. Foi informado também que a qualquer tempo os arquivos de gravação estariam à disposição dos entrevistados caso assim desejassem.

As entrevistas com os professores buscou, inicialmente, levantar seu perfil profissional, investigando área de formação, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e tempo de experiência profissional na docência e em outras atividades relacionadas à sua área de formação. Após esse levantamento inicial a entrevista buscou identificar a percepção do docente sobre os aspectos mais relevantes para sua prática pedagógica. A primeira entrevista foi realizada junto ao docente B1 do Campus Gama e, além de ter proporcionado o levantamento dos primeiros dados, possibilitou alguns ajustes no instrumento de coleta, de modo que as questões centrais desse estudo fossem respondidas.

As entrevistas ocorreram com data e hora marcada a fim de proporcionar maior agilidade na sua execução e ainda possibilitar uma interação satisfatória entre o pesquisador e

o(a) entrevistado(a). Foram utilizados em cada entrevista três diferentes recursos de gravação, como forma de garantir que os dados coletados não sofreriam qualquer risco de perda. Era solicitado aos entrevistados que mantivessem seus aparelhos telefônicos desligados durante a realização da entrevista para que assim fossem evitadas possíveis interrupções nas entrevistas que comprometessem a coleta dos dados.

Ao todo foram gravadas 2 horas e 28 minutos de entrevistas que posteriormente foram transcritas na íntegra para ulterior análise.

### **3.3.2. Questionários**

O questionário discente foi construído a partir das falas dos professores em suas entrevistas. As questões foram elaboradas buscando estabelecer uma conexão entre o que foi dito pelos professores nas entrevistas e a percepção dos alunos sobre essas falas. Essa estratégia foi adotada com o objetivo de verificar se haveria congruência ou afastamento dos discursos dos professores em relação àquilo que é percebido pelos alunos a partir da convivência deles em sala de aula.

O questionário foi aplicado eletronicamente utilizando a ferramenta *Form* disponível no *Google Docs*. Antes do preenchimento, os alunos receberam as orientações necessárias acerca do procedimento. Foram realizadas simulações de preenchimento em cada um dos grupos de alunos participantes para que fossem sanadas todas as dúvidas relacionadas aos objetivos da pesquisa, garantias de sigilo, contribuições ao estudo que estava sendo realizado e preenchimento do instrumento.

O preenchimento dos questionários pelos alunos foi realizado nos laboratórios de informática de cada um dos *Campi*, disponibilizados nos horários de intervalos entre as aulas, de modo a não gerar prejuízo às atividades acadêmicas.

Para elaboração do questionário aplicado juntos aos alunos, buscou-se como parâmetro a Escala Likert. Em pesquisas qualitativas é bastante frequente a opção por esse tipo de escala, já que é possível medir opiniões acerca de uma temática utilizando-se frases afirmativas ou negativas com opções de resposta que variam de um extremo a outro (por exemplo, concordo totalmente para discordo totalmente). Ao contrário de uma simples questão de resposta "sim ou não", a aplicação desse método permite descobrir níveis de opinião. As Escalas Likert variam no número de pontos da escala, sendo a de cinco pontos a

mais comum. No entanto, nesse estudo procurou-se adotar a Escala Likert de quatro respostas, a fim de que fosse eliminado o ponto "não sei" (categoria de indecisos).

O questionário discente procurou seguir a mesma linha de investigação do roteiro de entrevista aplicado junto aos docentes. Para isso, foram formuladas questões fechadas a partir dos relatos dos professores em suas entrevistas. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona uma opção dentre as apresentadas, que mais se adequa à sua opinião. Cada questão continha uma afirmação que permitia ao aluno respondente escolher apenas uma resposta dentre quatro alternativas. As alternativas de resposta foram elaboradas buscando trazer uma reflexão do aluno acerca da prática do professor em sala de aula. Para isso, as alternativas dadas eram as seguintes: **CONCORDO TOTALMENTE** - Quando o aluno considerasse que a afirmativa refletisse exatamente a sua opinião; **CONCORDO PARCIALMENTE** - Quando a afirmativa do enunciado não refletisse sua opinião, mas que estivesse muito próximo disso; **DISCORDO PARCIALMENTE** - Quando considerasse que a afirmativa refletisse muito pouco daquilo que seria sua opinião; **DISCORDO TOTALMENTE** – O aluno deveria marcar esta opção quando considerasse que a afirmativa não refletisse a sua opinião. As interpretações acerca da concordância ou não dos alunos foram construídas a partir de contribuições dadas por uma docente de língua portuguesa do IFB que orientou quanto à elaboração do texto das alternativas de resposta.

Para análise dos dados foram utilizados os softwares *XMind* e SPSS. O primeiro auxiliou na criação de categorias subjetivas, que são aquelas que estão associadas aos discursos nas entrevistas. O segundo contribuiu com a análise quantitativa dos dados coletados a partir da aplicação dos questionários criados no *Google docs*. Essa ferramenta permitiu uma melhor interpretação de dados estatísticos, pois possibilitou que fossem realizados cruzamentos de dados das mais variadas formas.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES

Para atender os objetivos propostos pela pesquisa a análise dos dados foi estruturada em três categorias distintas – Perfil do Docente, Experiência Profissional e Prática Pedagógica.

#### 4.1. Perfil dos docentes nos cursos técnicos investigados

Os professores participantes da pesquisa são todos do quadro efetivo do IFB, sendo 5 (cinco) com regime de dedicação exclusiva e 40 (quarenta) horas semanais e 1 (um) com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais. Desses, 3 (três) são do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino. No *Campus* Taguatinga, os docentes entrevistados lecionam em mais de um módulo, diferentemente daquilo que acontece no *Campus* Gama cuja atuação dos professores colaboradores acontece em apenas um módulo II.

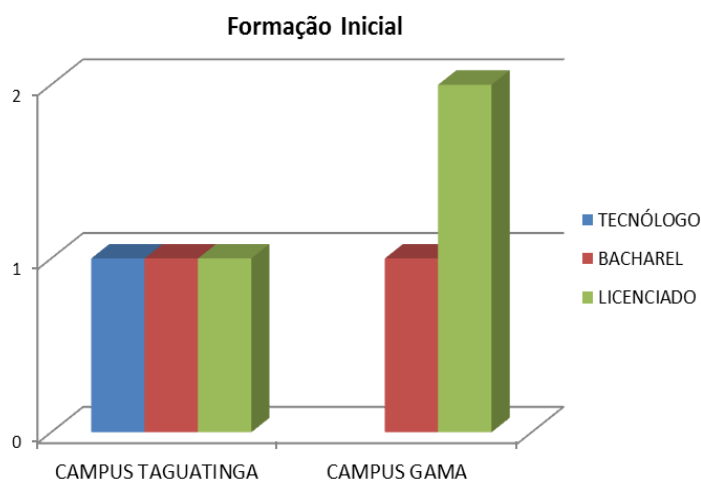
Para uma melhor identificação dos docentes interlocutores, apresentamos no Quadro 3 algumas características que poderão situar o leitor quanto à sua formação e atuação:

**Quadro 3** - Perfil dos docentes colaboradores dos cursos técnicos em eletromecânica e química.

Campus	Docente	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Módulo(s) que leciona	Experiência profissional fora da docência	Tempo de experiência na docência
Taguatinga	A1	Bacharel em Engenharia Mecânica	Doutor em Ciências Mecânicas	II, III e IV	4 anos	3,5 anos
Taguatinga	A2	Tecnólogo em Fabricação Mecânica	Mestre em Ciências Mecânicas	II, III e IV	6 anos	3 anos
Taguatinga	A3	Licenciada em Língua Portuguesa	Mestra em Letras	I e IV	1 ano	17 anos
Gama	B1	Licenciada em Letras	Doutora em Linguística	I	3 anos	10 anos e 9 meses
Gama	B2	Bacharel em Engenharia Química	Mestre em Processos Industriais	II	12 anos	2 anos
Gama	B3	Bacharela e Licenciada em Química	Mestra em Engenharia Química	II	-	7 anos e 10 meses

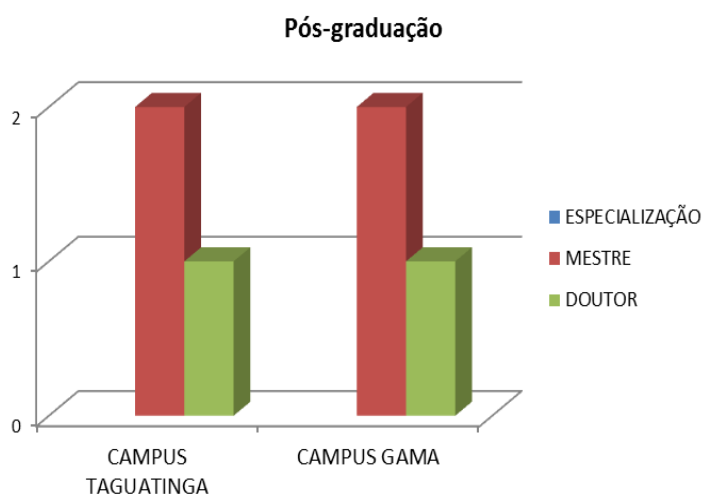
Fonte: Instituto Federal de Brasília, 2013.

A partir dos perfis apresentados observa-se que, com relação à formação inicial dos docentes entrevistados, o *Campus* Taguatinga apresentou uma distribuição mais heterogênea quando comparada ao *Campus* Gama. Como a pesquisa buscava comparar a prática de docentes com diferentes perfis de formação, percebe-se que nos dois campi os docentes selecionados para a pesquisa atenderam a esse objetivo, conforme mostra a Figura 2.



**Figura 2** – Perfil de formação inicial dos docentes por *Campus*.

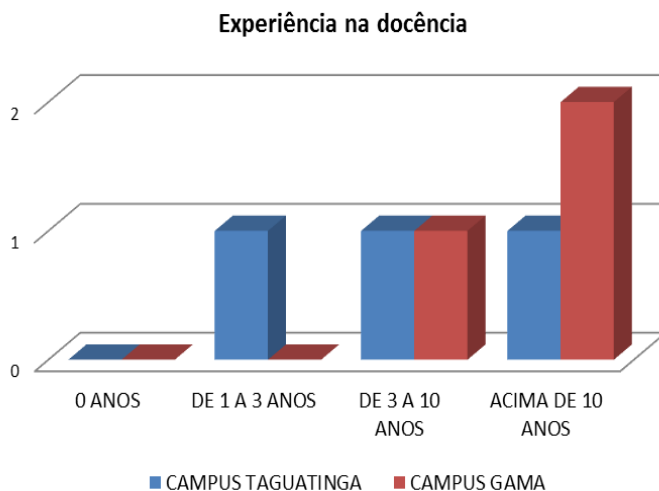
Com relação à titulação em nível de pós-graduação percebe-se similaridade entre os docentes dos dois campi, com predominância para o título de mestre (Figura 3).



**Figura 3** – Formação dos docentes em nível de pós-graduação por *Campus*.

Com relação ao tempo de atividade na docência, observou-se que os docentes entrevistados pertencentes ao Campus Gama possuem mais anos de experiência quando

comparados aos docentes do Campus Taguatinga (Figura 4). Considerando o tempo de experiência na docência, verificou-se que 50% dos entrevistados possuem acima de 10 anos no exercício desta atividade.

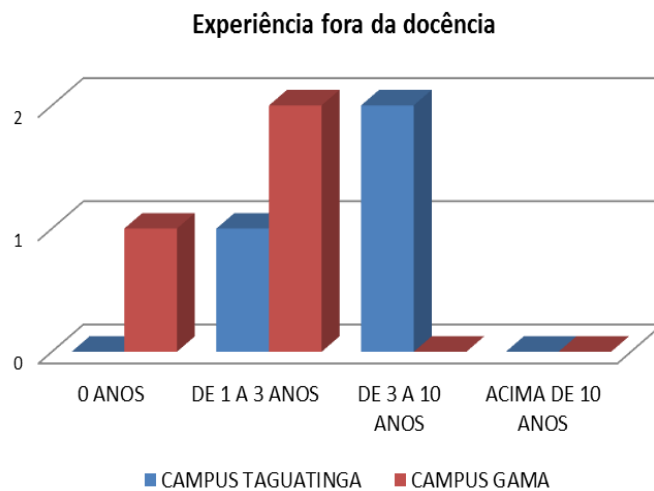


**Figura 4** – Tempo de experiência na docência por *Campus*.

No quesito experiência profissional não vivenciada na docência, mostrado na Figura 5, observa-se que há no *Campus* Taguatinga uma maior concentração de docentes, na amostra pesquisada, com mais tempo de experiência profissional, quando essa comparação é feita com o *Campus* Gama. No entanto, considerando o total de docentes, 50% deles apresenta entre 1 e 3 anos de experiência, revelando que essa experiência é inferior ao tempo de exercício na docência.

Apesar de ter sido apontado pelos docentes, durante as entrevistas, que suas experiências profissionais seriam essenciais à sua atuação em sala de aula, percebe-se que esse tempo não é significativo para compensar a falta de formação pedagógica.





**Figura 5** – Tempo de experiência fora da docência por *Campus*.

#### **4.2. Experiência profissional do docente de EPT em sua área de origem e suas contribuições na sala de aula**

Nessa categoria buscou-se verificar se a trajetória profissional dos professores seria considerada um elemento capaz de trazer contribuições às suas aulas, segundo a percepção de cada um.

Percebeu-se que a experiência profissional foi apontada como um elemento que agrega conhecimento ao professor, independentemente de ter sido vivenciada em atividades de docência. As falas dos professores destacaram a experiência acumulada no “chão de fábrica” como elemento fundamental ao exercício da docência no ensino profissionalizante, proporcionando a esses professores conhecimentos e habilidades que contribuem sobremaneira nas suas práticas em sala de aula.

Na opinião de todos os entrevistados, a experiência acumulada funciona como uma espécie de suporte, dando-lhes segurança nas aulas, o que não seria possível acontecer caso o professor possuísse apenas a formação acadêmica. Dos seis docentes colaboradores da pesquisa, três afirmaram ter tido experiência fora da docência, mais especificamente na indústria e que essa experiência forneceu-lhes um conjunto de saberes profissionais que são úteis ao ensino do saber técnico. Na opinião desses professores quando essa experiência não foi vivenciada, por alguma razão, é possível que o professor tenha dificuldades para atuar na

EPT, pois fica difícil contextualizar conteúdos teóricos estabelecendo relações com situações práticas. Essa dificuldade foi relatada por uma das professoras entrevistadas, que é licenciada, mas que jamais vivenciou qualquer experiência profissional fora de sala de aula:

*“(...) é uma dificuldade que eu vi desde que eu comecei a dar aula no, nos cursos técnicos em especial. Sempre tem essa preocupação a mais na hora de preparar a aula, e como eu não tenho experiência, isso me dá um trabalho a mais também (...).” – Docente B3.*

Os professores apontaram dificuldades relacionadas à abordagem dos conteúdos em sala de aula, procurando a partir de situações problemas que acontecem no cotidiano, superar essas dificuldades. Essa questão fica mais evidente, principalmente, quando se apresentam situações não previstas e que desafiam o professor a dar respostas, que exijam exemplos práticos, quando não dispõem de experiências acumuladas, conforme relatado por alguns professores:

*“(...) Você consegue contextualizar melhor os conceitos teóricos em sala de aula, quando você tem a prática, de acordo quando já exerceu a prática profissional (...).” Docente A1.*

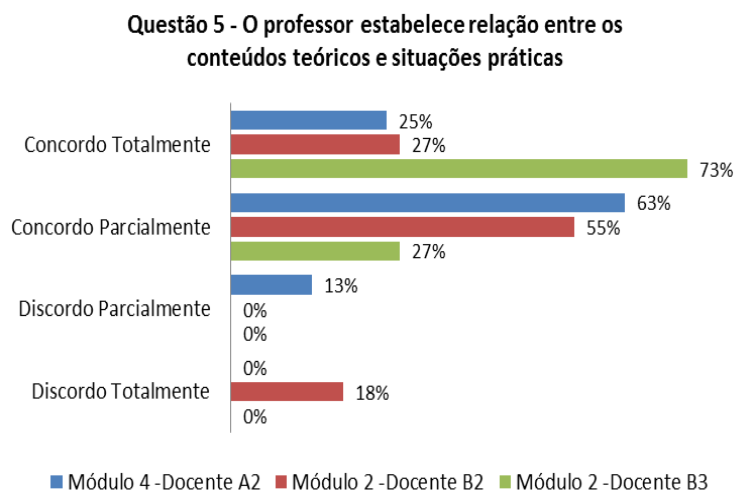
*“(...) Porque muitas coisas que eu tinha que ensinar pra o aluno, que eu digo assim: Não, isso aqui é assim no livro, mas na prática, não funciona assim. Com a prática na indústria, vai funcionar desse jeito, o correto é esse (...).” – Docente A2.*

*“(...) A cada nova, novo ano, nova turma, você vai aperfeiçoando, vai corrigindo, né, vai se auto-avaliando. Então, eu vejo que são, é muito importante essas atividades anteriores para a professora que eu sou hoje, né, minha atuação de hoje (...).” – Docente A3.*

*“(...) Como eu trabalhei durante dois anos, eu fui supervisor de processos, então eu tive um contato com a indústria, correto, né? Esse, não só esse contato dos livros, na graduação, mas o contato ao vivo. Eu fiz estágio também em duas indústrias de grande porte e isso me ajuda muito nas aulas, com relação aos exemplos e até com relação ao foco das disciplinas na qual eu ministro (...).” - Docente B2.*

A valorização dos saberes advindos da experiência no mercado, na opinião de alguns docentes, é suficiente para assegurar o sucesso no ensino. No entanto, esse discurso não se confirma na opinião dos alunos respondentes ao questionário. Os resultados apresentados na Figura 6, demonstram que na Turma do Módulo 4 do *Campus* Taguatinga, 78% dos alunos identificaram algum tipo de dificuldade do Docente A2 em estabelecer relação entre os conteúdos teóricos e situações práticas. Da mesma forma, na Turma do Módulo 2 do *Campus* Gama, 73% dos alunos identificaram a mesma dificuldade para o Docente B2. Cabe destacar que esses professores declaram possuir maior tempo de experiência profissional. Por outro lado, apenas 27% dos alunos na Turma do Módulo 2 do *Campus* Gama identificaram esse tipo

de dificuldade para a Docente B3, que declarou não possuir qualquer tipo de experiência fora da docência.



**Figura 6** – Resultados da Questão 5.

Os resultados obtidos na Questão 5 reforçam a visão de KUENZER (2010), quando afirma que “a articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento pedagógico e da área de conteúdo articulados entre si e articulados também com a experiência laboral (experiência docente e no exercício profissional na área que se ensina) fazem diferença no processo didático na EPT”.

Embora uma das professoras tenha afirmado que a falta de experiência dificulta a sua prática em sala de aula e que para citar exemplos que ajudem na explicação da disciplina que ela ministra, faz-se necessário o aprofundamento nos estudos de conteúdos daquela área para que assim consiga contextualizá-los com situações práticas. Os dados levantados apontaram, na opinião desse grupo de alunos, que essa falta de experiência do professor não impacta em suas aulas, pelo menos naquilo que se refere à associação de teoria e prática.

Na tentativa de superar essa dificuldade a professora afirmou que busca ajuda junto a técnicos já formados como também com professores mais experientes no ensino técnico e que possuem saberes mais aprofundados na área, segundo relatado a seguir:

*“(...) Eu procuro ver exemplos, eu procuro conversar com técnicos em química, pra saber qual que é a necessidade, quais são as demandas, pra eu poder passar isso ‘pros’ meus alunos. Porque como licenciada, eu não tenho essa experiência, e eu não, nunca fui orientada pra isso (...)” – Docente B3.*

Esses saberes são aquilo que TARDIFF (2011) considera constitutivos da prática docente e complementa o autor afirmando que os professores desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, sendo esses saberes advindos da experiência. Para adquirir conhecimentos e habilidades o aluno precisa necessariamente atuar sobre os conteúdos aprendidos realizando atividades práticas relativas aos conteúdos abordados. Nessa perspectiva a experiência profissional do docente torna-se um elemento que assume um caráter de extrema relevância na formação do aluno do ensino profissionalizante, pois, subentende-se, que o docente detentor de experiência na sua área de formação consegue transpor com mais facilidade os saberes que alicerçam a formação do aluno. Percebeu-se que a experiência profissional, mesmo que não tenha sido vivenciada em sala de aula proporcionou saberes aos professores pesquisados dando-lhes, na visão deles, a segurança necessária para desenvolver técnicas apropriadas que supostamente amenizam a falta da formação pedagógica. Na visão dos alunos, observou-se que a falta de experiência fora da sala de aula não foi considerada como um obstáculo ao professor para que ele associe conteúdos teóricos a situações práticas.

### **4.3. Opiniões dos docentes de EPT sobre a influência da formação pedagógica na sala de aula**

Nessa categoria, o objeto foi identificar a percepção dos docentes sobre possíveis contribuições de uma formação pedagógica na atuação desses profissionais em salas de aulas. Essa questão enfocou o ponto central dessa pesquisa que buscou investigar sobre a influência da formação pedagógica na prática desses docentes em sala de aula. As respostas coletadas, na sua maioria, apontaram para uma concepção negativa por parte de alguns professores acerca de formação pedagógica, segundo relato a seguir:

*(...) Olha, tudo que eu vejo da pedagogia é baseado em nada, que veio de alguém que olhou e disse: ah, é assim. Num teve fundamento de pesquisa, num teve fundamento prático, pesquisa de campo, nada (...) – DOCENTE A2.*

Talvez esse discurso tenha refletido o nível de desconhecimento por parte de alguns professores sobre o verdadeiro sentido daquilo que vem a ser formação pedagógica ou até mesmo os modelos de formação que lhes foram propostos, conforme relatado por um professor que participou de uma ação que é desenvolvida a cada início de semestre pelo IFB denominada “semana pedagógica”:

*“(...) A forma que os interlocutores abordaram os assuntos pedagógicos era a forma de como se a gente já tivesse algum conhecimento na área, né! Então acabou que quem não é da área de ciências humanas ou na área de pedagogia, a gente num conseguiu entender muitos dos conceitos que foram aplicados ali, o porquê de muita coisa, a base, se foi feito algum teste daqueles conceitos, então eu acho que num...pra mim, o ensino não acrescentou nada (...)”*  
Docente A2.

Essa barreira com relação a questões pedagógicas ficou mais evidenciada nos discursos de professores que não possuem licenciatura. Embora alguns tenham apontado que há situações nas quais o professor sente dificuldades de lidar com questões relacionadas à, por exemplo, heterogeneidade de público do ensino técnico, e que eles desconhecem a metodologia mais adequada para enfrentar essa situação, as falas sinalizaram a carência deles por uma formação que lhes proporcione essas ferramentas que tanto necessitam. Contraditoriamente ao discurso avesso à pedagogia, um dos professores que é licenciado afirma:

*“(...) A maior dificuldade do professor em relação pedagógica, é como transmitir o conhecimento que você possui pra o aluno (...)”* Docente A2.

O fato de o docente possuir experiência profissional não significa que ele conheça o ferramental didático relativo ao ensino das competências necessárias aos alunos que ingressam na EPT. Isso se confirmou quando uma parcela dos professores pesquisados admitiu ter dificuldades em encontrar a maneira mais adequada para transmissão de conteúdos, dificuldade que é apontada pelo mesmo professor não licenciado anteriormente mencionado:

*“(...) Muitas vezes, tem que falar de quatro formas diferentes, pra esse mesmo aluno entender. E outro, que tá do lado, eu falo as quatro formas diferentes e ele não entende. Então é esse alcance que a gente tem, que teria que ter na pedagogia e a gente não tem (...)”*  
- Docente A2.

O público dos cursos de EPT que foram analisados é constituído por estudantes do IFB, que já concluíram o ensino médio e, portanto, infere-se, que esses alunos já possuem um conhecimento mínimo de disciplinas base que compõem a matriz curricular dos cursos subsequentes. No entanto, o que se constatou é que existem de um lado alunos que reconhecem suas dificuldades em acompanhar e assimilar conteúdos em função de suas deficiências na formação básica e do outro, professores que não se sentem responsáveis por corrigir essas distorções e as deficiências trazidas por esses alunos. Alguns dos alunos isentaram os professores atuais da responsabilidade por essa deficiência que acaba tornando-

se um obstáculo a mais no seu aprendizado. É debruçando-se nessa realidade que o professor deverá refletir sobre a necessidade de desenvolver uma prática diferenciada em sala de aula, reforçando o pensamento de MACHADO (2008) quando afirma ser papel do professor o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional.

Ao longo das análises dos discursos pode-se perceber que os professores do grupo pesquisado que possuem licenciatura caminharam em sentido diametralmente oposto àqueles não licenciados. Para esses docentes, foi a partir dos conhecimentos pedagógicos adquiridos na licenciatura que foi possível a compreensão da realidade da EPT. Destaca-se, porém, que houve uma divergência nos discursos desses profissionais naquilo que diz respeito às formações recebidas nas licenciaturas. Na percepção de um desses docentes que é licenciado, as licenciaturas no formato atual não preparam os docentes para atuar na EPT, pois na formação deveria haver uma espécie de complementação que tratasse especificamente dessa modalidade de educação. Diferentemente daquilo que pensa outra docente que considera que “em linhas gerais” a formação recebida nos cursos de licenciatura, embora não aborde a questão da EPT, atende perfeitamente às necessidades devido à relação em sala de aula que ela considera ser parecida em todos os níveis.

Observou-se que os professores pesquisados não licenciados valorizam a formação técnica em detrimento da formação pedagógica. Quando esse grupo de professores foi perguntado sobre a contribuição que uma possível formação complementar de caráter pedagógico traria às suas aulas, eles afirmaram não haver necessidade ou interesse nesse tipo de formação, pois os conhecimentos técnicos que eles possuíam já lhes trariam elementos e condições suficientes para trabalharem no ensino técnico. No entanto, ficou evidenciado que embora esses docentes sintam dificuldades de encontrar a metodologia mais adequada para lidar com situações que fogem àquilo anteriormente planejado, ainda existe, por parte desses professores não licenciados, a ideia de que a formação pedagógica para o exercício da docência é algo supérfluo e desnecessário. Inferiu-se, a partir desse contexto apresentado, que os professores bacharéis não sentem motivação para receberem uma formação pedagógica por considerarem que a formação recebida na graduação é suficiente para exercerem a docência.

Buscou-se também levantar a opinião dos professores se uma formação complementar em cursos de pós-graduação, do tipo especialização, mestrado ou doutorado substituiria a necessidade de uma formação pedagógica. Percebeu-se que embora todos tenham reconhecido

a importância da pós-graduação como forma de proporcionar ao docente um aprofundamento dos conhecimentos técnicos, admitiram que esses cursos não geram conhecimentos pedagógicos. Na visão de um dos professores licenciados, mesmo já detentora da titulação de mestre, as dificuldades para ela continuam embora no momento esteja cursando doutorado. Na percepção de um dos professores, que é tecnólogo, a pós-graduação além de não trazer compreensão pedagógica provoca uma dificuldade de interlocução entre professor e aluno. Isso, na percepção desse professor, decorre em função de o professor que detém o título de doutor ter uma visão meramente acadêmica e que não consegue ser alcançada pelos alunos. Portanto, pode-se concluir que os professores não veem nos cursos de pós-graduação um caminho alternativo para substituir a formação pedagógica.

Quanto à prática do professor em sala de aula observou-se que os discursos dos professores caminharam numa linha que demonstraram preocupação em encontrar a melhor forma de levar o aprendizado ao aluno. Esses discursos foram congruentes com as opiniões dos alunos até determinado ponto. Nesta categoria buscou-se inicialmente investigar junto aos alunos se o professor demonstra preocupação em ajuda-los quando estes sentem dificuldades em assimilar conteúdos. Na opinião de 48% dos alunos de um dos *campi* o professor que não reconheceu a possível contribuição que os conhecimentos pedagógicos traria para suas aulas, não demonstra a preocupação em relação aos alunos com dificuldade de aprendizado. Pode-se inferir que a falta de visão pedagógica leva o professor a não reconhecer suas limitações, tampouco o leva a perceber quando se faz necessária uma mudança nas estratégias de ensino. Isso é corroborado pelos discursos dos alunos entrevistados que colocaram a falta de habilidade do professor em lidar com situações específicas como um fator negativo e que dificulta o aprendizado, o que acaba de certa forma, segundo os alunos, tornando esses profissionais inflexíveis, pois não mudam a forma de expor os conteúdos, mantendo a mesma didática ao longo do tempo gerando constituindo-se assim como um obstáculo a mais no seu desenvolvimento e aprendizagem. Percebeu-se, nesse contexto, que a ausência de uma formação pedagógica provoca uma falta de sensibilidade do professor e isso influencia diretamente na sua prática em sala de aula.

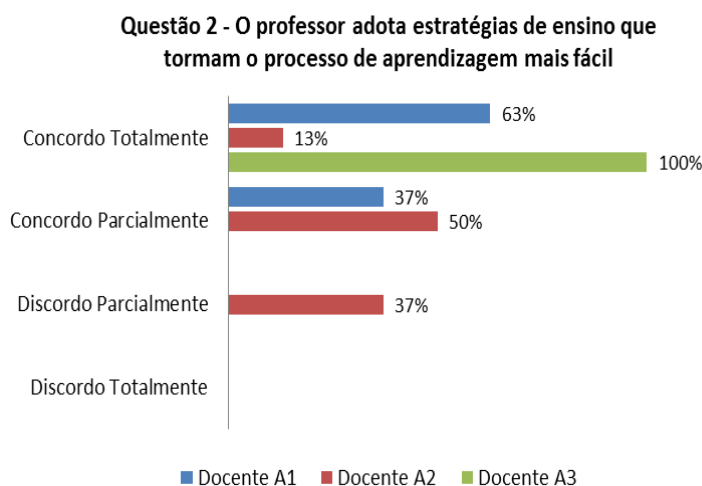
Outra questão investigada ainda relacionada ao item anterior procurou levantar como o professor se o professor consegue perceber quando os alunos não estão aprendendo e se ele nessa situação muda a maneira de apresentar os conteúdos. Pode-se constatar que houve nessa questão uma unanimidade de opiniões quanto aos professores licenciados. Com relação aos

não licenciados um percentual aproximado de 30% de alunos respondeu que alguns dos professores, embora esses tenham afirmado em suas entrevistas que procuram acompanhar individualmente alunos com dificuldades de aprendizado, não conseguem inovar na maneira de apresentação dos conteúdos. Pode-se perceber que a falta de reflexão sobre a atuação em sala de aula deixa de proporcionar ao docente um olhar mais crítico, mais consciente de seu papel como interlocutor entre os conhecimentos e o aluno.

#### 4.4. Prática docente e a aprendizagem

Para finalizar a investigação procurou-se descobrir em que medida o professor procura adotar estratégias de ensino que tornam o processo de aprendizagem mais fácil. Os professores entrevistados não apresentaram em seus relatos experiências que comprovassem a adoção de estratégias inovadoras nas suas práticas em sala de aula e que servissem como facilitador da aprendizagem.

Analisando a percepção dos alunos com relação às estratégias de ensino adotadas pelos docentes para facilitar a aprendizagem, verificou-se na Turma do Módulo 4 do *Campus Taguatinga*, que os professores não licenciados foram avaliados negativamente pelos alunos, conforme apresentado na Figura 7. No entanto, esses professores, nas entrevistas, disseram adotar métodos que ajudam alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

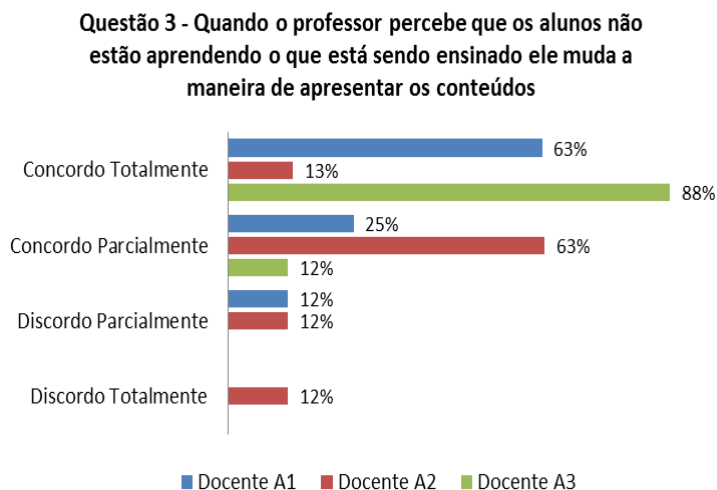


**Figura 7** – Resultados da Questão 2.

Ao relacionar-se as respostas das Questões 2 e 3, observa-se, a partir da opinião dos alunos, que as dificuldades dos docentes aumentam quando percebem que a maneira de



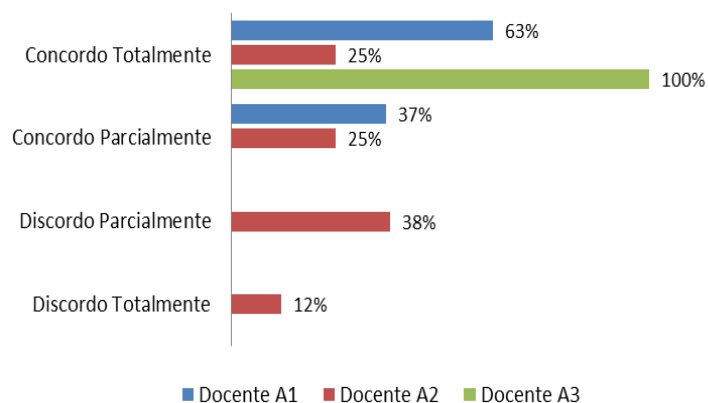
apresentar os conteúdos precisa ser mudada. Isso fica evidenciado pela elevação dos percentuais das alternativas *Concordo Parcialmente*, *Discordo Parcialmente* e *Discordo Totalmente*, da Questão 3, mostrados na Figura 8, quando comparados aos percentuais da Questão 2 (Figura 7).



**Figura 8 - Resultados da Questão 3.**

Na Questão 8, apresentada na Figura 9, mais uma vez, percebe-se que os docentes não licenciados do *Campus Taguatinga* obtiveram avaliação negativa. Com relação à Docente A3, que é licenciada, houve unanimidade de opiniões quanto à sua preocupação em ajudar os alunos com dificuldades de assimilação dos conteúdos, confirmando a declaração apresentada em sua entrevista: “(...) *Demonstrar pro aluno que você se importa, essa, em termos de metodologia, essa é minha principal metodologia. Eu, eu demonstro pra eles desde o primeiro dia de aula, que eu me importo com eles. Tudo que eles precisam em termos de informação, de recurso, de tudo, eu procuro dar todas as informações que eles precisam, sabe?(...)*”.

**Questão 8 - O professor demonstra preocupação em ajudar o aluno que tem dificuldades em assimilar os conteúdos**



**Figura 9** – Resultados da Questão 8.

Analisando as respostas dos alunos do Módulo 2 do Campus Gama para as mesmas questões observa-se que o professor licenciado, Docente B2, foi melhor avaliado em relação ao não licenciado, Docente B3.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar em que medida a formação pedagógica do docente de EPT influencia na sua prática em sala de aula, considerando dois cursos técnicos subsequentes do IFB.

Percebeu-se que a falta de formação pedagógica exerce influência na prática do docente que atua nos cursos técnicos pesquisados. Essa falta de formação leva o docente a não perceber que a educação profissional tem suas especificidades e requer uma prática diferenciada.

Há um contingente de docentes atuando em cursos técnicos no IFB, com conhecimentos sólidos nas suas áreas de formação, alguns detentores de experiências profissionais fora da docência, mas pedagogicamente leigos. Muitos desses docentes, no entanto, não demonstram qualquer motivação para uma formação pedagógica que contemple as especificidades da EPT. Alguns dos docentes quando perguntados sobre seus interesses em participar de programas de capacitação que os levassem a ter um melhor entendimento pedagógico da EPT, não demonstraram motivações para se submeterem à uma formação, pois consideram que os conhecimentos adquiridos na graduação aliados à experiência profissional são suficientes para sua atuação em cursos técnicos.

Verificou-se ainda que professores não licenciados carecem de informações sobre o verdadeiro sentido da formação pedagógica e do papel do professor no processo educativo, como verdadeiro mediador entre as demandas da sociedade e das necessidades educacionais e profissionais dos alunos. Entende-se, nesse contexto, que há um desafio em nível institucional a ser enfrentado, no sentido de sensibilizar os professores do IFB sobre a relevância de uma formação pedagógica. Embora a sugestão caminhe, num primeiro momento, em direção à sensibilização quanto à necessidade de formação pedagógica, não há como desconsiderar que, posteriormente, essa formação deveria ser obrigatória e compor um dos itens de avaliação dos docentes durante o estágio probatório, pois apenas a graduação não é suficiente.

Em 2010, foram ofertadas 61 (sessenta e uma) vagas no IFB para um curso de especialização em educação profissional. Ao final, apenas 10 (dez) alunos entre professores e

técnicos administrativos concluíram o curso. Após o término dessa primeira turma não foram ofertadas outras turmas. O número baixo de egressos talvez tenha sido uma das razões que levaram o IFB a não dar continuidade ao projeto.

Embora a Lei nº 11.892/08, tenha conferido aos Institutos Federais posição estratégica na oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, os IF não conseguiram avançar em nenhuma proposta que atendesse essa demanda. Assim sendo, as propostas de formação a serem trabalhadas pelos IF não podem simplesmente reproduzir o modelo que é feito pelas universidades. A dualidade entre teoria e prática percebida nas falas dos professores do IFB precisa ser vencida nessas licenciaturas. Apesar disso, os projetos de licenciaturas discutidos no âmbito do IFB não apontam para nenhuma inovação. Portanto, é necessário o exercício de uma reflexão quanto à construção de uma proposta de formação dos professores que identifique quais necessidades formativas são inerentes à atividade do professor de EPT, para que uma formação reflexiva e, principalmente, significativa se efetive.

Atualmente o IFB não possui um programa destinado à formação dos docentes que ingressam na Instituição. No entanto, foi constituída uma comissão composta por pedagogos e professores de áreas multidisciplinares, que ora discute uma proposta de formação direcionada aos educadores. Não foi possível levantar se a criação dessa comissão foi uma provocação do MEC, destinando recursos específicos para apoiar programas de formação continuada, ou se o IFB passou a ter outro olhar sobre a problemática da falta de formação pedagógica dos seus docentes, consoante aos desafios enfrentados pela Instituição desde sua criação. Segundo o Pró-reitor de Ensino do IFB, a proposta que está sendo formatada caminha no sentido de consolidar-se como uma política institucional a ser contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, com o objetivo de elevar a qualidade da educação.

Em âmbito nacional, destaca-se a publicação da Portaria nº 1.328, de setembro de 2011, que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com a finalidade de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica pública, em atendimento às demandas de formação continuada. Apesar dessa ação não tratar especificamente da formação dos professores da EPT, essa iniciativa pode ser vista como um passo inicial em direção à

construção de uma política pública e não de governo, voltada à uma formação pedagógica capaz de contribuir significativamente com as diversas instâncias educacionais e gerar desenvolvimento profissional dos docentes, bem como elevar a qualidade do trabalho desses profissionais.

Sugere-se que haja uma readequação nos critérios de pontuação de titulação constante nos editais para contratação de docentes no IFB. Para isso, é necessário que a ponderação maior de pontos seja atribuída à formação pedagógica aos candidatos que possuem apenas formação técnica e que seja também considerada como relevante o tempo de experiência profissional comprovada na sua área de formação.

Percebeu-se também que há uma crise de identidade no Instituto Federal de Brasília que não consegue definir sua área prioritária de atuação e isso acaba influenciando na prática do seu corpo docente. Faz parte dos objetivos dos Institutos Federais a destinação de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. No entanto, não é possível perceber um planejamento em nível estratégico direcionado a atender o que está previsto na legislação. Embora a Instituição conviva com uma situação de dualidade: consolidar os *Campi* já implantados e, ao mesmo tempo, dar condições mínimas de funcionamento aos outros em implantação, pressões por resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos, advindas de instâncias superiores, acaba refletindo no planejamento como um todo. A falta de clareza quanto à definição das ações voltadas à oferta de cursos técnicos, faz com que os professores não percebam a incompletude da sua formação e a necessidade de preparar-se para atuar prioritariamente nesse nível de ensino.

Percebeu-se ainda que essa falta de clareza quanto aos objetivos prioritários dos IF acaba refletindo em outras áreas estratégicas. Prova disso são os editais para contratação de professores do IFB, onde a titulação requerida não valoriza a formação pedagógica, atribuindo maior peso às titulações em nível de pós-graduação, especialmente a de doutorado, sem pontuar cursos de licenciatura. Como consequência, observa-se a supervalorização da titulação acadêmica em detrimento da formação pedagógica, possibilitando o ingresso de profissionais sem experiência na docência e com perfil extremamente técnico, alguns até sem vivência profissional e sem a compreensão pedagógica. Constatou-se nas entrevistas que há

docentes no IFB, exercendo a docência não por uma escolha profissional, mas como fruto do acaso.

Na visão do Pró-reitor de Ensino do IFB, a ausência da formação gera uma insensibilidade pedagógica do professor de EPT que acaba colaborando com o aumento no número de alunos evadidos, e o surgimento de situações conflitantes, em nível de sala de aula. Ainda segundo o gestor, a exigência da formação pedagógica deveria estar prevista nos editais do IFB. Entende-se, nesse sentido, que os editais deveriam prever a obrigatoriedade da formação pedagógica para os docentes ingressantes não como uma opção, mas como uma das etapas obrigatórias, até mesmo para avaliação do estágio probatório.

Outra questão a ser refletida refere-se ao plano de carreira dos docentes de EBTT que atuam nos Institutos Federais. A retribuição por titulação – RT só é conferida àqueles profissionais que tenham concluído cursos de pós-graduação, sem nenhum incentivo financeiro a mais que possa motivar os docentes a buscarem uma formação pedagógica complementar. Entende-se que o plano de carreira docente poderia contemplar o incentivo à formação pedagógica de forma a proporcionar ao docente a possibilidade de *step* na carreira por outros caminhos que não fossem apenas via cursos de pós-graduação. A não obrigatoriedade da formação acaba provocando uma acomodação do professor que provavelmente irá ingressar em programas de mestrado e doutorado nas universidades como forma de obter melhoria salarial. Contudo, sugere-se que as razões para explicar o porquê dessa situação ser uma realidade atual nos Institutos Federais, sejam objeto de futuras pesquisas nessa área.

Diante do que foi levantado é possível concluir que as práticas dos docentes são influenciadas principalmente pelas experiências profissionais vivenciadas ao longo de suas vidas. Conclui-se também que os docentes, apesar do conhecimento técnico nas suas respectivas áreas de atuação, reconhecem suas dificuldades e necessitam além dessas experiências profissionais de uma formação pedagógica que os habilitem a lidar com as especificidades da educação profissional e tecnológica.

Sugere-se que o aprofundamento da temática formação de professores para atuar na EPT seja objeto de pesquisas que ampliem o entendimento dessa questão, situando-o no âmbito geral das políticas públicas educacionais, investigando os conflitos e contradições

internas que representam uma lacuna, sendo essa questão tratada como uma demanda não urgente e sem perspectiva de solução a curto prazo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARAUJO, R. M. L. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. In: ROSÁRIO, M.J.A; ARAUJO, R.M.L. (Org.). Políticas Públicas Educacionais. 1 ed. Campinas - SP: Editora Alínea, 2008, v. 1, p. 21-35.
- BORGES, L.F.F. **Um currículo para a formação de professores**. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). A escola mudou. Que mude a formação de professores. 3ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2011, p.35-60.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, V. M. (org.). Rumo a uma nova Didática. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 56-72.
- CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- COLL, S.C. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. 2ª Edição. Barcelona: Paidós, 1992.
- CONTREAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.
- CUNHA, M.I. **Os conhecimentos curriculares e do ensino**. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 57-74.
- FALSARELLA, A. M.. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Associados, 2004.
- FERNANDES, C. M. **Formadores para a formação profissional**. Revista Sinergia. São Paulo: CEFET, v.2, n.1, p. 31-37. Disponível em: [http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia\\_2001\\_n1/pdf\\_s/segmentos/artigo\\_05\\_v2\\_n1.pdf](http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2001_n1/pdf_s/segmentos/artigo_05_v2_n1.pdf). Acesso em: 12 de julho 2013.
- FONTES, L. B. **Formação profissional & produtividade do desempenho humano**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M.. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- GAMBHIR, M., BROAD, K., EVANS, M., GASKELL, J. **Characterizing initial teacher education in Canada: Temas and issues**. Toronto, In: International Alliance of Learning Education Institutes, 2008.
- GARCIA, R. C. **A Reorganização do Processo de Planejamento do Governo Federal: O PPA 2000-2003**. Texto para Discussão, n. 726, IPEA, Brasília, maio de 2000.
- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, v.13, n. 37, p.57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 25 de out. de 2012.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores no brasil: características e problemas**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez./2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de out. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.



- HADDAD, S.; PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_08\\_SERGIO\\_HADDAD\\_E\\_MARIA\\_CLARA\\_DI\\_PIERRO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- KUENZER, A. **Estágio Curricular: um momento de integração entre teoria e prática? Cadernos de Estágio**. Curitiba: UFPR, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos** (Mesa Redonda). In: *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. In: *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção didática e prática de ensino. v.3. Textos selecionados do 15º ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LELIS, I. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias**. Doutorado em Educação. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Educação: pedagogia e didática**. In.: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOPES, A. O. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alcântara (Coord). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1991. p. 41-52.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2011.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6ª edição. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2003.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASSETTO, M. T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 83-102.
- MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Revista Educação & Sociedade [online]. Campinas, v.32, n.116, pp. 689-704. jul./set. 2011.
- MORAES, M. C. **O paradigma emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORALES, P. **A relação professor-aluno: como se faz**. Edições Loyola: São Paulo, 1999.
- MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.
- OLIVEIRA, D. E. M. B.; LESZCZYNSKI, S. A. C. **O papel da comissão brasileiro-americana de educação industrial na organização do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais.** In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Anais ... : realizado de 30 de junho a 3 de julho de 2009, UNICAMP, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/RnnUsp4Z.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/RnnUsp4Z.pdf). Acesso em 20 de set. 2012.
- PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** In: Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas:CEDES, Ano 20, n.68, p.109-125, Dezembro, 1999.
- PETEROSSO, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.
- PILETTI, C. **Didática geral.** 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- PIMENTA, S. G. e GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** 2ª ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1992.
- SANTOS, S. F. R. **Uma análise sobre as possíveis contribuições do PLANFOR para a geração de mudanças e melhorias do desenvolvimento da educação profissional no âmbito do cefet/pa.** In: XXIII Simpósio Brasileiro de política e administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e I Colóquio IberoAmericano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. ANPAE, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/425.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/425.pdf). Acessado em 03 de setembro de 2012.
- SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Revista do Centro de Educação, v.30, n.2, julho-diciembre, 2005, p.11-26. Disponível em: [www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117120356002](http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117120356002). Acesso em 17 de set. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan-abr, 2009. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1413-247820090000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-247820090000100012). Acessado em 10 janeiro de 2013.
- SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.
- SZYMANSKI, H. **A entrevista na Pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Líber Livro Editora, 2ª ed., 2008.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, E. B. **A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais.** In: Desenvolvimento em Questão. Ijuí, ano 1, n.2, jul-dez, 2003. P. 177-201. Disponível em <[redalyc.uaemex.mx/pdf/752/75210209.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/752/75210209.pdf)>. Acesso em 30 de out. 2012.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO DOCENTE

Número do Docente	
Sexo	Masculino ( )      Feminino ( )
Formação	( ) Técnico de Nível Médio em _____ ( ) Tecnólogo em _____ ( ) Bacharel em _____ ( ) Licenciatura Plena em _____ ( ) Licenciatura em EPT em _____
Pós-graduação	( ) Especialização em _____ ( ) Mestrado _____ ( ) Doutorado _____ ( ) Não possui
Área/eixo de atuação na docência	
<i>Campus</i> de atuação no IFB	
Experiência profissional (em anos)	como docente no IFB
	como docente em outras instituições
	em outras atividades

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

- 1) O(a) Sr(a) já exerceu alguma atividade profissional relacionada a sua área de formação?
  - a. (SIM) Essa experiência ajuda em suas aulas? Por quê?
  - b. (NÃO) Caso o(a) Sr(a) possuísse essa experiência ela ajudaria em suas aulas? Por quê?
- 2) Professor(a), o(a) Sr(a) possui formação pedagógica?
  - a. (SIM) Em sua opinião, a formação pedagógica melhora sua atuação em sala de aula? Por quê?
  - b. (NÃO) Em sua opinião, a formação pedagógica traria elementos para que a Sra. melhorasse a sua atuação em sala de aula? Por quê?
- 3) O(a) Sr.(a) recebeu algum tipo de capacitação no IFB para o exercício da docência? Qual a sua opinião sobre estas capacitações?
- 4) Em sua opinião, qual a formação adequada ou ideal para um professor de EPT?
- 5) O(a) Sr(a) acha que uma formação complementar do tipo especialização, mestrado ou doutorado substitui a necessidade de uma formação pedagógica para o exercício da docência na EPT? Por quê?
- 6) Se o(a) Sr(a) tivesse que apontar alguma dificuldade relacionada à sua prática em sala de aula, qual seria ela? Quando isto acontece, qual a estratégia utilizada para reverter esta situação?
- 7) Por que o(a) Sr(a) escolheu ser professor de EPT?

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO DISCENTE

1. O professor demonstra ter segurança durante a apresentação dos conteúdos  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente
2. O professor adota estratégias de ensino que tornam o processo de aprendizagem mais fácil  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente
3. Quando o professor percebe que os alunos não estão aprendendo o que está sendo ensinado ele muda a maneira de apresentar os conteúdos  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente
4. O professor relaciona o conteúdo de sua disciplina com as demais disciplinas do curso  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente
5. O professor estabelece relação entre os conteúdos teóricos e as situações práticas  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente
6. O professor adota formas variadas para avaliar se o aluno aprendeu os conteúdos apresentados  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente
7. O professor discute e analisa juntamente com os alunos os resultados das avaliações  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente
8. O professor demonstra preocupação em ajudar o aluno que tem dificuldades em assimilar os conteúdos  
 Concordo Totalmente  
 Concordo Parcialmente  
 Discordo Parcialmente  
 Discordo Totalmente

## **APÊNDICE D**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTE**

1. O que você acha da aula dos professores?
2. Em sua opinião, o que você acha que os professores deveriam fazer para dar uma boa aula?
3. O professor demonstra ter conhecimento prático no assunto?
4. O que o(s) professor(es) faz(em) quando ele(s) percebe(m) uma dificuldade de aprendizagem por parte do aluno?
5. O que você acha que o professor deveria fazer quando encontra uma situação dessa (aluno com dificuldade de aprendizagem)?
6. Se você tivesse que dar uma sugestão a esse(s) professor(es) para melhorar sua(s) aulas, o que você diria?

## **APÊNDICE E**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PRÓ-REITOR DE ENSINO DO IFB**

1. Qual a sua opinião sobre a questão de existirem alguns docentes no IFB, atuando na Educação Profissional, sem a formação pedagógica?
2. Essa questão está sendo tratada já, no âmbito do IFB? Essa ausência da formação?
3. Quais os modelos de formação que o senhor conhece na rede? Nos IF?
4. Qual seria então o perfil, eu não diria ideal, mas o perfil adequado do professor pra trabalhar nessa educação profissional?

## APÊNDICE F

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “*Influência da Formação pedagógica na prática do docente de EPT*” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador BRUNO SILVA COSTA a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma das partes.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador BRUNO SILVA COSTA, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Brasília,

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

---

**Assinatura do pesquisador responsável**



## APÊNDICE H

### RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DISCENTES

#### CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA – MÓDULO 2 – *CAMPUS GAMA*

##### **Questão 1. O professor demonstra ter segurança durante a apresentação dos conteúdos.**

###### Docente B2

Concordo Totalmente	8	73%
Concordo Parcialmente	3	27%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	0	0%

###### Docente B3

Concordo Totalmente	6	55%
Concordo Parcialmente	5	45%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	0	0%

##### **Questão 2. O professor adota estratégias de ensino que tornam o processo de aprendizagem mais fácil.**

###### Docente B2

Concordo Totalmente	3	27%
Concordo Parcialmente	5	45%
Discordo Parcialmente	3	27%
Discordo Totalmente	0	0%

###### Docente B3

Concordo Totalmente	4	36%
Concordo Parcialmente	7	64%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	0	0%

##### **Questão 3. Quando o professor percebe que os alunos não estão aprendendo o que está sendo ensinado ele muda a maneira de apresentar os conteúdos.**

Docente B2

Concordo Totalmente	4	36%
Concordo Parcialmente	4	36%
Discordo Parcialmente	1	9%
Discordo Totalmente	2	18%

Docente B3

Concordo Totalmente	8	73%
Concordo Parcialmente	3	27%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	0	0%

**Questão 4. O professor relaciona o conteúdo de sua disciplina com as demais disciplinas do curso.**

Docente B2

Concordo Totalmente	3	27%
Concordo Parcialmente	7	64%
Discordo Parcialmente	1	9%
Discordo Totalmente	0	0%

Docente B3

Concordo Totalmente	7	64%
Concordo Parcialmente	4	36%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	0	0%

**Questão 5. O professor estabelece relação entre os conteúdos teóricos e as situações práticas.**

Docente B3

Concordo Totalmente	8	73%
Concordo Parcialmente	3	27%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	0	0%

Docente B2

Concordo Totalmente	3	27%
---------------------	---	-----

Concordo Parcialmente	6	55%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	2	18%

**Questão 6. O professor adota formas variadas para avaliar se o aluno aprendeu os conteúdos apresentados.**

Docente B2

Concordo Totalmente	1	9%
Concordo Parcialmente	5	45%
Discordo Parcialmente	3	27%
Discordo Totalmente	2	18%

Docente B3

Concordo Totalmente	5	45%
Concordo Parcialmente	4	36%
Discordo Parcialmente	2	18%
Discordo Totalmente	0	0%

**Questão 7. O professor discute e analisa juntamente com os alunos os resultados das avaliações.**

Docente B2

Concordo Totalmente	5	45%
Concordo Parcialmente	3	27%
Discordo Parcialmente	3	27%
Discordo Totalmente	0	0%

Docente B3

Concordo Totalmente	7	64%
Concordo Parcialmente	4	36%
Discordo Parcialmente	0	0%
Discordo Totalmente	0	0%

**Questão 8. O professor demonstra preocupação em ajudar o aluno que tem dificuldades em assimilar os conteúdos.**

Docente B2

Concordo Totalmente	<b>5</b>	45%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	27%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	9%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	18%

Docente B3

Concordo Totalmente	<b>11</b>	100%
Concordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**CURSO TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA – MÓDULO 2 – CAMPUS  
TAGUATINGA**

**Questão 1. O professor demonstra ter segurança durante a apresentação dos conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>10</b>	91%
Concordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	9%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>6</b>	55%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	36%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	9%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 2. O professor adota estratégias de ensino que tornam o processo de aprendizagem mais fácil.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>8</b>	73%
Concordo Parcialmente	<b>1</b>	9%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	18%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>3</b>	27%
Concordo Parcialmente	<b>6</b>	55%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	18%

**Questão 3. Quando o professor percebe que os alunos não estão aprendendo o que está sendo ensinado ele muda a maneira de apresentar os conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>8</b>	73%
Concordo Parcialmente	<b>1</b>	9%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	18%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>4</b>	36%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	27%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	18%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	18%

**Questão 4. O professor relaciona o conteúdo de sua disciplina com as demais disciplinas do curso.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>9</b>	82%
Concordo Parcialmente	<b>1</b>	9%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	9%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>6</b>	55%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	36%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	9%

**Questão 5. O professor estabelece relação entre os conteúdos teóricos e as situações práticas.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>8</b>	73%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	27%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>8</b>	73%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	27%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 6. O professor adota formas variadas para avaliar se o aluno aprendeu os conteúdos apresentados.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>10</b>	91%
Concordo Parcialmente	<b>1</b>	9%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>7</b>	64%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	27%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	9%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 7. O professor discute e analisa juntamente com os alunos os resultados das avaliações.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>4</b>	36%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	45%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	18%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>3</b>	27%
---------------------	----------	-----

Concordo Parcialmente	<b>4</b>	36%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	18%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	18%

**Questão 8. O professor demonstra preocupação em ajudar o aluno que tem dificuldades em assimilar os conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>6</b>	60%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	30%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	10%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>1</b>	11%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	44%
Discordo Parcialmente	<b>3</b>	33%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	11%

**CURSO TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA – MÓDULO 3 – CAMPUS TAGUATINGA**

**Questão 1. O professor demonstra ter segurança durante a apresentação dos conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>10</b>	100%
Concordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>4</b>	40%
Concordo Parcialmente	<b>6</b>	60%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 2. O professor adota estratégias de ensino que tornam o processo de aprendizagem mais fácil.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>7</b>	70%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	30%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>3</b>	30%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	50%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	20%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 3. Quando o professor percebe que os alunos não estão aprendendo o que está sendo ensinado ele muda a maneira de apresentar os conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>3</b>	30%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	50%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	20%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>2</b>	20%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	50%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	20%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	10%

**Questão 4. O professor relaciona o conteúdo de sua disciplina com as demais disciplinas do curso.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>5</b>	50%
Concordo Parcialmente	<b>2</b>	20%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	10%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	20%



Docente A2

Concordo Totalmente	<b>1</b>	10%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	40%
Discordo Parcialmente	<b>3</b>	30%
Discordo Totalmente	<b>2</b>	20%

**Questão 5. O professor estabelece relação entre os conteúdos teóricos e as situações práticas.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>7</b>	70%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	30%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>7</b>	70%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	30%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 6. O professor adota formas variadas para avaliar se o aluno aprendeu os conteúdos apresentados.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>6</b>	60%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	40%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>7</b>	70%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	30%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 7. O professor discute e analisa juntamente com os alunos os resultados das avaliações.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>4</b>	40%
Concordo Parcialmente	<b>2</b>	20%
Discordo Parcialmente	<b>4</b>	40%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>2</b>	20%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	50%
Discordo Parcialmente	<b>3</b>	30%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 8. O professor demonstra preocupação em ajudar o aluno que tem dificuldades em assimilar os conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>7</b>	70%
Concordo Parcialmente	<b>1</b>	10%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	20%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>4</b>	40%
Concordo Parcialmente	<b>1</b>	10%
Discordo Parcialmente	<b>4</b>	40%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	10%

**CURSO TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA – MÓDULO 4 – CAMPUS  
TAGUATINGA**

**Questão 1. O professor demonstra ter segurança durante a apresentação dos conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>8</b>	100%
Concordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%



**Questão 3. Quando o professor percebe que os alunos não estão aprendendo o que está sendo ensinado ele muda a maneira de apresentar os conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>5</b>	63%
Concordo Parcialmente	<b>2</b>	25%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	13%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>1</b>	13%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	63%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	13%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	13%

Docente A3

Concordo Totalmente	<b>7</b>	88%
Concordo Parcialmente	<b>1</b>	13%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 4. O professor relaciona o conteúdo de sua disciplina com as demais disciplinas do curso.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>4</b>	50%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	50%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>2</b>	25%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	63%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	13%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A3

Concordo Totalmente	<b>5</b>	63%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	38%

Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 5. O professor estabelece relação entre os conteúdos teóricos e as situações práticas.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>5</b>	63%
Concordo Parcialmente	<b>2</b>	25%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	13%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>2</b>	25%
Concordo Parcialmente	<b>5</b>	63%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	13%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A3

Concordo Totalmente	<b>4</b>	50%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	50%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 6. O professor adota formas variadas para avaliar se o aluno aprendeu os conteúdos apresentados.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>4</b>	50%
Concordo Parcialmente	<b>4</b>	50%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>3</b>	38%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	38%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	25%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A3

Concordo Totalmente	<b>6</b>	75%
Concordo Parcialmente	<b>2</b>	25%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 7. O professor discute e analisa juntamente com os alunos os resultados das avaliações.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>5</b>	63%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	38%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>3</b>	38%
Concordo Parcialmente	<b>2</b>	25%
Discordo Parcialmente	<b>2</b>	25%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	13%

Docente A3

Concordo Totalmente	<b>7</b>	88%
Concordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Parcialmente	<b>1</b>	13%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

**Questão 8. O professor demonstra preocupação em ajudar o aluno que tem dificuldades em assimilar os conteúdos.**

Docente A1

Concordo Totalmente	<b>5</b>	63%
Concordo Parcialmente	<b>3</b>	38%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%

Docente A2

Concordo Totalmente	<b>2</b>	25%
---------------------	----------	-----

Concordo Parcialmente	<b>2</b>	25%
Discordo Parcialmente	<b>3</b>	38%
Discordo Totalmente	<b>1</b>	13%

Docente A3

Concordo Totalmente	<b>8</b>	100%
Concordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Parcialmente	<b>0</b>	0%
Discordo Totalmente	<b>0</b>	0%