

LECIR JACINTO BARBACOVÍ

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A  
CONECTIVIDADE ORGÂNICA ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:  
Um Estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL  
BELO HORIZONTE  
2011

LECIR JACINTO BARBACOVİ

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CONECTIVIDADE  
ORGÂNICA ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: Um Estudo sobre o IFET  
Sudeste de Minas Gerais.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação – concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosemary Dore Heijmans

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL  
Belo Horizonte  
2011**

Tese defendida e aprovada em 2011 pela banca examinadora  
composta pelos seguintes professores

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Dore Heijmans UFMG - Orientadora

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Rocha de Lima - UFMG

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Célia Nunes - UFOP

---

Prof. Dr. Eduardo Magrone – UFJF

---

Prof. Dr. João Bosco Laudares - CEFET- MG

À minha querida **Sun**

À Gabriela

Ao Rodrigo

À nossa força protetora **Derrá**



## Agradecimentos

Ao reconhecer este espaço como um lugar especial, cheio de muitos significados e sentidos, quero aproveitá-lo para expressar o reconhecimento da importância central de algumas pessoas que estiveram ativamente presentes durante este percurso. Portanto, quero publicamente agradecer

- À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Dore Heijmans pela paciência em me orientar no Doutorado. A sua persistência foi decisiva para que eu pudesse chegar até aqui.
- À Ana Zuleima e à Isaura Silva pela grande contribuição na elaboração do instrumento de pesquisa – questionário.
- À Dodora e à Ceção pela postura constante de irmãs e amigas que não mediram esforços em ajudar e cuidar de tudo, muito além do que lhes era solicitado.
- Ao Antônio (Tó) pelo incentivo e por compartilhar sempre a alegria de viver, com ou sem “ricurso”.
- Ao Carlos e à Sol que me apoiaram como verdadeiros amigos e irmãos.

De maneira muito especial agradeço profundamente o apoio e incentivo irrestrito de minha querida companheira **Sun**. Se, sem as pessoas antes citadas seria difícil concluir este estudo, sem a presença amorosa da **Sun** não haveria qualquer possibilidade de chegar até este ponto. Sou eternamente grato por todo apoio, carinho e dedicação que recebi.

Aos meus queridos filhos, Rodrigo e Gabriela que souberam compreender a minha ausência quase que infindável. Espero poder recompensá-los.

Agradeço aos meus **Pais** que, à sua maneira, me deram o impulso que me possibilitou fazer esta viagem.

“não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância”.

**Marilena de Souza Chauí**

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre a formação de professores e a educação profissional no Brasil, tendo como foco os docentes que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET - Sudeste de Minas Gerais. Foi realizado um levantamento sobre os trabalhos de dissertação e tese, defendidos entre 1998 a 2009, disponibilizados no portal capes, a partir dos quais identificamos os temas centrais por eles focalizados e alguns de seus principais resultados. Esse levantamento constituiu o cenário dentro do qual esse estudo se insere. Através da pesquisa de campo realizada nos campi Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba, coletamos informações por meio de análise documental, questionário aplicado a 128 professores e entrevistas de aprofundamento realizadas com 9 docentes. O aporte teórico foi desenvolvido, tendo por base as contribuições dos precursores da abordagem crítico reflexiva – Giroux, Tardif, Nóvoa e Perrenoud – auxiliando-nos na compreensão da relação intrínseca entre teoria e prática. Como recurso metodológico, apoiamos-nos no mapeamento teórico conceitual, sendo nele identificados a questão central e o objetivo geral do estudo que foram estratificados em dimensões, subdimensões, componentes e indicadores. As informações necessárias à pesquisa foram capturadas através desses indicadores, ou itens, a partir dos quais, num movimento de reintegração, reconstituímos as variáveis centrais, viabilizando os cruzamentos devidos. Os dados produzidos e processados, em meio ao arcabouço teórico, permitiram-nos identificar o perfil acadêmico e profissional dos professores que atuam na educação profissional. Por sua vez, esses revelaram que o processo de constituição de sua formação docente é marcado predominantemente pela prática profissional que desenvolvem e reconhecem a pequena importância da formação inicial ou continuada nessa constituição. Frente aos saberes e à prática docente, apresentam posturas distintas relacionadas à concepção reflexiva indicada em níveis específicos: iniciante, intermediário e avançado. Tal estratificação é entendida, nesse contexto, como um estágio provisório. Verificamos, nessa investigação, que as modalidades de avaliação utilizadas – subdimensão da prática docente – estão diretamente relacionadas ao curso de graduação concluído. Através desse estudo é possível afirmar que a prática docente está associada positivamente e, com significância estatística, à postura profissional ante os saberes docentes, que por sua vez não se constrói especificamente através dos cursos de formação inicial e continuada, mas junto a eles. Não é, pois qualquer formação, mas a formação que contém e produz articulações teórico-práticas é que fundamenta o processo de constituição da docência. Assim, a conectividade orgânica entre teoria e prática, entre processos contínuos de formação e práticas pedagógicas contextualizadas é o núcleo que constitui o professor reflexivo.

## ABSTRACT

This is a research of teacher education and professional education in Brazil, focusing on teachers who work at the Federal Institute of Education, Science and Technology - IFET - Southeast of Minas Gerais. We conducted a research on work and dissertation thesis, defended between 1998 to 2009, available on the portal capes, from which we identify the central themes they have focused and some of its main results. This research was the scenario within which this study is a part. Through field research conducted on campuses Barbacena, Juiz de Fora and Rio Pomba, we collect information through documentary analysis, questionnaire given to 128 teachers and interviews conducted with nine teachers deepening. The theory was developed, based on the contributions of the precursors of the critical reflective - Giroux, Tardif, and Nóvoa Perrenoud - helping us to understand the intrinsic relationship between theory and practice. As a methodology, we rely on theoretical and conceptual mapping, and it identified the core issue and overall purpose of the study were stratified into dimensions, subdimensions, components and indicators. The information needed to research were captured by these indicators, or items, from which, in a motion for reinstatement, we reconstitute the core variables, allowing the crossings due. The data produced and processed in the midst of the theoretical framework, allowed us to identify the academic and professional profile of teachers working in professional education. In turn, these studies have revealed that the process of constitution of their teacher education is marked predominantly by developing professional practice and recognize the importance of small initial training or continuing in this constitution. Given our knowledge and teaching practice, have different positions related to the design reflective indicated at specific levels: beginner, intermediate and advanced. This stratification is understood in this context as an interim stage. Verified in this investigation, that the modalities used for the assessment - sub dimension of teaching practice - are directly related to the undergraduate course completed. Through this study we can say that the teaching practice and is positively associated with statistical significance, with professional attitude in the face of teacher knowledge, which in turn is not built specifically through the courses of initial and continuing training, but with them. There is therefore no training, but training and produces joints that contains theoretical and practical grounds is that the constitution process of teaching. Thus, organizational connectivity between theory and practice, between a continuous process of training and teaching practices in context is the core that forms the reflective teacher.

**LISTA DE SIGLAS**

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CESUPA – Centro Universitário do Estado do Pará
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CTAIBB – Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges
- CTU – Colégio Técnico Universitário
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Educação a Distância
- EFAJIT – Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira
- EMEP – Ensino Médio e Educação Profissional
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFET- Sudeste de MG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sudeste de Minas Gerais
- IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MBA - Master of Business Administration
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área da Enfermagem

REP – Reforma da Educação Profissional

RFET – Rede Federal de Educação Tecnológica

SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará



**LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 – DIMENSÕES DO ESTUDO: PROFESSOR - PERFIL PROFISSIONAL</b>	<b>45</b>
<b>QUADRO 2 – DIMENSÕES DO ESTUDO: PROFESSOR - SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>46</b>
<b>QUADRO 3 – DIMENSÕES DO ESTUDO: INFRAESTRUTURA E CAPACITAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELO INSTITUTO</b>	<b>46</b>
<b>QUADRO 4 – DIMENSÕES DO ESTUDO: O PROFESSOR E SUA POSTURA PROFISSIONAL FRENTE AOS SABERES</b>	<b>47</b>
<b>QUADRO 5 – DIMENSÕES DO ESTUDO: O PROFESSOR E SUA COMPREENSÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>47</b>
<b>QUADRO 6 – QUANTITATIVO DE DISSERTAÇÕES E TESES – 1998 A 2009</b>	<b>60</b>
<b>QUADRO 7 – NÍVEL DE ENSINO FOCALIZADO NOS TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>61</b>
<b>QUADRO 8 – CURSOS TÉCNICOS - CAMPUS JUIZ DE FORA</b>	<b>108</b>
<b>QUADRO 9 – CURSOS TÉCNICOS – CAMPUS RIO POMBA</b>	<b>109</b>
<b>QUADRO 10 – CURSOS TÉCNICOS – CAMPUS BARBACENA</b>	<b>109</b>
<b>QUADRO 11 – CURSOS TÉCNICOS NA MODALIDADE EAD</b>	<b>110</b>
<b>QUADRO 12 - CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS PELO PROEJA</b>	<b>110</b>
<b>QUADRO 13 - CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	<b>111</b>
<b>QUADRO 14 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>111</b>
<b>QUADRO 15 - CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>111</b>
<b>QUADRO 16 – PROJEÇÃO DE NOVOS CURSOS TÉCNICOS</b>	<b>112</b>
<b>QUADRO 17 – PROJEÇÃO DE CURSOS DE PROEJA</b>	<b>112</b>
<b>QUADRO 18 - PROJEÇÃO DE NOVOS CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	<b>112</b>
<b>QUADRO 19 – PROJEÇÃO DE NOVOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>113</b>
<b>QUADRO 20 – TITULAÇÃO EXIGIDA EM CONCURSO DE ENGENHARIA</b>	<b>115</b>
<b>QUADRO 21 – TITULAÇÃO EXIGIDA EM CONCURSO DE METALURGIA</b>	<b>115</b>

**LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO</b>	122
<b>TABELA 2 – REGIME DE TRABALHO DO ENTREVISTADO</b>	122
<b>TABELA 3 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO E REGIME DE TRABALHO</b>	123
<b>TABELA 4 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO POR CAMPUS - IFET</b>	124
<b>TABELA 5 – ATUAÇÃO (GRAU/NÍVEL) NA INSTITUIÇÃO – EM QUE TRABALHA</b>	125
<b>TABELA 6 - ATUAÇÃO (GRAU/NÍVEL) NA INSTITUIÇÃO – CAMPUS EM QUE TRABALHA – POR CAMPUS</b>	126
<b>TABELA 7 – RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO E A ÁREA DA FORMAÇÃO INICIAL</b>	127
<b>TABELA 8 – ESPECIFICAÇÃO DA PROXIMIDADE OU NÃO ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO INICIAL</b>	127
<b>TABELA 9 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE</b>	128
<b>TABELA 10 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO E FORA DELA - MENOS DE UM ANO E MAIS DE UM ANO</b>	129
<b>TABELA 11 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO E FORA DELA - ESPECIFICAÇÃO EM MESES E ANOS</b>	130
<b>TABELA 12 – IDENTIFICAÇÃO DE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL ALÉM DA DOCÊNCIA</b>	131
<b>TABELA 13 – IMPORTANCIA DA OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL EXERCIDA ALÉM DA DOCÊNCIA</b>	133
<b>TABELA 14 – IDADE DO PROFESSOR</b>	134
<b>TABELA 15 – SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO FEITO PELO ENTREVISTADO</b>	136
<b>TABELA 16 – AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES ESPECÍFICOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	142
<b>TABELA 17 – AVALIAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	143
<b>TABELA 18 – NÍVEL DE PREPARAÇÃO OFERECIDO PELO CURSO DE</b>	143



## GRADUAÇÃO QUANTO A TEMAS TRANSVERVAIS

<b>TABELA 19 – AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DO CORPO DOCENTE NA GRADUAÇÃO</b>	144
<b>TABELA 20 – INFRAESTRUTURA DO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	145
<b>TABELA 21 – O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR</b>	146
<b>TABELA 22 - O QUE MENOS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR</b>	147
<b>TABELA 23 – FATOR DE CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	149
<b>TABELA 24 – CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO COMO PROFESSOR E O CURSO FEITO NA GRADUAÇÃO</b>	151
<b>TABELA 25 - CRUZAMENTO ENTRE O QUE MENOS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO COMO PROFESSOR E A IDADE DOS PROFESSORES</b>	156
<b>TABELA 26 - CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO COMO PROFESSOR E A IDADE DOS PROFESSORES</b>	157
<b>TABELA 27 - CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO COMO PROFESSOR E O TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE</b>	158
<b>TABELA 28 – AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DOS SETORES INTERNOS AOS CAMPI</b>	161
<b>TABELA 29 – AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS – ACESSO À INTERNET E PROGRAMAS ESPECÍFICOS DA ÁREA</b>	166
<b>TABELA 30 – ENFOQUE TEMÁTICO DAS CAPACITAÇÕES E FREQUENCIA COM QUE ELAS OCORREM</b>	170
<b>TABELA 31 – POSTURA FRENTE AOS SABERES E AÇÕES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR</b>	175
<b>TABELA 32 - POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES – POR NÍVEL ALCANÇADO</b>	178
<b>TABELA 33 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES E O CURSO TÉCNICO</b>	178
<b>TABELA 34 – CRUZAMENTO FORMAÇÃO ACADÊMICA – GRADUAÇÃO - COM POSTURA FRENTE AS SABERES DOCENTES</b>	191
<b>TABELA 35 – FORMAS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA DISCIPLINA LECIONADA</b>	193
<b>TABELA 36 – MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE</b>	196

## AVALIAÇÃO

<b>TABELA 37 – DIMENSÕES – SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA</b>	200
<b>TABELA 38 – DIMENSÕES – SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (NÍVEIS)</b>	202
<b>TABELA 39 – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS</b>	206
<b>TABELA 40 – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (NÍVEIS)</b>	208
<b>TABELA 41 – PROFESSOR REFLEXIVO (ÍNDICE)</b>	212
<b>TABELA 42 – CRUZAMENTO DO ÍNDICE PROFESSOR REFLEXIVO COM POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES</b>	216

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1 – CRUZAMENTO IDADE E SITUAÇÃO RELATIVA A CURSO DE DOUTORADO</b>	134
<b>GRÁFICO 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA – ENSINO TÉCNICO</b>	136
<b>GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO ACADÊMICA - BACHARELADO</b>	137
<b>GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA – LICENCIATURA</b>	138
<b>GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA - ESPECIALIZAÇÃO</b>	139
<b>GRÁFICO 6 – FORMAÇÃO ACADÊMICA – MESTRADO</b>	140
<b>GRÁFICO 7 – FORMAÇÃO ACADÊMICA - DOUTORADO</b>	140
<b>GRÁFICO 8 – FORMAÇÃO ACADÊMICA – GRADUAÇÃO</b>	141
<b>GRÁFICO 9 – CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	152
<b>GRÁFICO 10 – CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO NO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	152
<b>GRÁFICO 11 – CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS ESTÁGIOS E ATIVIDADES PRÁTICAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	153
<b>GRÁFICO 12 – CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO E A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	154
<b>GRÁFICO 13 – CRUZAMENTO ENTRE O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ENTREVSTADO</b>	158
<b>GRÁFICO 14 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO - LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS DA ÁREA DE FORMAÇÃO</b>	162
<b>GRÁFICO 15 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO – SALA DE AULA</b>	162
<b>GRÁFICO 16 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO – SALA DE AUDIO VISUAL</b>	163
<b>GRÁFICO 17 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTE</b>	164

<b>GRÁFICO 18 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO – BIBLIOTECA</b>	165
<b>GRÁFICO 19 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO – SALA PARA PROFESSORES</b>	165
<b>GRÁFICO 20 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET - LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS DA ÁREA</b>	167
<b>GRÁFICO 21 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET - LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTES</b>	168
<b>GRÁFICO 22 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET – BIBLIOTECA (ACESSO DIGITALIZADO)</b>	168
<b>GRÁFICO 23 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET – PROGRAMAS ESPECÍFICOS DA ÁREA</b>	169
<b>GRÁFICO 24 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM ENFOQUE TEMÁTICO E FREQUENCIA – NOVAS METODOLOGIAS</b>	171
<b>GRÁFICO 25 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM ENFOQUE TEMÁTICO E FREQUENCIA – NOVAS TECNOLOGIAS</b>	171
<b>GRÁFICO 26 – CRUZAMENTO CAMPUS IFET COM ENFOQUE TEMÁTICO E FREQUENCIA – TEORIAS E PRÁTICAS</b>	172
<b>GRÁFICO 27 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - O CURSO TÉCNICO</b>	179
<b>GRÁFICO 28 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - BACHARELADO</b>	180
<b>GRÁFICO 29 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - LICENCIATURA</b>	180
<b>GRÁFICO 30 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - ESPECIALIZAÇÃO</b>	181
<b>GRÁFICO 31 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - MESTRADO</b>	182
<b>GRÁFICO 32 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - DOUTORADO</b>	182
<b>GRÁFICO 33 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM IDADE DOS PROFESSORES</b>	183
<b>GRÁFICO 34 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE</b>	184

<b>GRÁFICO 35 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FUNDAMENTOS TEÓRICOS - DO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	185
<b>GRÁFICO 36 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – DO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	186
<b>GRÁFICO 37 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DO ENSINO – DO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	186
<b>GRÁFICO 38 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM ESTÁGIO E ATIVIDADES PRÁTICAS – DO CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	187
<b>GRÁFICO 39 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM FORMAÇÃO PARA O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS - DO CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	188
<b>GRÁFICO 40 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM CURSO DA GRADUAÇÃO – PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE APRENDIZAGEM</b>	188
<b>GRÁFICO 41 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM O CURSO DE GRADUAÇÃO – COMO ENSINAR EM SALA DE AULA</b>	189
<b>GRÁFICO 42 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM CURSO DE GRADUAÇÃO - AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	189
<b>GRÁFICO 43 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM CURSOS DE GRADUAÇÃO – TRABALHO INTERDISCIPLINAR</b>	190
<b>GRÁFICO 44 – CRUZAMENTO POSTURA FRENTE AOS SABERES COM CURSOS DE GRADUAÇÃO – RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE</b>	190
<b>GRÁFICO 45 – CRUZAMENTO MODALIDADES DE AVALIAÇÃO COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO</b>	197
<b>GRÁFICO 46 – CRUZAMENTO MODALIDADES DE AVALIAÇÃO COM CURSO DE GRADUAÇÃO – PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM</b>	198
<b>GRÁFICO 47 – CRUZAMENTO MODALIDADES DE AVALIAÇÃO COM CURSO DE GRADUAÇÃO – AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM</b>	198
<b>GRÁFICO 48 – CRUZAMENTO MODALIDADES DE AVALIAÇÃO COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - ESPECIALIZAÇÃO</b>	199
<b>GRÁFICO 49 – CRUZAMENTO SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO</b>	202



<b>GRÁFICO 50 – CRUZAMENTO SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COM CURSO DE GRADUAÇÃO – CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO</b>	203
<b>GRÁFICO 51 – CRUZAMENTO SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COM CURSO DE GRADUAÇÃO – PROCESSOS DE ENSINO NA SALA DE AULA</b>	204
<b>GRÁFICO 52 – CRUZAMENTO SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - MESTRADO</b>	205
<b>GRÁFICO 53 – CRUZAMENTO – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO</b>	208
<b>GRÁFICO 54 – CRUZAMENTO – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS COM CURSO DE GRADUAÇÃO – ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b>	209
<b>GRÁFICO 55 – CRUZAMENTO – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS COM CURSO DE GRADUAÇÃO – COMO ENSINAR EM SALA DE AULA</b>	209
<b>GRÁFICO 56 – CRUZAMENTO – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS COM CURSO DE GRADUAÇÃO – TRABALHO INTERDISCIPLINAR</b>	210
<b>GRÁFICO 57 – CRUZAMENTO – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - DOUTORADO</b>	210
<b>GRÁFICO 58 – CRUZAMENTO PROFESSOR REFLEXIVO (ÍNDICE) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO</b>	213
<b>GRÁFICO 59 – CRUZAMENTO PROFESSOR REFLEXIVO (ÍNDICE) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - ESPECIALIZAÇÃO</b>	213
<b>GRÁFICO 60 – CRUZAMENTO PROFESSOR REFLEXIVO (ÍNDICE) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - MESTRADO</b>	214
<b>GRÁFICO 61 – CRUZAMENTO PROFESSOR REFLEXIVO (ÍNDICE) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - DOUTORADO</b>	214
<b>GRÁFICO 62 – CRUZAMENTO PROFESSOR REFLEXIVO (ÍNDICE) COM A POSTURA FRENTE AOS SABERES</b>	215

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A – OBJETIVOS ESPECÍFICOS – INSTRUMENTOS DE PESQUISA E QUESTÕES</b>	250
<b>APÊNDICE B – QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL</b>	251
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO</b>	255
<b>APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	259
<b>APÊNDICE E – COMUNICAÇÃO SOBRE A ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO E ROTEIRO DAS QUESTÕES</b>	260
<b>APÊNDICE F – CRUZAMENTO DE MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_irrec) com FORMAÇÃO ACADÊMICA – GRADUAÇÃO (recq8.3_q8.4)</b>	261
<b>APÊNDICE G – CRUZAMENTO DE MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_irrec) com FORMAÇÃO ACADÊMICA – ESPECIALIZAÇÃO (recq8.5)</b>	262
<b>APÊNDICE H – CRUZAMENTO DA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE (q15irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA (q.8.3_q.8.4)</b>	263
<b>APÊNDICE I – CRUZAMENTO – SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec) E MESTRADO (q.8.6 rec)</b>	264
<b>APÊNDICE J – CRUZAMENTO PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec) com FORMAÇÃO ACADÊMICA (rec q.3_q.4)</b>	265
<b>APÊNDICE K – CRUZAMENTO DO ÍNDICE PROFESSOR REFLEXIVO COM A GRADUAÇÃO (rec q 8.3_8.4) E PÓS GRADUAÇÃO (q.8.5) (q.8.6) (q.8.7)</b>	266
<b>APÊNDICE L – CRUZAMENTO DO ÍNDICE PROFESSOR REFLEXIVO (irrec_prof_refle) COM ÍNDICE POSTURA PROFISSIONAL FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q.13 rec)</b>	269

## SUMÁRIO

	página
Dedicatória	i
Agradecimentos	iii
Epígrafe	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Lista de Siglas	xi
Lista de Quadros	xiii
Lista de Tabelas	xiv
Lista de Gráficos	xvii
Lista de Apêndices	xxi
<b>SUMÁRIO</b>	<b>xxii</b>

### **INTRODUÇÃO**

Contexto da pesquisa	01
Problemática do estudo	03
Questão e objetivos do estudo	05
Plano de apresentação do trabalho	06
<b>1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONCEPÇÕES EM TORNO DO TEMA</b>	<b>09</b>
1.1 Elementos introdutórios	09
1.2 A formação de professores na América Latina e no Brasil - Iniciando as análises	10
1.3 Resultados de duas pesquisas sobre a Formação de Professores no Brasil	14
1.4 O profissional Crítico-reflexivo	19
1.4.1 interpretações em torno do conceito	19
1.4.2 - As Bases Precursoras para o Surgimento do Conceito	23
1.4.3 Ideias geradoras que norteiam a proposta de formação de professores reflexivos	25



1.4.3.1	Recomposição da cisão entre teoria e prática	25
1.4.3.2	Importância da dimensão da prática reflexiva	28
1.4.3.3	Conexão da reflexão docente com a luta por justiça social	31
1.4.4	- Perfil do profissional reflexivo	32
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b>	<b>41</b>
2.1	Organização do capítulo	41
2.2	Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa	42
2.3	Dimensões do estudo	44
2.4	Processo de construção do questionário	48
2.5	Sobre os outros instrumentos de pesquisa	50
2.6	Alguns princípios da pesquisa de survey incorporados a esse estudo	51
2.7	Desenho amostral do estudo	52
2.8	Construção da matriz de dados	54
2.9	Sobre a lógica da análise de dados	55
<b>3</b>	<b>ENTRE DISSERTAÇÕES, TESES E SÍNTESES: O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b>	<b>58</b>
3.1	Sobre os estudos de mestrado e doutorado – 1998 a 2009 – no campo da educação profissional	58
3.1.1	Contextualizando e apresentando o plano de estudo e análises	58
3.2	O que dizem as dissertações de mestrado?	63
3.2.1	O professor da educação profissional: caracterização, saberes e prática	63
3.2.1.1	Caracterização do professor da educação profissional	63
3.2.1.1.1	Identidade, trajetória e profissionalidade docente	63
3.2.1.1.2	O perfil do professor da educação profissional	64
3.2.1.2	A formação e os saberes docentes	65
3.2.1.2.1	A formação docente nas dimensões técnica e pedagógica	66
3.2.1.2.2	A formação docente e suas implicações pedagógicas	67

3.2.1.2.3 Sobre os saberes docentes e seu processo de construção	68
3.2.1.2.4 Concepção dos docentes sobre a modalidade de ensino	70
3.2.1.3 A prática docente	70
3.2.1.3.1 Práticas pedagógicas desenvolvidas e sua avaliação	70
3.2.1.3.2 Práticas avaliativas e suas concepções subjacentes	73
3.2.2 O aluno da educação profissional	74
3.2.2.1 O perfil do aluno da educação profissional	74
3.2.2.2 O egresso dos cursos de educação profissional	75
3.2.3 As políticas para a educação profissional	75
3.2.3.1 A reforma educacional e o conceito de competência	76
3.2.3.2 As políticas governamentais acerca da educação profissional e seus desdobramentos institucionais	78
3.2.3.3 O ensino integrado ou a junção do ensino médio e educação profissional	82
3.2.4 A Instituição de Educação Profissional, suas propostas e ressonâncias no mundo do trabalho	84
3.2.4.1 Propostas político pedagógicas nas Instituições de Ensino	85
3.2.4.2 A proposta formativa institucional e as sintonias e dissintonias entre o curso e o mundo do trabalho	87
3.3 O que dizem as teses de doutorado?	88
3.3.1 A educação profissional vista através dos estudos de doutorado	88
3.4 O que dizem as Dissertações e Teses sobre Formação Continuada?	92
3.4.1 A Educação Profissional na Formação Continuada: o que dizem as dissertações e teses	94
3.5 Síntese parcial dos estudos de mestrado e doutorado sobre a educação profissional no Brasil	95
3.5.1 Temas estudados: permanência, mutação e o lugar que ocupam os temas	95
3.5.2 Sobre a consistência teórico-conceitual das pesquisas	97
3.5.3 Sobre o enfoque teórico	98
3.5.4 Sobre a metodologia das pesquisas	98

3.5.5 Sobre a abrangência e natureza dos resultados alcançados	98
<b>4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS</b>	100
4.1 A criação dos Institutos	100
4.2 A Finalidade dos Institutos Federais	102
4.3 Objetivos do Instituto	104
4.4 Focalizando o IFET – Sudeste de Minas Gerais	105
4.4.1 Atuação Acadêmica	106
4.4.2 O Estatuto do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais	107
4.4.3 Curso de Licenciatura plena do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.	114
4.5 As bases Conceituais dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia	116
<b>5. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO CAMPO</b>	120
5. 1 Perfil profissional: Quem é esse professor que trabalha na Educação Profissional no IFET- Sudeste de Minas Gerais?	121
5.1.1 Situação Profissional dos docentes	121
5.1.2 Atuação docente: nível de ensino e tempo de trabalho docente	124
5.1.3 Outras atividades profissionais dos docentes	130
5.1.4 Idade do professor	133
5. 2 Professor e sua formação acadêmica	135
5. 2.1 Especificação da formação acadêmica	135
5. 2.2 Avaliação do curso de graduação	141
5.2.2.1 Avaliação dos componentes curriculares do curso de graduação	142
5.2.2.2 Corpo docente e infraestrutura do curso de formação inicial	144
5.2.3 Fatores que mais interferiram na formação docente	145
5.2.4 Por que os professores defendem que a prática é mais importante que a formação inicial ou continuada?	149
5.3 Infraestrutura e capacitação docente oferecida pelo Instituto	159

5.3.1	Infraestrutura do instituto	160
5.3.2	Sobre a capacitação dos professores oferecida pelo Instituto	169
5.3.3	A visão do Professor sobre a Proposta Pedagógica da Instituição onde trabalha.	173
5.4	O Professor e sua compreensão sobre os saberes docentes	174
5.4.1	Postura profissional frente aos saberes	175
5.5	Como o professor identifica sua prática docente?	192
5.5.1	Modalidades utilizadas no processo de avaliação	192
5.5.2	Processo de seleção e organização da prática docente	199
5.5.3	Procedimentos didáticos utilizados na prática docente	205
5.6	Buscando novas sínteses	211
5.6.1	A construção do Índice Professor Reflexivo	212
5.6.2	Apontando a Tese Central do Estudo	212
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS...</b>	<b>218</b>
6.1	Indicativos para novos estudos	218
6.2	Sobre a conjuntura institucional e legal	219
6.3	Sobre relação entre formação e prática docente	220
6.4	Sobre o perfil do professor de educação profissional	220
6.5	Sobre a relação entre instituição, docente, discente e o trabalho realizado	222
6.6	Proposições ou demandas advindas dos estudos	223
6.7	Considerações finais sobre questões específicas ligadas ao professor da educação profissional do IFET – Sudeste de Minas Gerais	224
6.8	Sintetizando o estudo	227
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>229</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>249</b>

## INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo desenvolvido no âmbito do Doutorado em Educação circunscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em que se focaliza a temática da educação profissional, tendo como foco central a formação e a prática do docente na educação profissional, destacando, em particular o professor que atua no IFET – Sudeste de Minas Gerais.

Através do questionário, entrevistas de aprofundamento e análise documental foram garimpadas as informações necessárias para a construção de uma análise da relação entre formação e a prática docente. Interessou-nos refletir, descrever, analisar e buscar relações entre variáveis que compõem o contexto da formação e da prática docente, buscando identificar aquelas que possuem correlação mais estreita entre si. Baseamo-nos em autores que discutem a formação docente numa perspectiva teórico crítica, tais como Nóvoa, Tardif, Giroux, Perrenoud.

### Contexto da pesquisa

O presente trabalho surge na interface com o projeto de pesquisa **Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar** sob a orientação da Profa. Dra Rosemary Dore, docente do PPGE da Faculdade de Educação da UFMG.

Em meio a estudos e discussões sobre Educação profissional e evasão escolar, surgiu o interesse pelo processo de formação desse professor que atua precisamente nesse campo. Essa iniciativa propiciou um espaço para construir e desenvolver um projeto em interface com trabalhos já realizados e em desenvolvimento sobre formação docente, ao mesmo tempo em que abriu trincheiras para um debate específico sobre formação docente e educação profissional.

Propor um estudo sobre a formação docente é um desafio enorme à medida que crescem trabalhos acadêmicos de distintas ordens sobre esse assunto, seja pela sua relevância e pertinência, seja pela sua incompletude. Tais características dizem respeito à necessária busca de novas compreensões e possíveis explicações sobre o fenômeno focalizado, que ainda se encontra longe de se esgotar sua compreensão.

Embora ocorridos muitos trabalhos publicados nesse campo – centenas deles aclamados por sua qualidade - ainda persistem velhas dúvidas e grandes impasses. Afinal, o que garante uma boa formação de professores? O que é necessário para propiciar uma formação de professores numa perspectiva profissional crítica e



reflexiva? Qual a possível relação entre formação e prática docente? Como articular a formação teórica oferecida na academia e a prática docente cotidiana? O que de fato propicia a transposição didática, em sala de aula, dos conteúdos aprendidos no processo de formação?

Apesar da aridez encontrada nesse campo investigativo que necessita de proposições além de bons diagnósticos – sem os quais os procedimentos podem não ter validade – defendemos a importância de estudos nesse campo de investigação devido à compreensão de que essa busca é contínua e não existe um ponto final. Diante de novas compreensões e descobertas, surgem sempre novas inquietações. E a nossa pretensão aqui consiste em dar apenas mais um passo em busca da compreensão de relações que se estabelecem *ou não* nesse campo entre a formação e a prática docente. Acreditamos que, embora pouco dimensionados, os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas, se incorporados pelos que a deflagraram e, se considerados pelos que dela participaram, já seriam um grande avanço.

Sabemos também que, por menor que seja a pretensão, o alcance da meta, ainda que pequena, pode redundar em novos indícios de resultados avistando novas possibilidades de compreensão e explicação do fenômeno estudado. Aliás, é oportuno lembrar que a crítica à trivialidade pode levar equivocadamente a buscas de questões de tal ordem complexas que se tornam inalcançáveis e, portanto irrealizáveis, como já nos alertava Popper (1978, p13-34) em suas teses.

Não se trata de descobrir o já descoberto, mas percorrer outros caminhos quando se desconfia que se tem algo a mais a ser descoberto.

Sabe-se que muitos trabalhos foram e são desenvolvidos nesse campo da formação docente, portanto, não há como negar a importância de trazer algumas reflexões geradas no âmbito da necessária revisão teórica. Devido à abrangência de interpretações e possibilidades investigativas que sugere o tema, não é difícil encontrar, em *sites* acadêmicos, listas *on line* que superam a casa das centenas e milhares de trabalhos que versem sobre esse assunto, mesmo delineados com cortes específicos.

Embora sejam apresentadas em momentos posteriores reflexões acerca do que se tem produzido nessa área da formação docente, torna-se aqui necessário um breve levantamento de algumas questões abordadas por uma parcela de autores que tratam desse tema em seus textos. Tais textos são trazidos, nesse contexto, como ancoragem para sedimentar a presente proposta de estudo.

Ressalta-se, nesse âmbito, a escassez de trabalhos que versem sobre esse enfoque – educação profissional na perspectiva da formação de professores. Essa

lacuna na revisão de literatura específica justifica, por si só, esse empreendimento acadêmico que pretende decifrar alguns enigmas nessa área. Por isso mesmo, a atualização das informações disponíveis e a busca de novas descobertas se fazem necessárias, nesse inter-campos.

### **Problemática do estudo**

O texto de Lessard (2006) sobre “A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos” analisa a situação atual do professor, a partir da “potencialização de uma vontade de maior eficácia por parte do Estado”, destacando três desafios: a) Abordagem plural do desenvolvimento profissional docente e a melhoria das escolas; b) A gerência da “obrigação de resultados em formação” pelos docentes; c) As relações com a “ciência” e a “pesquisa” no contexto onde se faz presente a “ciência dura” e suas implicações teóricas no campo. O autor, que ressalta que uma universidade tem mais autonomia que um Instituto de Educação (*École normale*), afirma que cabe à universidade buscar respostas que superem o estágio atual relativo à cultura da “obrigação de resultados” favorecendo uma relação crítica com a ciência por parte dos docentes.

Lessard sintetiza uma questão dirigida aos formadores de professores universitários:

A pergunta central não é mais: Qual a participação das disciplinas que contribuem para a formação dos professores? Nem mesmo: Como formar bons docentes, tais como definidos por um referencial de competências? Mas: Como formar docentes aptos a aprenderem a partir de sua prática, sendo esta submetida a prescrições abertas? Nesse caso, a entrada privilegiada não é a dos saberes, nem mesmo a das tarefas; é a do sujeito confrontado com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas (LESSARD, 2006).

Focalizando o processo de formação e a concepção dos licenciandos de Química e Física, os autores - Pinto Neto, Queiroz e Zanon (2009) - analisaram textos produzidos por 54 alunos em cursos de Licenciatura de duas universidades públicas do estado de São Paulo, que indicavam suas experiências de formação, apontando elementos que poderiam influenciar suas atividades profissionais. A partir da análise feita pelos autores, os textos revelaram que os graduandos incorporaram algumas visões apresentadas em seus cursos de formação de professores indicando que há professores com os quais se identificam e, diante de outros, procuram distanciar-se da postura profissional apresentada. Os licenciandos, em seus textos, atribuíram também ao futuro professor o papel de assumir posturas em sala que permitam superar a

situação de animosidade, por vezes encontrada nesse ambiente. Esses graduandos ainda revelaram mudanças ao longo do curso especialmente no contato com disciplinas pedagógicas. Tais disciplinas imprimiram, segundo os sujeitos da pesquisa, marcas específicas relativas ao papel que exercem no processo de formação docente, despertando um olhar para aspectos sociais, humanos e culturais.

Silva (2000) a partir de estudos sobre a formação contínua dos professores propõe reflexão, tendo por base três modelos utilizados como referência para programas de formação, respectivamente baseados na transmissão do conhecimento, na racionalidade técnica, no processo e na análise desse processo. Tem como pano de fundo a experiência de Portugal a partir da qual apresenta os marcos legais e conceituais das propostas em discussão. Com base nos modelos de formação, a autora discute a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional. Destaca que diante da singularidade de situações contextualizadas, na prática, o profissional deverá levar em consideração tanto sua formação inicial como a formação continuada.

Defendemos a ideia de que cabe à educação promover a formação plena dos sujeitos sociais, levando em consideração também sua formação como profissionais. Para isso, é necessário, entender a formação como processo voltado para a constituição não apenas de técnicos, mas de dirigentes políticos. Desse modo, torna-se necessário priorizar não somente o acesso aos conhecimentos científicos bem como o acervo construído historicamente.

O que cabe à educação e à escola, nessa perspectiva, é produzir a formação plena (omnilateral) dos sujeitos sociais, o que não implica negar sua formação como profissionais. Para fazê-lo terá que, necessariamente, assumir a perspectiva de 'não imediatamente interessada', entendendo a formação como processo voltado para a constituição não apenas de técnicos, mas de dirigentes [políticos], conforme a proposição de Gramsci (1979). Isso implicará a luta, da parte do setor educacional, pela priorização e, portanto, acesso, não só aos conhecimentos científicos encarados como fundamentos da prática profissional, mas a todos aqueles que, nos diversos campos, constituem o acervo construído historicamente (FERRETI, 2008).

O que podemos dizer então quanto à centralidade desse estudo proposto no campo da formação docente em meio à educação profissional?

Podemos dizer que nos interessamos, de maneira direta, indagar sobre os fatores que compõem o processo de formação para a prática docente, focalizando alguns de seus componentes, a partir das declarações apresentadas pelos professores que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do



Sudeste de Minas Gerais (IFET- Sudeste MG). E isso o fizemos através de visitas aos três campi – Juiz de Fora, Rio Pomba e Barbacena, recolhendo informações através do acesso a documentos institucionais, das respostas apresentadas pelos 128 professores que responderam ao questionário e dos depoimentos contidos nas entrevistas realizadas com nove professores atuantes nesses três campi.

Nosso interesse central foi, pois descortinar essa problemática:

Quem é o professor da educação profissional? Qual sua formação e quais informações que ele mobiliza para o seu trabalho docente? Qual a avaliação que o professor, que atua na educação profissional, faz de seu próprio processo de formação e como ele se posiciona ante aos saberes e à sua prática docente desenvolvida no campo institucional?

### **Questão e objetivos do estudo**

A questão central que motivou o estudo e articulou as demais questões pode ser assim resumida: *Qual(is) o(s) componente(s) principal(ais) da formação teórico-pedagógica que implica(m) e afeta(m) a prática docente desse professor, identificada a partir do posicionamento por ele apresentado?*

A partir da **questão central** definimos o **objetivo geral**: *estabelecer mecanismos para a identificação de elementos que possam delinear as concepções educacionais que sustentam a prática docente, apresentada pelo professor que atua na educação profissional e buscar relações, aproximações e dissonâncias entre essa concepção, a caracterização do perfil formativo desse professor – cursos feitos e sua avaliação acerca do curso de graduação e, sua postura ante os saberes docentes.*

No presente trabalho, buscamos atingir os seguintes objetivos específicos:

1. Refletir e analisar o espaço ocupado pela educação profissional no contexto acadêmico investigativo;
2. Identificar algumas características do corpo docente, conhecendo com mais precisão alguns aspectos do perfil profissional daqueles que atuam no IFET em Minas Gerais – situação profissional, atuação docente, idade, formação acadêmica;
3. Compreender como se apresentam as condições de trabalho - infraestrutura física e tecnológica do instituto - na visão dos docentes;
4. Mapear alguns aspectos relativos à formação inicial dos docentes, tendo por base a visão apresentada por eles quanto ao curso de graduação;

5. Mapear a frequência e o enfoque dos cursos de capacitação oferecidos pelo instituto, na perspectiva dos docentes;
6. Identificar os processos formativos que mais afetam a constituição da prática docente;
7. Relacionar a formação inicial do professor e a sua compreensão sobre o espaço ocupado por essa, em sua prática docente;
8. Identificar a postura profissional frente aos saberes necessários à prática docente;
9. Identificar e delinear as modalidades avaliativas utilizadas pelos professores em sua prática docente;
10. Elencar e mapear as dimensões consideradas pelos professores no processo de seleção e organização da prática docente;
11. Identificar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores na preparação do curso e das aulas, caracterizando-os numa abordagem reflexiva;
12. A partir da construção de índices fazer o cruzamento de variáveis sintetizadas no estudo com outras variáveis simples, buscando correlação entre elas.

Para a apresentação desse estudo, serão indicados os capítulos e sua constituição específica para o cumprimento desses objetivos.

### **Plano de apresentação do trabalho**

No **primeiro capítulo** que versa sobre a formação do *professor: concepções em torno do tema* são feitas reflexões em torno do núcleo central desse estudo, através de uma síntese das ideias apresentadas por Tardiff e Lessard, Nóvoa, entre outros que afirmam a necessidade da prática não como negação ou oposição da teoria, mas como parte constitutiva da ação prática – motor concreto de um novo modo de ser e de pensar. Os pressupostos assumidos e solidificados nesse trabalho, condensados nesse capítulo, são, na verdade o aporte dentro do qual surgiu o interesse de estudo, e através do qual foi constituído um fio condutor que emerge para dar vitalidade aos procedimentos metodológicos materializados no processo de elaboração dos instrumentos, bem como e principalmente, no processo de análise dos dados construídos.

No **segundo capítulo** é apresentada a metodologia do estudo, em que são colocados de modo alinhado a questão, os objetivos e os instrumentos de pesquisa a partir de um mapeamento teórico conceitual sobre o qual brotam as dimensões do estudo e suas subdimensões, bem como os componentes, chegando aos indicadores, transformados em questão do instrumento privilegiado nesse estudo, o questionário. É destacado também o contexto coletivo em que tal instrumento fora construído. Associado a ele, foram feitas também análise documental e entrevistas de aprofundamento, cujos procedimentos e justificativa para seu uso são expressos nesse capítulo. As informações sobre a montagem do banco de dados cuja matriz fora construída no programa SPSS, serão também aí apresentadas. Junto aos instrumentos utilizados na pesquisa serão apresentados o desenho amostral, os procedimentos desenvolvidos na escolha dos sujeitos, as decisões tomadas nesse processo e os levantamentos feitos. Por fim são comentados brevemente sobre a lógica dos procedimentos de análise de dados, cujo detalhamento será feito no capítulo quarto.

No **terceiro capítulo** é apresentado o estado da arte em educação profissional no Brasil, através da identificação, no portal capes, das dissertações e teses defendidas no período de 1998 a 2009, foi feito um mapeamento dos trabalhos acadêmicos que versam sobre esse tema da educação profissional em sua interface com a formação docente e prática docente. São destacados no conjunto apreendido, aqueles que focalizam de modo mais direto a educação profissional, no sentido evocado nesse trabalho, enquanto modalidade de ensino. A apresentação sintética dos trabalhos organizados por subtemas permitiu a identificação de um cenário acadêmico e das tendências atuais de estudos e seus enfoques relacionados a essa temática. Ao final desse capítulo é apresentada uma síntese parcial desse levantamento indicando os subtemas mais recorrentes, as abordagens emergentes, os desafios apontados pelos estudos.

Por sua vez, no **quarto capítulo**, serão apresentadas algumas informações sobre IFET – Sudeste de Minas Gerais, sua origem e finalidades a partir da lei 11.892, de 29/11/2008. Daremos uma atenção especial à proposta do programa especial de formação pedagógica do Instituto bem como em suas bases conceituais.

No **capítulo quinto**, são avistados os resultados da pesquisa realizada, tendo como suporte de análise o software SPSS e o procedimento de análise de conteúdo dos depoimentos coletados através das entrevistas de aprofundamento. Seguindo as dimensões do estudo, organizadas através do mapeamento teórico conceitual, são apresentadas, nesse capítulo, informações e reflexões cabíveis quanto ao perfil

funcional do professor, perfil acadêmico e profissional. São também apresentadas as avaliações feitas pelos docentes quanto ao curso de graduação feito por eles. São também apresentados, a partir da visão do professor, sua postura frente aos saberes e o desvelar de sua prática docente, buscando algumas aproximações com as variáveis que se apresentam importantes nessa relação. Tendo por base o aporte teórico, as análises foram efetuadas por meio do tratamento de dados, apresentados através de gráficos, tabelas simples, de frequência e de cruzamento. Alguns cruzamentos foram feitos entre variáveis isoladas e também a partir de índices construídos, incluindo ainda, alguns cruzamentos de índices com variáveis sintéticas. Tanto as análises parciais das variáveis isoladas quanto os estudos de cruzamentos revelaram resultados expressivos.

Por fim, no **último capítulo**, são apresentadas as considerações finais do trabalho, nelas indicando os principais resultados alcançados a partir dos objetivos enunciados no trabalho e as perspectivas para novos estudos.



## **1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONCEPÇÕES EM TORNO DO TEMA.**

### **1.1 Elementos introdutórios**

No presente capítulo, abordamos o tema da formação para o exercício da docência. O número de trabalhos sobre essa questão tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos anos. Há, nos trabalhos que tivemos acesso, uma crescente preocupação em conhecer melhor como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Tais trabalhos estão enraizados no que foi nomeado de paradigma do "pensamento do professor" focando a investigação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, em torno do quê, do porquê e do como ensinar. Além destes aspectos, os estudos buscam apresentar um perfil do professor capaz de responder a outras demandas alocadas ao processo de ensino aprendizagem atual.

Para desenvolver o nosso estudo sobre a formação para o exercício da docência, embasamo-nos em autores largamente conhecidos e que desenvolveram trabalhos relevantes sobre a ampla temática da formação de professores. Destacamos os autores Giroux, Maurice Tardiff, Philippe Perrenoud e António Nóvoa. A centralidade destes autores, neste capítulo, justifica-se pelo fato de trabalharem a partir de pressupostos que sustentam a ideia de que, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, o professor necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação inicial e continuada; do intercâmbio entre profissionais que atuam na educação e dos saberes construídos ao longo de sua experiência. O conjunto destes pressupostos está condensado no "paradigma reflexivo", pois, este afirma que o profissional reflexivo pode, em seu trabalho cotidiano, conciliar organicamente a razão científica e prática, isto é, o saber teórico e saberes da experiência.

Além dos autores citados, consagrados com trabalhos reconhecidos nacional e internacionalmente sobre esta temática, buscamos outros autores que, em diálogo com esses – de modo direto ou indireto, produziram reflexões sobre o tema da formação de professores.

Para abordar a temática da formação de professores, iniciamos o capítulo apresentando as considerações que Messina (1999) desenvolve a partir da produção acadêmica sobre formação docente no âmbito da América Latina, e dos dados que André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) apresentam sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil tendo por base a análise de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1990 a 1996, artigos publicados em periódicos importantes

da área no período de 1990 a 1997 e ainda o conjunto de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped entre 92 e 98. Ainda, neste primeiro momento, trazemos informações que Bernardete A. Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009) publicam em seu livro intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios”. O estudo por elas desenvolvido traz dados sobre o perfil do magistério brasileiro.

No segundo momento, focalizamos a discussão em torno do conceito do profissional crítico reflexivo. Trazemos elementos, a partir dos autores citados, que definem o conceito e as interpretações que foram produzidas em torno dele. Seguimos apresentando o percurso e as ideias geradoras que norteiam a proposta de uma formação de professores reflexivos, focando os aspectos que envolvem a recomposição da cisão entre Teoria e Prática; a importância do desenvolvimento da dimensão da prática reflexiva e da conexão entre a reflexão docente e a luta por justiça social. Concluimos o capítulo delineando o perfil do profissional crítico-reflexivo enquanto um intelectual transformador.

## **1. 2 A formação de professores na América Latina e no Brasil - Iniciando as análises**

Sabemos que apesar de serem crescentes os estudos sobre formação de professores na atualidade, existem ainda muitas questões pendentes dentro desse tema, seja pelas inúmeras problemáticas nele contidas e pelos desafios que se impõe nesse contexto de ampliação da necessidade de formação inicial e contínua dos docentes, pela exigência de um olhar atualizado sobre as propostas de formação oferecidas pelos cursos nos quais esses docentes trabalham, seja ainda pela necessária articulação entre essa formação e o mundo do trabalho com seus dilemas representativos de um mundo em constante mutação.

Nesse cenário, o delineamento de questões que afetam diretamente a formação do docente que atua na educação profissional é, sobremaneira, um desafio importante a ser enfrentado, tendo em vista o reconhecimento por vários estudiosos no campo da formação docente, da escassa presença de investigações sobre a educação profissional no conjunto de pesquisas na área da formação docente.

Para falarmos sobre o estado da arte da formação docente na América Latina, referenciamos-nos na pesquisa produzida por Graciela Messina, socióloga e consultora da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC/Unesco – (Santiago, Chile). A sua pesquisa abarca as investigações sobre a formação docente

que foram desenvolvidas, principalmente, durante a década de noventa do século passado.

Messina (1999) apresenta as diversas ordens de dificuldades enfrentadas para desenvolver um estado da arte sobre formação de professores na América Latina. Entre as dificuldades, ela destaca a incompletude dos cadastros e catálogos; o caráter fragmentário da investigação educativa; o relativo isolamento dos pesquisadores entre si e das instituições de investigação educativa com os outros campos do trabalho educacional. Segundo Messina (1999), o isolamento manifesta-se tendo em vista que, na América Latina, só uma parte das pesquisas realizadas são publicadas e, muitas delas, a publicação acontece muitos anos depois. Ela diz que o artifício utilizado pelos pesquisadores para publicar seus trabalhos tem sido através das “ponencias” em congressos ou outros eventos específicos. Sua investigação utilizou dados registrados em centros de documentação em Santiago do Chile, e dos centros de investigação do Cone Sul<sup>1</sup>. E, de modo complementar, consultou dados produzidos por alguns pesquisadores da Região sem ter feito uma consulta sistemática por cada país.

Tendo como foco a dimensão estratégica que a educação assume na atualidade, Messina (1999) justifica a importância da construção de um estado da arte sobre formação de professores. Ela vê, nessa dimensão estratégica, a possibilidade de “transformación del que hacer docente, del vínculo pedagógico y de La gestión e institucionalidad educativa. Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas.” (146)

Para Messina (1999) a formação para a docência compete a todos os que trabalham com a educação e não somente aos professores formadores. Ela compreende a formação docente como “el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas y sociales.” (p.146) Ela inclui outros elementos em sua compreensão de formação docente. Segundo Messina(1999) “la formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial.”(p.147)

---

<sup>1</sup> O **Cone Sul** (em espanhol: *Cono Sur*) é uma região composta pelas zonas sul da América do Sul. Apesar de geograficamente incluir o Sul e parte do Sudeste (São Paulo) do Brasil, em termos de geografia política, o Cone Sul é tradicionalmente constituído por Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai.



Para Messina(1999), partir destes pressupostos, significa atribuir relevância à investigação docente, pois, permite não somente dar conta a respeito do que acontece no campo da formação docente mas também contribuir para uma revisão da teoria e da prática pedagógica. Apesar de ser escassa a pesquisa sobre a formação docente na América Latina, Messina (1999) afirma que uma parte dela está contribuindo para a gestação de uma nova maneira de se fazer pesquisa sobre educação e, também, para um novo modo de se fazer educação.

Para analisar a produção acadêmica sobre formação docente no âmbito da América Latina, Messina (1999) pautou-se nas seguintes questões

- ¿Qué lecturas son posibles acerca de la formación docente a partir de las investigaciones disponibles?
- ¿Cuáles son los aportes de estas investigaciones a la puesta en crisis del modelo predominante en formación docente, así como a la creación de otro espacio, que cuestiona incluso la idea de modelo?
- ¿La investigación en formación docente contribuye a la producción de teoría educativa y a la consolidación de paradigmas alternativos de investigación? (p. 147-48)

Messina (1999), entre os diversos aspectos observados nos estudos sobre a formação inicial, salienta que a *formação inicial* dos professores dos vários níveis de ensino é diferente entre si e não há canais de articulação entre esses processos. Por sua vez, os estudos que tratam da *formação em serviço* apontam uma série de entraves para o desenvolvimento profissional: pouco tempo para a preparação das aulas, pouca satisfação profissional e a forma autoritária com que eles - cursos de atualização – têm se desenvolvido, não apresentando respeito aos conhecimentos prévios dos professores.

Messina (1999) sugere que sejam criadas condições para que os professores junto a pesquisadores possam dar visibilidade às práticas, aos discursos, aos percursos de seus trabalhos, tendo em vista a pouca produção de estudos sobre tais práticas.

Outro aspecto analisado por Messina (1999), que deve ser ressaltado, é a importância de se considerar a formação docente relacionada ao seu contexto mais amplo:

...sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus «faltas», de los profesores y sus carencias (p.152).

A partir das observações de Messina, notamos a importância de se relacionar aspectos micro e macro, analisando o cotidiano das práticas educativas sem perder de



vista as políticas econômicas, sociais e educacionais, nas quais a formação de professores está inserida. Por sua vez, também defendemos que os processos, estudos e resultados da formação docente devem interferir na formulação dessas políticas.

André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) ao apresentarem o estado da arte sobre formação de professores no Brasil tendo por base a análise de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1990 a 1996, artigos publicados em periódicos importantes da área no período de 1990 a 1997 e ainda o conjunto de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped entre 92 e 98. Dessa síntese, destacam-se algumas observações centrais.

As teses e dissertações analisadas apresentam um enfoque temático prioritariamente sobre formação inicial.

Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. (ANDRE et alli, 1999, p.302)

As autoras notam, de modo geral, a partir do conjunto de trabalhos analisados, uma significativa atenção à formação inicial, sobretudo referindo-se ao preparo docente para trabalhar nas séries iniciais e, de outro lado, o “silêncio quase total” dos trabalhos voltados para o ensino técnico, entre outras lacunas observadas. (p.309).

Ao abordarem a educação inicial, o foco principal são os cursos que formam docentes e, no âmbito da formação continuada, na qual se vê também a ausência de atenção ao ensino técnico, observa-se uma dispersão temática.

Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação. (ANDRE et alli, 1999, p.32)

Embora seja precipitado afirmar categoricamente algo em torno das preferências temáticas, parece ser razoável identificar uma espécie de relação entre os temas estudados e o campo de atuação dos pesquisadores – iniciante ou experientes – denotando com isso que, quanto mais se amplia o campo de trabalho e a visão sobre ele, também nessa proporção vai se identificando uma ampliação dos estudos apresentados, embora essa proporção não seja direta nem causal, apenas relacional.

Ventorim (2005) também se propôs a fazer um levantamento analítico e sintético sobre os trabalhos apresentados na área da formação docente, observando o

conjunto de trabalhos circunscritos nesse tema dentro do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – delimitando o estudo de suas edições ocorridas entre os anos 1994 a 2000. Em sua tese de doutorado, analisou 77 trabalhos que focalizavam a formação do professor pesquisador. Decorrente desse trabalho, identificou a preponderância de uma dimensão política dentro da qual se desenvolve a ideia de professor pesquisador, fazendo emergir, através dela, novas formas de poder e saber, revelando também a possibilidade de integração entre sujeitos e saberes, objetos e teorias, políticas e instituições. Apesar do trabalho não trazer um mapeamento quantitativo no qual se poderia antever o alcance dessas dimensões em termos da proporcionalidade dos trabalhos e suas possíveis repercussões, tal iniciativa investe-se de uma possibilidade de apoio ao presente estudo, pois, aponta que novos entendimentos e paradigmas vão se constituindo e, nos espaços acadêmicos, esses saberes têm sido reconhecidamente considerados.

### **1.3 Resultados de duas pesquisas sobre a Formação de Professores no Brasil**

As demandas da contemporaneidade, quanto à natureza da formação de professores, não admitem mais professores improvisados, com formação aligeirada segundo a fórmula que foi muito adotada no Brasil deste a década de 30 do século passado. No período que compreende os anos 60 até o final dos anos 80 do século passado, “as resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas. A estrutura privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso” (Gatti e Barreto (2009, p. 41). O processo de formação do professor licenciado, no Brasil, na maioria dos casos, ainda mantém essa estrutura. Os cursos somente oferecem algumas disciplinas pedagógicas que, em seu conjunto, propiciam apenas um adendo à formação específica. Esta realidade produz um “profissional” que não adquire, com profundidade, nem o conhecimento específico e, menos ainda, o conhecimento pedagógico – ambos imprescindíveis a uma ação docente capaz de fazer frente às exigências da melhoria da qualidade da educação básica das demandas da modernização econômica, da disseminação das tecnologias da informação e do fortalecimento dos direitos da cidadania.

No que se refere ao exercício da docência, destacamos, neste capítulo, somente as reflexões que focalizam particularmente as aproximações e distanciamentos entre formação nas disciplinas específicas e formação pedagógica e ainda aqueles que se dedicam ao estudo das relações e dissociações entre teoria e prática.

Para contextualizar a proposta de estudo deste capítulo, buscamos elementos sobre a situação da formação de professores no Brasil que foram muito bem demonstrados pela pesquisa desenvolvida por Bernardete A. Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009) no livro intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios”. O estudo se baseou em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006, para traçar o perfil do magistério brasileiro. A pesquisa buscou saber mais sobre quem são os professores a partir de três dimensões: a formação, salário e carreira. O diagnóstico desvendado pela pesquisa revela que os professores do Brasil formam uma classe mal remunerada, pouco valorizada socialmente, com formação deficiente e, além dos baixos salários do magistério, as condições de trabalho são ruins e as escolas têm poucos recursos.

Esse diagnóstico se aproxima de um relatório internacional sobre formação de professores na América Latina. Guiomar Nano de Mello apresenta uma síntese dizendo que

Os autores apontam uma série de outros problemas relacionados à formação docente ainda presentes na maior parte dos países da região. De um modo geral, os professores não recebem uma formação inicial adequada para o futuro exercício profissional. Além de cursos, inadequados e de má qualidade, os programas de formação, vigentes na maior parte dos países, se caracterizam por baixo prestígio, corpo docente mal capacitado e um currículo que dá demasiada ênfase aos aspectos teóricos, pouca atenção à dimensão da prática pedagógica e ao desenvolvimento de recursos apropriados ao trabalho com alunos desfavorecidos. Esse quadro se agrava na medida em que a maior parte dos aspirantes, antes de ingressar na carreira profissional, já traz uma série de lacunas, decorrentes da baixa qualidade da educação que recebeu no ensino básico e médio (MELLO, 2000, p.183).

Tendo em vista o foco de nosso estudo, utilizamos os dados que a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) revelou sobre a questão da formação de professores. Para abordar este tema, as autoras aproveitaram de dados da pesquisa intitulada “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada em 2008. Esta pesquisa esteve sob a coordenação de Gatti e de Marina R. Nunes.

A pesquisa, feita por amostra representativa, analisou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de Instituições de ensino superior distribuídas em várias regiões do país que promovem a formação inicial de docentes.

A partir da análise dos conteúdos das ementas – foram examinadas 3.107 disciplinas obrigatórias. As pesquisadoras concluem - sem citar disciplinas específicas - que as disciplinas, cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas do conhecimento. Todavia, quando analisam as disciplinas que se



referem à formação profissional específica do professor, concluem que ainda predominam enfoques que propõem fundamentos teóricos e pouco trabalham com os desdobramentos em termos das práticas educacionais.

Segundo as autoras da pesquisa, do conjunto de disciplinas analisadas, 28% delas

podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121).

Pelo que foi relatado na pesquisa, há um “desequilíbrio na relação teoria-prática”. Isto é, na formação dos professores, o pêndulo tende bem mais em favor “do pretensão tratamento de fundamentos e teorizações.”

Um destaque especial observado na pesquisa diz respeito à quase ausência da Instituição Escola no conjunto das ementas. Isto, segunda as autoras,

leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas (GATTI, 2009, Págs 130-131).

As autoras apontam ainda que, a partir da análise feita de mais de 400 disciplinas optativas, o mesmo fenômeno se reproduz. Isto é, a relação teoria-prática, como tem sido proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde a sua base. As autoras apontam outro resultado a ser destacado, ainda sobre as licenciaturas. Elas concluem que estas “ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira”. Duas razões são apresentadas para este fato: “a formação de professores é considerada uma atividade de menor categoria” e o professor que “a ela se dedica é pouco valorizado” (GATTI; BARRETO, 2009, p.155).

As evidências expostas por GATTI e BARRETO (2009) demonstram que ainda existem sérios problemas relacionados à formação de professores. Vale destacar aqui que a autora Guiomar Nano de Mello, no ano 2000, publica um estudo que apontava os mesmos problemas em relação à formação de professores. Para ela, os professores, em sua formação inicial, não recebem uma formação suficiente para fazer frente às demandas postas à educação hoje. Mesmo reconhecendo que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, ela diz que esta formação deveria proporcionar aos professores uma “boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia” (MELLO 2000, p. 98).

Em relação à postura dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciaturas, Mello (2000) diz que eles “quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica” (p.100). E, no caso do especialista,

o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois, é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado. (MELLO 2000 p.100)

Mello (2000) busca na legislação, especialmente na lei n. 9.394/96, - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - as exigências legais para a formação docente.

A LDB deixa clara a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática no processo de formação dos professores. Uma das exigências legais refere-se à área do conhecimento especializado. MELLO (2000) destaca que o estudante, futuro professor, em seu trabalho terá que desenvolver em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática. Sobre isto, ela diz:

é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real ( p.103).

A segunda exigência na formação de professores diz respeito “à aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático” (MELLO, 2000 p. 103). Aprender ensinar na educação básica o conteúdo trabalhado no curso de formação de professores é aprender a fazer a “transposição didática” do mesmo. Isto significa dizer que o curso, além de ensinar o conteúdo, deve ensinar como se possibilita ou como se facilita o acesso ao mesmo, promover a constituição de significados em torno dos conteúdos.

O artigo 61 da LDB em vigor aponta um dos fundamentos que deve orientar a formação inicial do professor. Este fundamento está relacionado ao princípio do saber-ensinar. O Futuro professor, segundo a LDB, deve, no processo de formação, conhecer e compreender como se processa a associação entre teoria e prática dos conteúdos que serão trabalhados nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O artigo diz o seguinte:



A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

#### Segundo Guiomar Nano de Mello, a LDB

... consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos (MELLO 2000, p. 98).

Para efetivar o que foi prescrito pela LDB, será necessário reverter a situação em que se encontra o processo de formação de professores que foi explicitada pelas pesquisas tanto de Mello (2000) quanto de Gatti e Barreto (2009). A LDB determina que o professor de educação básica promova em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo. A questão que veio à tona a partir do exposto pelas pesquisadoras, e o que diz a LDB em relação à formação dos professores, diz respeito sobre como o professor poderá realizar o que determina a Lei se, em sua formação inicial, o conhecimento do conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, isto é, do conhecimento de como possibilitar o aprendizado do mesmo pelo aluno?

Sem dúvida, não há respostas mágicas para essa questão. Mas, o seu enfrentamento parte do princípio de que a formação inicial de professores “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (MELLO 2000, p.102).

As exigências mínimas para atuar na educação básica estão expressas nos artigos 22, 27,32, 35 e 37 da LDB. Nestes artigos, estão traçadas, de modo concreto e real, as habilidades e competências que os egressos da educação básica deverão assimilar em sua formação e desenvolver em sua vida político-social e econômica. Para que isto seja de fato efetivado, é imprescindível que o professor se prepare ou tenha oportunidade de desenvolver em seu processo de formação as competências previstas em cada um destes artigos da LDB.

Vejamos o que afirmam os artigos 22 e 27:

Art. 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores

Art. 27 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Já os Artigos 32, 35 e 37 tratam das competências e habilidades específicas que o “Ensino Fundamental”, o “Ensino Médio” e a “Educação de jovens e adultos” deverão desenvolver junto aos estudantes.

Outros elementos que são imprescindíveis na formação inicial referem-se aos princípios pedagógicos estabelecidos nos parâmetros curriculares nacionais. Os princípios da interdisciplinaridade, da transversalidade, da contextualização e da integração de áreas em projetos de ensino, compõem o quadro das exigências que devem ser assimilados pelo professor para poder atuar na educação básica.

Contemplar, no processo de formação inicial, estas exigências significa, acima de tudo, desenvolver a competência de mobilizar conhecimentos sempre que surgirem novas situações concretas no processo de ensino. Situações que não se repetem ou não se cristalizam no tempo, necessitam de intervenções pertinentes e imediatas. Neste sentido, Mello (2000) diz que

competência se constrói em situação; não é “conhecimento de”, muito menos “conhecimento sobre”, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais do que verdadeiro (p.104).

Estes princípios e estas exigências, na medida em que forem contemplados nos cursos de formação de professores, proporcionarão aos futuros professores um saber-fazer sólido no ponto de vista teórico e prático e, ao mesmo tempo criativo que lhes permite refletir *sobre a realidade*, dialogar com a realidade e intervir na realidade.

O professor que, a partir de seu processo de formação e de sua prática, assimilar estas características que definem o saber-fazer ou saber-ensinar passa a ser identificado pelos autores - Nóvoa, Giroux, Perrenoud, entre outros - , como um profissional crítico-reflexivo. E, é sobre a constituição deste conceito, seu percurso e sua consolidação que iremos concentrar a discussão nos próximos itens deste capítulo.

## **1.4 O profissional Crítico-reflexivo**

### **1.4.1 Interpretações em torno do conceito**

A reflexão sobre o conceito do professor reflexivo tem sido abundante e amplamente divulgada nos ambientes acadêmicos de formação de professores. A compreensão produzida em torno deste conceito está marcada por posições muito distintas e até mesmo contraditórias. Vamos concentrar, neste item, à busca de delineamento das diferentes posições que giram em torno da relação entre teoria e prática. No bojo desta discussão, serão destacados também aspectos que dizem respeito à suposta supervalorização da subjetividade do trabalho docente em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos.

Nesse campo da formação de professores, há aqueles que se posicionam contrários ao conceito de professor reflexivo, atribuindo a tal conceito excessiva ênfase na reflexão sobre a prática e uma desvalorização do conhecimento objetivo/científico. Para estes, atribuir ênfase à prática é dar muito peso às experiências pessoais e à subjetividade dos professores o que, segundo eles, seria o mesmo que formar o professor para ser treinado para saber somente como ensinar.

A concentração das análises que se opõem ao conceito de professor crítico reflexivo está assentada nas práticas e programas de formação de professores que enfatizam uma abordagem tecnocrática ou instrumental tanto para a formação quanto para prática em sala de aula.

Ao observar as análises dos dados produzidos pelas pesquisas tanto de Gatti (2009) como de Mello (2000) já relatadas antes, mostram que o Brasil tem adotado políticas de formação de professores que se caracterizaram por serem aligeiradas e esvaziadas de conteúdo reduzindo a possibilidade de uma compreensão holística das relações sociais em que as pessoas e a instituição Escola estão inseridas. Autores como Giroux (1997) concordam que a crítica sobre essas práticas e seus fundamentos é procedente. Ao analisar a realidade da carreira docente, ele diz que a mesma está enfraquecida em todos os níveis, e uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de “ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (p.158). Entretanto, ele, assim como os outros que fazem parte central deste estudo, não relacionam o conceito crítico reflexivo como causa da realidade da formação docente como tem sido descrita. Para Giroux (1997) o docente necessita aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, ou seja, saber o que faz e por que faz e não apenas repassar fórmulas, métodos e conteúdos enrijecidos e inalterados e que negam o seu “papel de praticantes reflexivos” (p.158)



As políticas de formação de professores que foram ultimamente adotadas, afirmavam-se sobre a ideia de que estas possibilitariam a preparação de professores mais reflexivos e analíticos. Na verdade, isto não passou apenas de uma retórica. ZEICHNER (2008) expõe esta realidade dizendo que “criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor.”(p.540)

A questão da relação entre teoria e prática é também apontada como um ponto de crítica. Zeichner(2008) diz que permanece

“a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada. Ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo (p.542).

A persistência de interpretações que afirmam que a atual prática da racionalidade técnica implementada nos cursos de formação de professores, é organizada utilizando-se do conceito de ensino reflexivo, pode ser visualizada a partir dos dados que Zeichner (2008) explicitou. As justificativas utilizadas pelos autores que se opõem ao conceito crítico reflexivo, foram sistematizadas por Zeichner da seguinte forma:

- 1 - exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação;
- 2 - exclusão dos aspectos moral e ético do ensino;
- 3 - aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas;
- 4 - O ensino torna-se meramente uma atividade técnica;
- 5 – ênfase no foco interiorizado das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula.
- 6 – as preocupações principais dos professores recaem sobre suas salas de aula e seus estudantes.
- 7- foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho (ZEICHNER, 2008,p.542).

Os impactos dessas limitações interpretativas, cujo foco esteve centrado sobre a reflexão individual dos professores, foram percebidos na medida em que os próprios professores acabaram assumindo problemas oriundos da relação ensino-aprendizagem como sendo “exclusivamente seus, não os relacionando aos outros professores ou à estrutura da educação escolar” (ZEICHNER, 2008, p.543).

Duarte (2003), em sua crítica a esse conceito da prática reflexiva, acrescenta outros aspectos. Para ele, esse conceito significa “um recuo da teoria” tendo em vista a ênfase na “experiência imediata” que se faz acompanhar de um “indigesto pragmatismo. Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é

considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (DUARTE, 2003, p. 606).

Para Duarte (2003), a formação de professores no Brasil está marcada por uma desvalorização do conhecimento teórico-científico tendo em vista seu foco no ideário crítico reflexivo. Segundo ele, “pouco ou nada servirá se mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc.” (DUARTE, 2003, p. 613).

Ao analisarmos o que afirmam muitos autores renomados e conhecidos por suas pesquisas publicadas na área da formação de professores e que concebem o paradigma do profissional crítico-reflexivo, observamos que, o que propõem não é um “recuo da teoria” e, o conceito do profissional crítico-reflexivo adotado por eles, não reflete o tipo de crítica que a ele foi elaborada e dirigida. Observamos que as críticas conduzidas ao conceito do professor crítico reflexivo resultam, em sua maioria, de leituras parciais, indiretas e descontextualizadas a seu respeito. Para compreendermos qual o sentido e posicionamento do conceito crítico-reflexivo na complexa e imbricada relação entre teoria e prática, vale ressaltar aqui o que Tardif (2002) disse:

Em suma, longe de se posicionar simplesmente do lado da teoria, a pesquisa na área da educação é regida e produzida por um sistema de práticas e de atores. Ora, a principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade (TARDIF, 2002, p.236).

O desafio para Tardif (2002) é conseguir superar a tradicional concepção de que ambas - a teoria e prática - se opõem. Ele diz que esta oposição é “demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual” (p.237). E esclarece esta afirmativa explicitando que, tanto a pesquisa na área da educação quanto na prática do professor,

são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nesta perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (Tardiff 2002, p.237).

Fica evidenciado, a partir das leituras feitas, que discussão sobre a formação de professores e, especialmente sobre a formação para o ensino, tem centrado muita



atenção na questão da prática. Ressaltamos a contribuição de Guiomar Namó de Mello(2000) na definição do termo prática na formação do professor. Em seu texto: Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical, ela apresenta os três sentidos da prática

O primeiro sentido refere-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; em segundo lugar, identifica-se com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e organização cognitiva da realidade natural e social; em terceiro, a prática tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica. (p.105)

Com isto, o modelo, para a formação de professores, defendido por quem trabalha com o conceito reflexivo, está assentado na conjugação destes sentidos que podem ser compreendidos no constante movimento de “ir e vir entre prática-teoria-prática”. Compreender a prática a partir deste movimento significa alçá-la ao mesmo patamar da teoria no processo de produção e aquisição do conhecimento.

Como vimos, existem interpretações diversas ou até mesmo divergentes sobre o “conceito reflexivo.” Porém, queremos centrar nossa atenção, no restante deste capítulo, sobre o percurso do conceito e os desdobramentos sobre a formação de professores que foram surgindo com o seu desenvolvimento.

#### **1.4.2 - As Bases Precursoras para o Surgimento do Conceito**

No Brasil, o início do movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, tanto os cursos de Pedagogia quanto os cursos de licenciaturas, deu-se na primeira Conferência Brasileira de Educação. Esta conferência aconteceu em São Paulo em 1980. A pesquisadora Selma Garrido (1999) diz que, apesar do movimento em torno da proposição de reformulações, no caso específico das licenciaturas

....não houve nenhuma mudança substantiva desde a Resolução no 292/62 do CFE, que dispunha sobre as matérias pedagógicas para a licenciatura. O que se tentou foram diferentes formas de organização do percurso da formação, umas mantendo o 3+1 já presente em 1939, outras distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso específico. Quanto ao local da formação pedagógica, em alguns lugares ela foi mantida nas faculdades de educação, em outros, foi deslocada, total ou parcialmente, aos institutos/departamentos/cursos. Atualmente, a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB no 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para discutir a formação de profissionais da educação (GARRIDO, 1999, p. 241).

As discussões que se sucederam sobre formação de professores para todos os níveis de ensino caminharam juntas com o movimento internacional que buscou reformular os processos de formação. Nessa conjuntura, forjava-se ou buscava-se

negar uma “visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos” (ZEICHNER 2008, p.539). Esse movimento se desenvolveu no final da década de 70 e durante a década de 80 do século passado, nasceu sob o conceito da reflexão. Giroux (1997) descreve como e a partir de quais referências ele produz a sua pedagogia crítica originária neste período.

Eu uso o termo discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Como referencial à análise crítica, a teoria e prática da democracia oferece um modelo para analisar-se como as escolas bloqueiam as dimensões ideológicas e materiais da democracia. Por exemplo, ela examina as maneiras pelas quais o discurso da dominação se manifesta nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relação professor-aluno. Além disso, inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contém espaço para resistir a sua lógica de dominação ( p. 28 ).

O discurso da democracia foi o primeiro alicerce que serviu de suporte para Giroux (1997) desenvolver a concepção a respeito do papel do professores. Ele concebe o papel dos professores, como intelectuais transformadores. Os professores podem desempenhar este papel fornecendo aos estudantes “conhecimento e habilidades sociais necessárias” para atuarem na sociedade como “agentes críticos” e desenvolvendo a “ação transformadora” (p.29).

Junto a esses conceitos nascem, desde meados dos anos 80 do século passado, outros, também muito significativos, e que foram incorporados no discurso dos intelectuais que pensavam a formação de professores. Conceitos como

profissionalização e/ou proletarização do magistério, cultura escolar, socialização profissional, feminização do magistério, etapas da carreira docente e formação continuada, bem como pensamento, tarefas, tomadas de decisão, saberes, crenças e valores dos professores passam a fazer parte do universo dos estudos educacionais em todo o mundo (DIAS-DA-SILVA 1998, p.2).

Além destes temas geradores, presentes no debate sobre formação de professores, a partir do final do século XX surgem novos conceitos referentes à formação, aos professores e seu trabalho. Ao se fazer um “pente fino” na literatura sobre formação de professores é possível encontrar conceitos do tipo: professor-reflexivo, prática reflexiva, epistemologia da prática e professor pesquisador. Esses conceitos passaram a ser incorporados, muitas vezes de forma acrítica, parcial ou distorcida aos cursos de formação de professores.

Autores como, Maurice Tardif, Henry A. Giroux, Perrenoud e Antônio Nóvoa, são os principais expoentes dos estudos sobre os saberes dos

professores. Eles influenciaram muito as pesquisas. Nota-se que a maior parte dos trabalhos de mestrado e doutorado destacados no capítulo seguinte tem por base abordagens teórico-criticas que foram desenvolvidas no Brasil no campo da formação de professores. Segundo Alves (2007) as principais contribuições dos estudos realizados a partir dessa abordagem teórica, estão relacionadas ao

fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho (ALVES, 2007, p.270).

Além da investigação sobre os saberes dos professores, esses autores também apresentaram ideias que deveriam ser incorporadas aos processos de formação de professores. Esta preocupação foi bem sintetizada por Zeichner (2008) quando diz que não basta só conhecer o que sabem os professores, mas “é importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como” ( p.545).

### **1.4.3 Ideias geradoras que norteiam a proposta de formação de professores reflexivos**

As ideias geradoras que serviram e servem de base para os autores que defendem o conceito crítico reflexivo formularem propostas de novas maneiras de conceber a formação de professores, foram condensadas em torno da necessidade da recomposição da cisão entre teoria e prática, da importância da dimensão da prática reflexiva e da conexão da reflexão docente com a luta por justiça social. Na medida em que estas ideias geradoras forem incorporadas aos programas de formação de professores, haverá sim a perspectiva de se considerar sobre o *que* e o *como* os professores irão refletir.

#### **1.4.3.1 Recomposição da cisão entre teoria e prática.**

Na perspectiva do conceito crítico-reflexivo, a formação de professores ocorre sempre por meio de três dimensões: ocorre por meio do diálogo permanente entre teoria e prática; das experiências vivenciadas através deste diálogo e da reflexão no e sobre o processo de diálogo. A formação docente é, também, um processo que se



consolida na prática. É na prática e através dela que o professor viabiliza as teorias e considera reflexivamente suas ações e de seus colegas.

Esta modalidade de formação, não está baseada apenas na transmissão de conteúdo, mas na “construção de experiências formativas” que contemplam e estimulam a aprendizagem através de situações concretas. Além disso, nesta modalidade, é possível “valorizar os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teoria-prática e uma verdadeira profissionalização (PERRENOUD, 2002, p.90). Esta articulação se concretiza através de uma aliança entre os saberes acadêmicos e científicos, especialmente os provenientes das ciências sociais e humanas e os saberes de experiência e de ação construídos pelos professores.

Mello (2000) sugere que a Prática permaneça presente desde o primeiro dia de aula nos cursos de preparação de professores através “da presença orientada em escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio ou de forma mediada pela utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais” (p.104).

A reflexão na e sobre a prática, não é feita baseando-se no conhecimento tácito dos alunos/professores. Perrenoud (2002) sobre isto diz que “é lógico que o espírito científico, o rigor e a descentração são trunfos que a universidade pode colocar a serviço da formação dos professores” (p.205).

Estabelecer a integração rigorosa, permanente e contínua entre teoria e prática em todo o processo formativo, incluindo todas as disciplinas da grade curricular dos cursos de formação de professores, é uma condição necessária para que a aprendizagem se torne significativa aos alunos, futuros professores. A integração teoria e prática se torna imprescindível, pois, a partir dela, é possível garantir que conteúdos e a “transposição didática” desses conteúdos sejam de fato assimilados de modo integrado e não dissociado.

Neste sentido, a integração teoria e prática, contempla a importância do conhecimento pedagógico sobre a ação prática, isto é, conhecimento que considera os contextos reais vividos pelos professores. Duarte (2003) diz que “a prática docente se traduz nesta relação intrínseca entre o saber experiencial e o domínio das teorias científicas. Este serve como matriz de referência para, a partir dela, emitir julgamentos ou processar argumentos que possam elucidar o saber experiencial do professor (p.617).

As dimensões técnica e didática no processo de ensino, o saber experiencial, demandam necessariamente da dimensão teórica e epistemológica. Tanto as

dimensões técnica e didática quanto a dimensão teórica são imprescindíveis para a compreensão de como se processam conhecimentos. Só será possível construir o conhecimento didático do conteúdo, na medida em que o professor possuir o conhecimento do mesmo. Ambos devem ser assimilados pelo professor a partir de um conhecimento pedagógico em que o conhecimento dos alunos e sobre os alunos; conhecimento do contexto micro e macro da realidade educacional e o conhecimento de si mesmo enquanto pessoa e profissional sejam considerados em sua ação prática. A ênfase no conhecimento didático do conteúdo na formação de professores tem sua razão de ser, pois, a partir dele, também se aprende a ensinar.

Salientamos que é consensual, entre os autores que trabalham a partir do conceito crítico reflexivo, que não é a prática por ela mesma que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. Desenvolver a capacidade de refletir e analisar a prática, para aprender a produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho, passou a ser o desafio para a docência. Tardif, diz que a

ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. De fato, é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes ( por exemplo, o saber dos peritos, o saber dos funcionários que elaboram currículos, o saber dos didatas e dos teóricos da pedagogia), mas esses saberes não pudessem e nem devessem ser produzidos pelos próprios professores (TARDIF, 2002 p. 236).

Romper com a cisão entre conhecimento teórico e conhecimento pedagógico significa, segundo Tardif (2002), romper com

a lógica disciplinar que é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois, ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2002, p. 271).

A alternativa proposta por Tardif (2002) para impedir a fragmentação dos saberes, característica da lógica disciplinar, nos cursos de formação de professores, seria criar “equipes de formação pluricategoriais estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação” (p.276). Estas equipes de formação, compostas por diversos profissionais, teriam como função instaurar a “lógica da socialização profissional” que se daria através de seus

ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo etc.), seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos



reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo devem progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação (TARDIF2002 p.276).

Neste mesmo sentido, a proposta feita por Lessard (2006) para a formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva, privilegia o sujeito individual e coletivo que age em contexto. Para ele, as práticas são construídas pelo sujeito, porém, este não age de forma isolada, mas sua ação está imersa em uma rede de interações coletivas. Ele diz que na perspectiva crítico-reflexiva

a formação toma essencialmente a forma do acompanhamento e da co-construção de práticas inovadoras. Ela se preocupa menos com o que os docentes sabem ou devem saber do que com como os docentes aprendem e poderiam aprender de sua prática, e como eles constroem seu saber e sua identidade profissional no âmbito de comunidades de prática (LESSARD, 2006 p.9).

Nóvoa (1995) não descarta práticas de formação que sejam organizadas em torno dos professores individuais. Ele diz que até podem ser úteis em termos de aquisição de conhecimentos e técnicas, mas que correm o risco de reforçar a imagem dos professores como apenas transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Ele defende “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p.27).

Portanto, não há como abstrair a reflexão crítica sobre as práticas tanto individuais como coletivas. Porém, é necessário que a prática reflexiva, ao mesmo tempo em que contribua para superação de seus limites esteja fundamentada em sólidas bases teóricas e epistemológicas.

#### **1.4.3.2 Importância da dimensão da prática reflexiva**

Segundo Perrenoud (2002), a experiência deve ser um dos objetivos prioritários nos currículos de formação de professores. Esta, em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática “real” e “reflexiva.” Assim, uma formação no âmbito da prática reflexiva, não pode prescindir, segundo este autor, em sua grade curricular, de alguns elementos essenciais, tais como:

uma iniciação às ciências do espírito e da ação, à psicologia cognitiva, à psicanálise, à sociologia das práticas e do habitus, à hermenêutica, à pragmática lingüística e às teorias da ação comunicacional, à teoria das organizações e da análise estratégica, à teoria das decisões e aos trabalhos sobre os saberes e sobre as competências (PERRENOUD, 2002, p.69).

Passar por esta “iniciação” se torna uma condição necessária para enfrentar a complexidade da prática. Em sua ausência, as atividades cotidianas podem tornar-se ineficazes levando o professor a assumir uma atitude conformista diante das demandas da prática. Nesse sentido, Perrenoud diz que:

- uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não oportuniza resultados satisfatórios;
- o profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho;
- a reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas (PERRENOUD, 2002, p.57).

Estes enunciados sintetizadores da concepção de Perrenoud sobre a configuração e a dinâmica da prática reflexiva, serviram de suporte para ele propor princípios gerais orientadores para os cursos de formação de professores. Para ele, os cursos devem garantir: a) ampliação das bases científicas da prática estabelecendo a articulação ente “racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda”; b) criação de modelos de pesquisa que permitem aos alunos “exercerem sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação”; c) constituição de “ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula”; d) direcionamento de “formações temáticas, transversais, tecnológicos, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva transformando-a num fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso” (PERRENOUD, 2002, p.16 -23).

Incorporar estas orientações gerais aos processos reflexivos, sobre as práticas, significa dizer que um professor reflexivo não pode depender só de sua intuição. É necessário que ele se reporte a um ou mais modelos teóricos provenientes das ciências humanas para a análise de sua experiência. Utilizar este procedimento é fundamental, pois, ele não permite que se incida no simplismo ou na produção de paliativos diante dos desafios do cotidiano. Perrenoud recomenda que, nos processos reflexivos, se faça uso do “procedimento clínico”, pois esse procedimento permite:

analisar os mecanismos simbólicos e os incidentes práticos de uma perturbação, a entender porque e a que ele reage, onde isso afeta, em que nível, e se ele deve proteger seu planejamento, preservar sua auto-imagem ou defender-se contra o mal-estar gerado por determinados temas ou por certos alunos. Ele é capaz de rever as hipóteses mais evidentes, confrontá-las com a situação e, se isso não for suficiente, construir outras, pedindo ajuda ou recorrendo à documentação adequada. As ciências humanas podem lhe sugerir hipóteses ou alguns métodos para aprofundar ou verificar algumas dessas hipóteses. (PERRENOUD, 2002, p.113)

Segundo o autor, admite “respeitar a complexidade e as dimensões sistêmicas do real” e, acima de tudo, capacita o professor a “encontrar formas de interpretação teórica para explicar uma situação singular, bem como de identificar com rapidez incidentes críticos ou práticas que permitam desenvolver ou questionar uma determinada hipótese” (PERRENOUD, 2002, p.114).

Perrenoud também sugere algumas ações concretas para serem desenvolvidas durante a formação que, a partir das quais, é possível estimular, o desenvolvimento da prática reflexiva. Ele propõe:

- analisar protocolos;
- assistir a vídeos;
- observar planejamento didático;
- escrever um diário;
- trabalhar com situações ou com dilemas;
- organizar debates (PERRENOUD, 2002, p.67).

Os cursos de formação de professores tanto inicial quanto continuada que contemplarem estes requisitos poderão “formar profissionais deliberadamente em uma prática reflexiva e reforçar a identidade correspondente” (PERRENOUD, 2002, p.54).

Referindo-se ao professor enquanto um profissional reflexivo, Perrenoud (2002), estabelece algumas características que são bem específicas ou que estão no “cerne” da profissão docente. Ele aponta que um professor reflexivo não para de refletir, “pois, a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais” (p.43). Existem sinais implícitos e explícitos que podem ser observados pelo professor de que o processo de reflexão foi incorporado por ele. Alguns desses sinais, segundo Perrenoud, acontecem

- a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula;
- no momento em que consegue entender melhor sua tarefa;
- no momento em que sua angústia diminui;
- por prazer ou porque não o pode evitar, pois ela ocorre durante grande parte do tempo livre dos professores, seja nos congestionamentos de trânsito, no momento do banho, seja em conversas com colegas ou amigos (PERRENOUD, 2002, p.37).

A reflexão que se processa depois da ação pode ajudar o professor a “capitalizar” todas as experiências vivenciadas em sua ação docente, e, até mesmo, “transformá-las” em novos saberes possíveis de serem retomados em outras circunstâncias (PERRENOUD, 2002, p.36).

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um intelectual, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas.

As condições materiais e de tempo são necessárias para que o professor, em sua prática, possa agir como um intelectual reflexivo. Todavia, não é possível vir a ser um professor reflexivo sem um processo contínuo de formação que contemple os pressupostos necessários para tal.

#### **1.4.3.3 Conexão da reflexão docente com a luta por justiça social**

Através do livro, *Os Professores como Intelectuais*, lançado no Brasil em 1997, Henry Giroux, afirma que a carreira docente está enfraquecida em todos os níveis. E, este enfraquecimento vai refletir na produção de crescentes “ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (p.158). Para fazer frente a esta realidade, a formação docente precisa desenvolver uma abordagem que possibilite o professor a aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida escolar e a prática em sala de aula, ou seja, saber o que faz e por que faz e não apenas repassar fórmulas, métodos que negam a necessidade do pensamento crítico.

A formação docente, além de assegurar o acesso dos alunos, futuros professores, ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico de que eles necessitam para ensinar, deve também contribuir para que os professores saibam “como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter” (ZEICHNER 2008 p. 546).

Zeichner (2008) compreende a formação como um ambiente de aprendizagem onde os professores aprendem a fazer a conexão entre o que é feito

nas nossas salas de aula dos cursos de formação de professores com as lutas dos educadores e demais cidadãos, em todos os lugares, para nos levar mais próximos de um mundo onde os filhos de todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a conduzir uma vida produtiva e recompensadora (ZEICHNER 2008 p. 548).

É condição basilar do ofício dos formadores de educadores trabalharem para que os futuros professores desenvolvam uma consciência em defesa da justiça social. Aspectos que envolvem o cotidiano da formação docente podem permanecer com suas características que lhe são intrínsecas. Todavia, a ênfase na dimensão política da formação e a própria formação política tornam-se um imperativo do processo formativo, pois, alguma coisa deve “ser feita para transferir poder para os professores para refletirem sobre suas próprias situações de vida, para falarem, com suas próprias



palavras as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles consideram ser decente humano e justo (ZEICHNER 2008 p.548).

A concepção de intelectual transformador defendida por Giroux (1997) contempla essa dimensão da formação política, pois, para ele, o professor precisa conhecer os interesses políticos e ideológicos que estruturam seu meio profissional e reconhecer que a Escola reflete também as relações sociais antagônicas. Julgamos que contribuir na formação de cidadãos ativos e críticos é um dos objetivos que direciona a ação docente na perspectiva crítico reflexiva.

Para desenvolver a concepção do intelectual transformador, Giroux (1997) busca em Gramsci a ideia de que o professor precisa assumir, nas relações de ensino-aprendizagem, a postura de aprendiz como princípio educacional. A concepção Gramsciana de que

*o professor é sempre um aprendiz coloca os intelectuais na posição de não apenas ajudar os estudantes a apropriarem-se de suas próprias histórias, mas também observarem de maneira crítica a natureza de seu próprio relacionamento com os estudantes da classe trabalhadora, bem como com outros grupos oprimidos (GIROUX, 1997 p. 239).*

O discurso sobre a reflexão na formação docente necessita incorporar esse tipo de análise social e política, pois, a partir dela, pode-se visualizar e desafiar as estruturas que impedem que os objetivos da ação docente que giram em torno da formação de cidadãos ativos e críticos, sejam atingidos.

#### **1.4.4 - Perfil do profissional reflexivo**

Para discutirmos sobre o perfil do profissional reflexivo, partimos do princípio de que os professores são sujeitos que estão envolvidos, tendo em vista sua atividade, em situações formais de aprendizagens e que, portanto, são sujeitos que não só ensinam, mas que também aprendem. A partir disto, entendemos que os processos de formação de professores podem contribuir para desenvolver as características que são peculiares ao perfil do profissional reflexivo. Existem alguns indicadores que apontam este perfil e que podem ser implementados pelos cursos. Um dos indicadores mais significativos e completos do perfil do profissional crítico-reflexivo é o professor intelectual transformador. Este é caracterizado como sendo aquele que detém uma base teórica que lhe permite executar atividades docentes como trabalho intelectual e não apenas executor de tarefas. Além disso, como intelectual transformador, é capaz de identificar as circunstâncias ideológicas e práticas que estão relacionadas à realidade a qual está inserido e elucidar qual é o seu papel frente a estas circunstâncias. Segundo Giroux, (1997) para que os cursos de formação de



professores possam contribuir para formar o perfil do intelectual transformador, eles precisam

tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Isto é, incluir o meio acadêmico universitário diretamente no meio político, até por que, os centros de ensino superior representam uma parcela populacional ativa intelectual e economicamente, e, por conseguinte, a mesma define uma luta em torno das relações de poder que há em toda a sociedade (p. 163).

A prática do intelectual transformador caracteriza-se pelo rigor teórico na análise dos problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é inconstante e mutável. O docente intelectual transformador precisa estar aberto às possíveis, revisões, reavaliações e sempre buscando novos conhecimentos.

Perrenoud, (2002) também apresenta um conjunto de características que definem o perfil do professor reflexivo. Segundo a sua compreensão os processos formativos tanto iniciais quanto continuados devem capacitar todo egresso para que passa:

- dominar sua própria evolução;
- construir competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência;
- refletir na ação, pois, este é o modo de funcionamento de uma competência de alto nível;
- refletir sobre a ação sendo esta competência a fonte de auto-informação e de evolução das competências e dos saberes profissionais (p.24 e 25).

Aderir a este perfil é um desafio complexo, mas na medida em que for assimilado, ele irá demarcar a própria identidade do professor. Incorporar a capacidade de “refletir em ação e sobre sua ação” significa assimilar o que há de mais central na busca e construção de novos conhecimentos. Esse perfil do profissional reflexivo “está no cerne de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.” (PERRENOUD, 2002, p.13)

A reflexão que se processa depois da ação pode ajudar o professor a “capitalizar” todas as experiências vivenciadas em sua ação docente, e, até mesmo, “transformá-las” em novos saberes possíveis de serem retomados em outras circunstâncias (PERRENOUD, 2002, p.36).

Perrenoud não quer apresentar a prática reflexiva como uma panaceia. Todavia, ele diz que é uma condição necessária para enfrentar a complexidade da prática. Em sua ausência, as atividades cotidianas podem tornar-se ineficazes levando o agente a assumir uma atitude de inércia diante das demandas da prática. Nesse sentido, Perrenoud diz que:

- uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não oportuniza resultados satisfatórios;
- o profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho;

- a reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas." (PERRENOUD, 2002, p.57).

Por isto que a formação de "profissionais reflexivos", segundo Perrenoud (2002, p. 104) deve ser objetivo prioritário nos currículos de formação de professores. Em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática "real" e "reflexiva." Assim, uma formação no âmbito da prática reflexiva, não pode prescindir, em sua grade curricular, de alguns elementos essenciais que, segundo Perrenoud, se torna necessário oferecer

uma iniciação às ciências do espírito e da ação, à psicologia cognitiva, à psicanálise, à sociologia das práticas e do habitus, à hermenêutica, à pragmática lingüística e às teorias da ação comunicacional, à teoria das organizações e da análise estratégica, à teoria das decisões e aos trabalhos sobre os saberes e sobre as competências (2002, p.69).

Essa diversidade de enfoques, sem dúvida, aumentará a oportunidade para os estudantes se envolverem, de forma autônoma e responsável, na escolha de caminhos que possibilitam enriquecer sua prática. Durante a formação, é possível estimular, através de ações, o desenvolvimento da prática reflexiva.

Esta modalidade de formação, não está baseada apenas na transmissão de conteúdo, mas na "construção de experiências formativas" que contemplam e estimulam a aprendizagem através de situações concretas. Além disso, nesta modalidade, é possível "valorizar os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teoria-prática e uma verdadeira profissionalização (PERRENOUD, 2002, p.90). Esta articulação se concretiza através de uma aliança entre os saberes acadêmicos e científicos, especialmente os provenientes das ciências sociais e humanas e os saberes de experiência e de ação construídos pelos professores.

O perfil do professor reflexivo que atua como formador de futuros profissionais se expressa pelo domínio de sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam o campo ou a área específica em que atua. Manifesta-se também pela capacidade de interiorizar e desenvolver constantemente estratégias e práticas que lhe possibilitem fazer a "transposição didática"<sup>2</sup> desses conhecimentos que garantem ao aluno uma participação autônoma e ativa no processo de aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Jean-Claude Forquin, *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar* (Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993) p. 16

Conhecer, desenvolver e aplicar estratégias que afetam o processo de ensinar - transposição didática - é crucial para poder influenciar positivamente na aprendizagem de seu aluno. Portanto, aprender a ensinar não é algo que se limita a pura aplicação de conhecimentos. Supõe também, desenvolver a postura de “investigador em ação”. Isto é, aprender a ensinar, significa ser capaz de problematizar uma situação da prática, mobilizar conhecimentos para poder analisá-la e, ao mesmo tempo, justificar por que toma e implementa decisões em sua prática cotidiana. Assim, aprender a ensinar implica em uma atitude reflexiva. Perrenoud, argumenta que esta atitude contribui para

liberar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD, 1999 p.10).

A dimensão do aprender a ensinar está implícita no conceito de desenvolvimento profissional docente. Este conceito se fundamenta na proposta de um *continuum* de formação, “em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades” (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.2). Na medida em que o professor assimilar a concepção de que aprender a ensinar é um processo contínuo e permanente, ele desenvolverá uma postura que se “reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.10).

Esta reflexão conduz-nos a compreensão de que aprender a ensinar, trata-se de uma forma de envolvimento que requer “um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade” (PERRENOUD, 1999, p. 12). Nesta perspectiva, ensinar significa criar um ambiente, dentro da sala de aula e fora dela, de reflexão com os alunos objetivando assegurar aos alunos e professores um papel ativo no processo de formação cultural e na produção de novas práticas sociais. Não é possível realizar isto sem um compromisso crítico capaz de produzir uma análise dos processos ideológicos que envolvem o papel da Escola e dos professores na sociedade. Segundo Giroux, a ausência de “um compromisso crítico”

para muitos professores em formação que se encontram lecionando para estudantes da classe operária ou de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para compreender as dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero da prática pedagógica torna-se ocasião para a produção de uma atitude defensiva alienada e uma armadura pessoal e pedagógica que muitas vezes se traduz em um distanciamento cultural entre 'nós' e 'eles'. (GIROUX, 1997 p. 200).

Nóvoa (1995) diz ser necessário que a organização dos cursos de formação de professores promova a análise das práticas, como as que foram antes expostas por Giroux, nos percursos de formação e a sua compreensão teórica. Para ele, não se trata de

mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995, p.26).

Esses aspectos são essenciais para nos ajudar a compreender que a perspectiva da "racionalidade técnica" não está contemplada na concepção teórica e prática do profissional reflexivo. Vemos isso a partir do Donald Schön, que, em seu livro: Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem, apresenta os problemas que estão relacionados a esta questão. Ele inicia descrevendo o perfil dos profissionais que atuam a partir da racionalidade técnica. Para ele, esses profissionais

são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHON, 2000 p. 15).

Para este autor, a realidade escolar, pela sua própria dinamicidade, é composta por "zonas indeterminadas da prática" e, estas, "escapam aos cânones da racionalidade técnica" (SCHON, 2000 p. 17). Assim, na medida em que uma situação nova ou única se apresentar, o professor não poderá lidar com ela tendo como referencial somente sua bagagem técnica profissional.

Portanto, a formação pedagógica embasada no referencial crítico reflexivo pode contribuir para que o professor desenvolva a competência de "compreender as dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero da prática pedagógica" e de atuar de forma propositiva. As dimensões da prática, por serem reais e dinâmicas, desafiam os cursos de formação de professores a construir constantemente novos saberes .



A construção de novos saberes, acontece, segundo autores como Tardif e Gramsci, na medida em que cada um (docente e discente) se colocar na perspectiva de aprendiz de sua prática. O que fazemos como professor também nos ensina. Não é uma questão que se resume em aprender fazendo, mas aprender com e através do que se faz. Os cursos de formação de professores, segundo esses autores, não podem restringir-se a uma formação puramente teórica e abstrata. Neste sentido, Gramsci apresenta a crítica a respeito das Academias. Para ele "...as academias são o símbolo, ridicularizado frequentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo" (GRAMSCI, 2001 p.40 ).

Para Tardif (2002) os saberes dos professores críticos reflexivos, estão sempre conectados a uma situação de trabalho, a um espaço de trabalho, a uma Instituição, a uma determinada sociedade e relacionados com outros agentes, tais como, professores, alunos e pais. Isto significa dizer "que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas." (p. 17)

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, conectado por vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, dos cursos de formação e das práticas individuais e coletivas.

Assim como Gramsci havia indicado que as "Academias" representam a separação entre a "cultura e a vida", Tardif (2002) diz que é urgente que os cursos de formação de professores, estabeleçam "uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas." (p. 23)

Buscar o "equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades" e os "saberes desenvolvidos pelos professores" é um dos desafios mais significativos que está posto para os processos de formação de professores. Algumas propostas para enfrentar este desafio foram apontadas por alguns autores que desenvolveram estudos sobre o tema. Entre os autores, encontra-se António Gramsci que, para ele, a formação do professor "necessária" é aquela que se encaixa na perspectiva do "dever ser". Ele afirma que nem toda teoria é algo que possa ser necessária para determinado grupo social. Ela simplesmente pode ser arbitrária. Entender o que é ser professor e o papel que desempenha junto à sociedade se constitui condição "*sine qua non*" para não ser um "profeta desarmado" ( Gramsci, 2007, p. 35) . Com isso todo processo de formação é fundamental para propiciar uma armadura teórico-conceitual

(dever ser) ao professor que o habilite a conectá-la, de forma orgânica, com a realidade efetiva para “dominá-la e superá-la”.

Gramsci ao comentar sobre a relação entre o “dever ser” e o “ser” (realidade efetiva) usa Maquiavel como exemplo, pois,

Maquiavel não é um mero cientista; ele é um homem de partido, de paixões poderosas, um político em ato, que pretende criar novas relações de força e, por isso, não pode deixar de se ocupar com o “dever ser”, não entendido evidentemente no sentido moralista (GRAMSCI, 2007 P. 35).

Compreender e assumir a ação educativa em seu “conteúdo concreto”; em sua “formulação lógica” e, desenvolver uma ação em que o “dever ser” – formação teórico-conceitual orgânica - e o “ser” – “realidade concreta” - estejam conectados é, sem dúvida, uma das características do professor enquanto intelectual orgânico. Gramsci desenvolve esse conceito afirmando que

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece especialista” e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político) (GRAMSCI, 2001 p. 53).

Dentro da perspectiva da organicidade do trabalho, a atividade prática e a atividade teórica são inseparáveis. Sobre isto, Gramsci afirma que “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001 p.53) Com isto, todo professor, por participar de uma concepção de mundo perceptível ou não por ele, é um intelectual. A questão é saber com quais forças históricas o trabalho intelectual desenvolvido por ele está organicamente articulado.

A partir do exposto por Gramsci, entendemos que o professor, enquanto um intelectual deve “contribuir”, através de sua ação educativa, para “suscitar” ações coletivas e orgânicas junto a seus pares no sentido de “modificar” a concepção de educação que separa a teoria da prática. Nesta mesma linha de pensamento, Antônio Nóvoa diz que

o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1995 P.26).

A Escola, enquanto uma unidade formativa é o espaço onde o professor, enquanto intelectual orgânico pode contribuir para que seus agentes consigam

apropriar-se de sua própria história e, a partir da leitura crítica dela, produzir a história que lhes for mais significativa. A escola pensada por Gramsci, capaz de estabelecer uma unidade orgânica entre a teoria e a prática, é a escola que ele a chamou de unitária. Diz ele:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio Unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2001 p.40)

Gramsci também descreve o modelo da escola, o papel que o professor exerce nela e a postura do discente frente ao conhecimento:

Assim a escola criadora não significa a escola de inventores e descobridores"; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminada que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões ou ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (GRAMSCI, 2001 p. 39-40)

"O princípio unitário", defendido por Gramsci também pode se refletir na formação de professor. O curso de formação de professores que for organizado tendo como modelo orientador o "princípio unitário" possibilitará aos alunos a crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais que separam o planejamento e organização curricular dos processos de sua implementação e execução. Isso significa delinear a essência do perfil do professor como profissional reflexivo.

Tardif (2002) não usa o termo "princípio unitário", para definir o trabalho dos professores. Todavia, podemos ver o princípio unitário na sua concepção do trabalho dos professores. Ele diz que o trabalho deve ser reconhecido como "um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilidade de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específico ao ofício do professor" (p. 235).

Finalizamos apontando que as dimensões da prática reflexiva e do envolvimento crítico, da formação teórica e da formação pedagógica, fazem parte ou estão contidas no princípio unitário. Essas dimensões não devem ser consideradas como peças isoladas uma das outras. Mas, como diz Perrenoud, devem ser compreendidas como "fios condutores do conjunto da formação, são posturas que

devem ser adotadas, desejadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação, conforme as múltiplas modalidades” (PERRENOUD, 2002, p.197).



## 2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO TRABALHO

Inicialmente gostaríamos de nos referir a esse capítulo como estrutura central e organizacional do estudo. Nele são trazidos os objetivos gerais e específicos decorrentes da questão de estudo que gerou esse empreendimento acadêmico, servindo de guia condutor para o desenvolvimento do trabalho como um todo. A partir dessa estrutura, construímos o mapeamento teórico conceitual com o fim de favorecer a visualização do alinhamento entre objetivos, temas centrais e secundários e as questões indicadas no instrumento de pesquisa.

### 2.1 Organização do capítulo

Nesse capítulo então, apresentaremos os procedimentos metodológicos, os instrumentos de pesquisa, as dimensões do estudo, o desenho amostral, os contatos com o campo e indicaremos também como foram definidos os sujeitos da pesquisa e como foi construído o banco de dados. Faremos também breves indicações quanto à lógica de análise desenvolvida nesse estudo.

Como procedimentos iniciais, serão destacados os objetivos a partir dos quais foi construído o mapeamento teórico conceitual que ancorou o presente estudo. Importa também dizer que os objetivos foram gerados e reconstruídos em meio às leituras, reflexões e indagações relativas à formação de professores que atuam na educação profissional, focalizando algumas questões acadêmicas e sua relação com o mundo do trabalho, elegendo como campo empírico o IFET-Sudeste de Minas Gerais.

Partimos, portanto, da **questão central** - *quais os componentes principais da formação teórico-pedagógica do professor que atua na educação profissional e que relações podem ser estabelecidas entre essa formação e a prática docente por ele apresentada?* – e do **objetivo geral**, *a partir da concepção do professor reflexivo, estabelecer mecanismos para a identificação de elementos que possam delinear as concepções educacionais que sustentam a prática docente apresentada pelo professor que atua na educação profissional e buscar relações, aproximações e dissonâncias entre essa concepção, a caracterização do perfil formativo desse professor – cursos feitos e sua avaliação acerca do curso de graduação e, sua postura ante os saberes docentes.*

Temos, pois, o intuito de focalizar, mapear, compreender e buscar algumas possíveis explicações frente a relações estabelecidas e encontradas entre certas variáveis centrais – componentes do objeto de estudo – a serem explicitadas mais adiante.

## 2.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa

Para o alcance dessa meta, definimos como recurso teórico, as contribuições expressivas propiciadas pelos estudos de Tardif, Nóvoa, Lessard, Giroux e Perrenoud. Isso aponta a necessária sistematização dos conceitos principais por eles utilizados. A partir desses autores foi possível destacar – no capítulo anterior – a ideia desenvolvida sobre a relação intrínseca entre a concepção teórica e a ação prática e entre a formação pedagógica e a prática docente.

Tendo como foco central do estudo *a educação profissional*, a sistematização sobre o que se tem produzido nessa área no Brasil será apresentada no capítulo seguinte, tendo por base as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 1998 e 2009. Serão também trazidos pontualmente, no decorrer desse trabalho, alguns documentos e outras produções de textos publicados nessa área, consoante os objetivos do estudo.

Decorrente desse enfoque – que dá suporte geral à pesquisa e a seus meandros – elegemos os objetivos específicos<sup>3</sup> a partir dos quais serão destacados os procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa para alcançá-los.

No presente trabalho, busca-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- 1 – Refletir e analisar o espaço ocupado pela educação profissional no contexto acadêmico investigativo;
- 2 – Identificar algumas características do corpo docente, conhecendo com mais precisão alguns aspectos do perfil profissional daqueles que atuam no IFET em Minas Gerais – situação profissional, atuação docente, idade, formação acadêmica;
- 3 - Compreender como se apresentam as condições de trabalho - infraestrutura física e tecnológica do instituto - na visão dos docentes;
- 4 – Mapear alguns aspectos relativos à formação inicial dos docentes, tendo por base a visão apresentada por eles quanto ao curso de graduação;
- 5 – Mapear a frequência e o enfoque dos cursos de capacitação oferecidos pelo instituto, na perspectiva dos docentes;
- 6 – Identificar os processos formativos que mais afetam a constituição da prática docente;
- 7 - Relacionar a formação inicial do professor e a sua compreensão sobre o espaço ocupado por essa em sua prática docente;

---

<sup>3</sup> O quadro completo com os objetivos, procedimentos e instrumentos de pesquisa encontra-se no Apêndice A

- 8 – Identificar a postura profissional frente aos saberes necessários à prática docente;
- 9 – Identificar e delinear as modalidades avaliativas utilizadas pelos professores em sua prática docente;
- 10 - Elencar e mapear as dimensões consideradas pelos professores no processo de seleção e organização da prática docente;
- 11 - Identificar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores na preparação do curso e das aulas, caracterizando-os numa abordagem reflexiva.

Embora todos os objetivos estejam interligados, alguns deles se dirigem especificamente aos sujeitos principais do estudo – o professor que atua na educação profissional no IFET do sudeste de Minas Gerais e outros – como o primeiro objetivo destacado – busca mapear os trabalhos acadêmicos no campo da educação profissional. Para tanto foi acessado o portal capes, analisando todos os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidos em programas de pós-graduação em educação, no período de 1998 a 2009. Esses dados serão apresentados no capítulo seguinte.

Análise documental também foi feita, para o alcance desse e de outros objetivos, a partir de documentos disponibilizados pelo IFET- Sudeste Mineiro e outros acessados por vias diversas.

Ainda que o foco de análise do presente estudo privilegie os sujeitos selecionados nessa pesquisa, pretendemos agregar à nossa análise, as contribuições apontadas em outros estudos, a partir de enfoques similares. Assim, os estudos teóricos neste percurso foram desenvolvidos com o propósito de constituir a “liga” necessária à solidez do trabalho de modo geral, e garantir sua coerência interna em cada parte, nesse conjunto de objetivos a seguir apresentados.

O conjunto dos objetivos apresentados será alcançado, pois, por procedimentos de pesquisa conjugados entre si: revisão de literatura, mapeamento das produções acadêmicas, análise documental e estudo de campo. Para o estudo de campo, foram definidos como instrumentos o questionário e entrevistas de aprofundamento – posteriormente apresentados, nesse mesmo capítulo.

Para melhor visualizar a organização das ações entrelaçadas em torno dos objetivos, passaremos a apresentar as dimensões centrais do estudo: **1) O Professor - Perfil Profissional: situação funcional, atuação docente, idade;** **2) O Professor - Formação Acadêmica: formação inicial e pós graduação, avaliação do seu curso de**

graduação; **3) Infraestrutura e Capacitação Docente oferecida pelo Instituto:** espaço físico e tecnológico, enfoque temático e frequência dos cursos de capacitação; **4) O Professor e sua Postura profissional frente aos Saberes:** postura profissional frente aos saberes docentes; **5) O Professor e sua Compreensão sobre a Prática Docente:** formas de avaliação e instrumentos utilizados, processo de seleção e organização dos conteúdos e procedimentos didáticos utilizados na prática docente.

Nesse processo foi construído e reconstruído o mapa teórico, suas dimensões, subdimensões e componentes, derivando-se daí a criação e o delineamento dos instrumentos de pesquisa, por meio dos quais serão capturadas as informações – matéria prima para esse estudo – que seguem a rota proposta para alcançar os objetivos destacados. Buscamos desse modo, um alinhamento entre as dimensões e subdimensões temáticas e seus componentes frente aos objetivos específicos, apresentando-se, assim, um desenho de pesquisa. Esse recurso teórico metodológico permitiu orientar o procedimento de estudo, a construção dos instrumentos para levantamento das informações, a organização de seus constructos e a apresentação das reflexões advindas desse processo.

Nesse esforço, temos a seguir um quadro sintético, cuja visualização completa poderá ser conferida no Apêndice B, onde, além das subdimensões e seus componentes, estarão também presentes os indicadores de cada dimensão e as perguntas do questionário – instrumento principal utilizado no campo para a coleta de informações. Os indicadores - ou possíveis alternativas de resposta – são apontados com o propósito de explicitar parte do processo de operacionalização dos conceitos teóricos, contidos ou representados pelas dimensões destacadas. Ressaltamos que as informações coletadas empiricamente serão enriquecidas e ampliadas com a análise documental e estudo do referencial teórico selecionado.

### **2.3 Dimensões do estudo**

Na primeira dimensão – **O Professor: perfil profissional** - pretendemos não apenas reunir informações sobre alguns aspectos da situação profissional e atuação docente, mas identificar também outras atividades profissionais desenvolvidas e o lugar por elas ocupado na vida de professor.



### QUADRO 1 – DIMENSÕES DO ESTUDO

1 - O PROFESSOR: PERFIL PROFISSIONAL	
Subdimensões	Componentes
1.1 - Situação Profissional	1.1.1 Caracterização do cargo
	1.1.2 Regime de trabalho
1.2 - Atuação docente	1.2.1 Nível de ensino
	1.2.2 Relação entre o campo da atuação docente e a área da formação inicial
	1.2.3. Tempo de atuação docente
1.3 - Outras atividades profissionais	1.3.1. Outras atividades profissionais além da docência
	1.3.2 Significado da outra atividade profissional
1.4 Idade do Professor	

Ressaltamos que em cada componente, é apresentado um conjunto de indicadores que expressam possibilidades de alternativas definidas a partir de um conhecimento prévio advindo da vida acadêmico-profissional – seja no campo empírico ou teórico.

No processo da construção de algumas questões do questionário<sup>4</sup> ao se apresentarem os indicadores, foram acrescidos espaços para que o respondente pudesse expressar seu posicionamento ou mesmo, indicar outra informação específica. Tal decisão se deve à compreensão de que o instrumento com questões fechadas, nem sempre esgota as possibilidades de respostas, dentro de um mesmo item. É o caso, por exemplo, do componente 1.3.1 – *outras atividades desenvolvidas, além da docência*, em que o professor tem a chance – se for o caso – de especificar outra resposta, além daquelas previamente expostas pelo instrumento. Outro exemplo é o componente 2.1.3 em que, ao professor é solicitada a indicação da *área do curso* feito por ele. Essas respostas coletadas que extrapolam o que fora previamente estabelecido serão, mais tarde, categorizadas e recodificadas, através do processamento de dados, a fim de que delas sejam extraídos dados que permitam a identificação mais detalhada do perfil do professor.

Seguindo a apresentação das demais dimensões constitutivas do estudo e seus respectivos componentes, destaca-se a **Formação acadêmica do Professor**. Nessa dimensão importa não apenas reconhecer alguns aspectos dos cursos feitos pelo professor da educação profissional, mas sua avaliação de alguns itens relativos ao próprio curso de graduação – entendido, nesse contexto, como formação inicial.

<sup>4</sup> Todas as questões do questionário poderão ser visualizadas no Apêndice C.

## QUADRO 2 – DIMENSÕES DO ESTUDO

2- PROFESSOR - SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Subdimensões	Componentes
2.1 Formação inicial e pós-graduação	2.1.1. Cursos feitos
	2.1.2. Situação atual do curso indicado
	2.1.3. Área do curso
2.2 Avaliação do curso de graduação	2.2.1. Componentes curriculares específicos do curso de graduação
	2.2.2. Temas transversais
	2.2.3. Corpo docente e infraestrutura
	2.2.4. Fator que mais contribuiu para a formação docente
	2.2.5. Fator que menos contribuiu para a formação docente

A terceira dimensão do estudo focaliza a **Infraestrutura do Instituto e a Capacitação docente oferecida pela Instituição**. Interessamos, pois, nessa dimensão analisar algumas das condições de trabalho disponibilizadas aos professores e alunos, bem como delinear como tem sido enfatizados – alguns temas ligados à capacitação em serviço – na prática institucional. Importa ainda ressaltar que essa dimensão será tratada tendo por base principal a visão do professor sobre esses aspectos, tendo apoio, porém secundário, dos dados apresentados em documentos oficiais da instituição. Interessamos, pois, nesse contexto, identificar, principalmente, a visão docente sobre a caracterização do Instituto, nesses aspectos.

Desse modo chegamos ao seguinte quadro referente a essa dimensão, com suas dimensões e componentes:

## QUADRO 3 – DIMENSÕES DO ESTUDO

3. INFRAESTRUTURA E CAPACITAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELO INSTITUTO	
3.1 Espaço físico e tecnológico do Instituto	3.1.1 Avaliação do espaço físico, suas condições de atendimento aos alunos e professores
	3.1.2 Avaliação dos espaços considerando acesso à internet e programas específicos da área
3.2 Enfoque temático e frequência dos cursos de capacitação	3.2.1 Enfoque temático das capacitações e frequência com que ocorrem.

Não se tem aqui a intenção de conferir validade de relação entre o que é dito pelo professor e o que o Instituto oferece sistematicamente, mas entender o universo apresentado por ele dentro do qual se dá sua atuação docente. A caracterização desse aspecto relativo também é principalmente ao **processo pedagógico da Instituição** é uma dimensão importante, pois, que sua ação docente não se dá no vazio institucional.

A quarta dimensão do estudo refere-se ao **professor e sua postura profissional frente aos Saberes**, dentro dela, com apenas uma única subdimensão será mapeada sua **postura profissional frente aos saberes docentes**.

#### QUADRO 4 – DIMENSÕES DO ESTUDO

4. O PROFESSOR E SUA POSTURA PROFISSIONAL FRENTE AOS SABERES	
4.1. Postura profissional frente aos saberes	4.1.1 Saberes e ações necessárias ao professor

A quinta e última dimensão eleita nesse estudo, é também a principal delas, através da qual será mapeada a **compreensão apresentada pelo professor sobre a prática docente que desenvolve**. Para tanto, são subdimensionados aspectos que representam, nesse estudo, a estrutura interna dessa compreensão: as formas de avaliação e instrumentos utilizados pelo professor na condução do processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos, os processos de seleção e organização dos conteúdos trabalhados internamente na(s) disciplina(s) que ficam sob sua responsabilidade e, por fim, os procedimentos didáticos considerados na preparação do curso e das aulas.

Ressaltamos que esse mapeamento foi gerado, como indicado antes, pelo campo teórico e empírico, pelos estudos desenvolvidos e pelas questões e objetivos definidos. Ressaltamos também que a indicação de cada uma delas, em que pesem suas especificidades é, sobretudo, uma forma de facilitar o olhar atento a cada um desses aspectos, que, em nossa compreensão, são articulados em termos teóricos e práticos. Ou seja, ao analisar uma determinada postura relativa aos saberes, sabemos que a visão apresentada também está relacionada às formas de efetivação da prática pedagógica, desde a seleção dos conteúdos, material selecionado até a decisão de formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem inerente ao processo.

Temos assim, o seguinte quadro esquemático para melhor visualização dessas subdimensões e seus componentes.

#### QUADRO 5 – DIMENSÕES DO ESTUDO

5. PROFESSOR E SUA COMPREENSÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	
5.1 Formas de avaliação e instrumentos utilizados	5.1.1 Fatores e dimensões considerados no processo de avaliação concebido pelo professor
5.2 Processo de seleção e organização dos conteúdos trabalhados na própria disciplina – aspectos considerados	5.2.1 Fatores e dimensões considerados no processo de seleção e organização da prática docente
5.3 Procedimentos didáticos utilizados na prática docente	5.3.1 Fatores e dimensões considerados na preparação do curso e das aulas

Tais dimensões serão mais à frente discutidas junto à apresentação dos dados empíricos, tendo como ancoragem os estudos realizados nesses intercâmbios.

Tendo em mente essas dimensões como um guia também para a apresentação de dados, no momento devido, alguns desses componentes serão inter-



relacionados entre si, independente da dimensão em que se encontram, posto que, embora específicos, trazem em seu bojo articulações próprias.

## 2.4 Processo de construção do questionário

Passaremos a apresentar o processo de construção do questionário – cujas questões, em sua integralidade, estão disponíveis no Apêndice C – dedicando, em seguida, a atenção à descrição do universo da pesquisa, sua configuração, critérios de escolha e delineamento da amostra - sujeitos da pesquisa.

O questionário utilizado nesse estudo fora extraído e adaptado a partir de um instrumento de pesquisa elaborado de forma partilhada, através de trabalho efetivo e intenso realizado por três doutorandos<sup>5</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, que desenvolvem seus estudos de pós graduação sob a orientação da Profa. Dra. Rosemary Dore. Esse trabalho articulado se deu, tendo em vista a pesquisa – “Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar”, coordenada pela referida professora, realizada com apoio da CAPES, INEP, CNPQ e FAPEMIG e insere-se no Programa *Observatório Nacional da Educação Profissional*.

Devido à sua amplitude e extensão, o contato com a pesquisa, originou novas interfaces, a partir de outros estudos e olhares, de acordo com a especificidade do foco daqueles acadêmicos que compunham o grupo de pesquisa da coordenadora do projeto. Assim, ao participarem do processo de construção do instrumento da pesquisa, os doutorandos, com suas demandas de estudos específicos e enfoques distintos, colaboraram com a construção de instrumento, contendo um conjunto de questões que atendiam a objetivos gerais ligados à pesquisa coletiva e a alguns dos objetivos específicos relacionados aos estudos de doutorandos desenvolvidos no interior do grupo de pesquisa.

Assim, o instrumento da pesquisa – reconstruído no presente estudo, nasce da interseção entre propósitos coletivos - gerados no grupo de pesquisa e particulares, embalados pelas questões especificamente definidas a partir do recorte delimitado nesse estudo.

Apresentado dessa forma, a construção do instrumento constitui um indicativo da possibilidade do trabalho coletivo viabilizando não apenas o trabalho interdisciplinar, mas propiciando a amplitude do olhar e da riqueza de análise a partir das informações coletadas, tendo como aparato instrumental algo que passou pelo

---

<sup>5</sup> Os três doutorandos são Ana Zuleima, Izaura Silva, e Lecir Jacinto Barbacovi - o pesquisador responsável por esse estudo de doutorado, aqui apresentado.



crivo da individualidade em interseção com a coletividade em sua diversidade, que lhe é própria.

O presente estudo, neste contexto de interseção, elegeu algumas questões que dialogam diretamente com os objetivos específicos desse trabalho. Tal incorporação, adaptação e ajustes do instrumento foram feitos com propriedade pois que participamos da construção do instrumento original e, diante dele, assumimos a responsabilidade de desenvolver o presente estudo, que por sua vez, nascera da interseção com a pesquisa geradora desse movimento.

A escolha dos instrumentos de pesquisa em um estudo, não se dá de modo aleatório. Sabemos que todo resultado de pesquisa, por si só, é uma busca de aproximação da realidade. É, portanto, uma possibilidade de interpretação e não uma simples captação da “verdade” dos fatos. Assim equivocados podem ocorrer nessas interpretações, e uma das formas de diminuir esses riscos é a utilização associada de instrumentos que permitem a interface entre informações e informantes, entre o pesquisador e o pesquisado, entre os estudos teóricos e empíricos.

Definir o uso do questionário como o instrumento central de coleta de dados, deve-se ao fato de que esse instrumento permite levantamentos, em larga escala, sobre um determinado tema, e, se construído com o rigor necessário, antecipa alternativas já previamente identificadas nas entrevistas exploratórias e na observação flutuante, própria de quem já atua no campo. Permite, sobretudo, pelo tipo de informações alcançadas, criar parâmetros para as respostas e suas análises, viabilizando ligações internas entre as respostas de um mesmo subgrupo com um outro constituído no interior da amostra, fazendo comparações entre os subconjuntos de respostas apresentadas, posto que as condições de coleta das informações e as questões em si foram padronizadas.

Permite também, em procedimentos mais rigorosos, a construção de índices estatísticos que, por sua vez, possibilitam buscar correlações entre variáveis densas que, no momento de coleta de informações se fragmentaram em componentes e indicadores e que, no momento da síntese metodológica se reconstituem e permitem cruzamentos de diversas ordens, chegando a esboçar possíveis explicações diante dos fenômenos observados.

Resumindo, a definição pelo questionário, nesse caso, tal como um survey, se deu por entendermos que ele propicia “enunciados descritivos sobre alguma população”, favorecendo a descoberta de “certos traços e atributos” (BABBIE 2003, p.96), podendo ser distinguidos entre tais atributos, similaridades e distinções dentro de uma mesma população.

Por isso o banco de dados – construído com as informações coletadas através do questionário – foi montado, sendo que a matriz foi gerada dentro do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Sabemos que as análises suportadas e possibilitadas pelo programa necessitam de decisões teóricas frente às quais a opção do pesquisador é crucial. Para evitar reducionismos na análise, o que aqui é um aporte teórico devido, e a associação da análise estatística a outros dados não necessariamente mensuráveis ou comparáveis do ponto de vista numérico, mas esclarecedores das relações observadas e analisadas que possam elucidar os princípios teoricamente defendidos.

## **2.5 Sobre os outros instrumentos de pesquisa**

Somam-se a essa análise dos dados coletados por meio do questionário, os dados provenientes da análise documental e das entrevistas rápidas de aprofundamento.

A análise de documentos foi feita a partir da busca de materiais sobre o IFET disponibilizados pelo Instituto e acessados através de *sites* específicos. Entre outros aspectos, foram observadas, de modo particular, as informações relacionadas ao perfil do professor contratado ou efetivado no IFET. Foram realizadas também análises a partir de consultas a documentos relativos aos editais do concurso, para identificar a proposição institucional acerca do perfil docente esperado.

Quanto às entrevistas, essas foram realizadas junto a alguns professores da educação profissional - sujeitos da pesquisa, que se disponibilizaram a dedicar um pouco mais de seu tempo à pesquisa, respondendo a uma rápida entrevista de aprofundamento, cujo foco se reduz a praticamente dois itens de pauta:

- 1 - Você identifica algum (alguns) desafio(s) que dificulta(m) o desempenho de sua função, como docente?
- 2 - Em sua opinião, para atuar como docente na Educação Profissional, é imprescindível a formação pedagógica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior? (APÊNDICE E)

Essas questões foram respondidas via e-mail disponibilizado pelo pesquisador, a fim de propiciar a resposta dentro da disponibilidade de tempo e também para manter a privacidade dos entrevistados, em meio a seu campo de trabalho. A comunicação feita ao professor – sobre esse procedimento – e o roteiro dessas questões de aprofundamento estão contidos no Apêndice E.

## 2.6 Alguns princípios da pesquisa de survey incorporados a esse estudo

Para melhor compreender a escolha dos professores que se constituíram sujeitos desse estudo, faremos uma breve explicação sobre a constituição da pesquisa de survey, cujo procedimento de definição da amostra foi acolhido no presente trabalho, entendendo a similaridade dos princípios orientadores do survey e do *questionário*, tal como foi incorporado nesse estudo. Em meio a essa explicação, apresentaremos o procedimento de escolha da população e definição da amostra.

Como diz Babbie (2003, p. 98) “pesquisa de *survey* fornece técnicas para se estudar quase todo mundo. Esse *mundo* estudado no *survey* são as unidades de análise”. As unidades de análise são tipicamente pessoas, mas – não necessariamente – podem ser instituições ou agrupamento de pessoas. Nesse estudo, as unidades de análise são professores que trabalham no IFET- Sudeste de Minas Gerais.

Sabemos que existem diversos desenhos de survey. Através do survey interseccional, buscamos informações junto a uma amostra selecionada ou procuramos estabelecer relações entre variáveis específicas dentro dessa amostra, para descrever uma população maior. No survey longitudinal, ao buscar descrever ou explicar relações entre variáveis, procura-se desenvolver esse processo ao longo de um tempo e dentro desse desenho, diferentes possibilidades são visualizadas como “estudos de cortes”, “estudos de tendência” e “estudos de painel” (BABBIE, 2003, p.101 a 104).

Dentro do survey longitudinal, estudos de tendências ou estudos de corte possibilitam analisar algumas mudanças ocorridas no tempo, mas isso não ocorre no survey interseccional. Na proposta de survey interseccional, por sua vez, observa-se o fenômeno na sua atualidade. Considerando as especificidades dos desenhos de survey e as condições e os objetivos do presente estudo, decidimos fazer uma adaptação nesses delineamentos.

Embora não seja intenção fazer um estudo longitudinal, algumas de suas características poderão ser consideradas, à medida que verificuemos, por exemplo, o tempo de trabalho e a idade do respondente, possibilitando identificar se o posicionamento apresentado, quanto ao trabalho docente, por exemplo, sofre alguma influência pelo tempo de trabalho ou pela idade do professor – isso é possível, pois faremos indagações junto a sujeitos de um mesmo perfil funcional – todos trabalham como professores no IFET.



Dessa forma, as informações coletadas numa amostra poderão indicar posicionamentos de uma população e, ao mesmo tempo, permitir que alguma análise de tendência seja feita a partir de características específicas da amostra definida.

Babbie (2003, p. 113) indica que “tipicamente métodos de survey são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada”.

A partir de Babbie (2003, p.121-123) compreendemos o “universo” da pesquisa como “agregação teórica e hipotética de todos os elementos definidos num survey”. A “população” é entendida como “agregação teoricamente especificada de elementos do survey”, ou seja, “população de survey é a agregação dos elementos dos quais a amostra é selecionada”. Por fim, o “elemento” é entendido como “a unidade sobre a qual a informação é coletada” que, por sua vez, também é chamada de “unidade da amostra” ou “unidade de observação”.

## 2. 7 Desenho amostral do estudo

Dessa forma, na presente pesquisa, definimos como **universo** dessa pesquisa, os professores da educação profissional; a **população** - professores do IFET – Sudeste de Minas Gerais e **elemento** ou **unidade da amostra** ou **unidade de observação** - cada professor que respondeu o questionário. É chamada de  **moldura da amostragem** a lista de unidades da amostra.

Sabemos que a amostra probabilística tem como finalidade selecionar de tal modo um conjunto de elementos da população que as descrições estatísticas feitas a partir dessa amostra sejam compatíveis com a população da qual foi extraída.

Para tanto diversos tipos de amostragem podem ser feitos, sempre a partir do conhecimento das unidades de análise presentes na população. A “amostra estratificada é o método que possibilita o maior grau de representatividade” e pressupõe a organização da população em “subconjuntos homogêneos (com heterogeneidade entre os subconjuntos)” (BABBIE, 2003, p.137-138).

Os métodos não-probabilísticos são também utilizados e, em geral o são pelo seu menor custo. Sua pertinência é indicada quando a representatividade exata não for necessária. A amostragem intencional ou por julgamento é indicada quando se “quer estudar um subconjunto de uma população maior, onde muitos membros do subconjunto são facilmente identificados, mas cuja enumeração total seria quase impossível” (p. 153).

Analisando os dois métodos de amostragem e verificando a viabilidade acadêmica – tendo em vista os objetivos do estudo – e a exequibilidade prática –



observando o tempo necessário e os recursos – decidimos por um desenho de estudo inspirado no survey interseccional, com a possibilidade de fazer uma análise de tendência, associada a uma amostra intencional – IFET sudeste de MG.

Sabemos que esse Instituto, abriga o campus de Juiz de Fora, de Barbacena e o de Rio Pomba, todos eles integrados ao IFET em 2008, a partir da Lei 11.892 de 20 de dezembro de 2008, embora todos eles já funcionassem antes como Instituições Federais. Ele também engloba Muriaé que passou a funcionar como campus, em 2010. O Instituto conta ainda com o Núcleo avançado de São João Del Rei.

Para o efeito do estudo pretendido, optamos nesse universo a constituir um substrato da amostra considerando a consolidação de campus e o tempo dessa consolidação. Fazem parte da amostra escolhida, os três campi: Juiz de Fora, Barbacena e Rio Pomba.

Assim, procuramos aplicar o questionário junto à totalidade do subconjunto da população, ou seja, junto a todos os professores dos três campi citados, a saber: 105 de Barbacena, 121 de Juiz de Fora e 107 de Rio Pomba, totalizando 333 professores, considerando os dados do ano de 2010, segundo informações oficiais do site.

A decisão em aplicar o instrumento à totalidade desse subconjunto deu-se também por algumas razões. Para se estratificar a população, seria necessário um prévio levantamento de todos seus substratos para deles extrair um conjunto de amostras. Considerando o tempo disponível para tal realização e a previsível necessidade de ajustes no desenho amostral, exigindo novas idas ao campo, preferimos ampliar o número dos respondentes, fazendo contato com os professores em seu conjunto em cada campus, solicitando deles a participação e esperando deles o aceite.

Essa condição também foi visualizada e reafirmada no processo de inserção e visitas ao campo, pela dificuldade em definir um horário para aplicação individual de cada questionário a cada unidade da amostra, ou seja, a cada professor de cada campus. Inicialmente, a intenção era de estabelecer contatos pessoais não apenas para agendar, mas para apresentar o questionário que seria aplicado posteriormente pelo pesquisador a cada um dos sujeitos da pesquisa. No entanto, as primeiras visitas aos campi serviram, entre outros aspectos, para elucidar a dificuldade desse procedimento. Assim definimos pelo ajuste no instrumento, tornando-o auto aplicado e entregando a cada professor o instrumento de pesquisa em um envelope no qual ficou identificado o título da pesquisa – para a coleta de dados posterior feita no campo pelo pesquisador. Tal decisão foi amparada na necessidade de garantir o anonimato a cada unidade de análise – professor do IFET – enquanto sujeito da pesquisa.

As visitas a cada campus eram semanais a fim de recolher, junto aos respondentes, o questionário respondido. Algumas vezes, esses envelopes (sem a identificação dos sujeitos de pesquisa) foram depositados, de modo lacrado, na secretaria do curso, para a futura coleta, outras vezes os professores o entregavam pessoalmente.

Ressaltamos que após os primeiros contatos com cada campus, buscamos agendar o melhor dia e horário para o contato com os professores. Ao solicitar a participação dos mesmos na pesquisa, apresentamos uma Carta explicativa dos objetivos da pesquisa e o *Termo de consentimento livre e esclarecido*, para que fosse assinado, caso o professor concordasse em participar da mesma (ver Apêndice D).

Dentro do total de 333 professores, somados os que trabalham nos três campi destacados, foram devolvidos 128 questionários respondidos, cujo somatório de respostas internas preenchidas somaram mais de 85%, sendo, portanto todos eles considerados e utilizados nos estudos, tanto nas tabelas simples e de frequência.

Lembramos ainda que esses 128 representam mais de um terço do universo da pesquisa formado 333 professores que atuam no IFET – Sudeste de Minas Gerais, nos três campi: Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba, sendo portanto uma amostra significativa em termos estatísticos.

## 2.8 Construção da matriz de dados

A matriz foi construída, reconstruída e revisada diversas vezes. As variáveis foram analisadas e recodificadas - desmembradas, associadas e transformadas de numéricas a intervalares – tendo a seu final o total de 174 (cento e setenta e quatro) variáveis componentes do estudo, a partir das 19 (dezenove) questões apresentadas no questionário.

O banco de dados foi digitado, ajustes foram feitos na inserção e descrição das variáveis, com o fim de captar todas as informações apresentadas, tanto as numéricas quanto as *string*<sup>6</sup>. Dessa forma, não apenas as respostas inseridas nos dados previamente apresentados, mas as respostas abertas, cuja singularidade de posição era individual, foram também inseridas na matriz a fim de não se perder qualquer dado, por mais que estatisticamente não fosse significativo, mas por entender que mesmo, único, representa um componente do perfil do profissional em destaque – por isso relevante, dentro da abordagem teórica aqui defendida.

---

<sup>6</sup> Essas informações são aquelas contidas no questionário ou no survey que supõem uma descrição. Exemplo: a informação sobre a Cidade em que a pessoa nasceu é string, pois demanda por parte do respondente do questionário ou survey, a resposta por extenso de sua cidade natal e não uma enumeração.

Após os primeiros tratamentos estatísticos, novas análises foram feitas, de modo a buscar um entendimento geral do perfil do professor em estudo e ao mesmo tempo propiciar uma análise que conjugasse os aspectos gerais às particularidades apresentadas, através do próprio questionário ou das entrevistas, cujos depoimentos, como dito antes, foram remetidos pelos professores por e-mail ao pesquisador.

Os depoimentos, contidos nas entrevistas, serão interpretados através da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e do procedimento de codificação (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 65- 176) contando também com as contribuições de Bogdan e Biklen (1994, p. 207-240). Esse procedimento auxiliará na construção de novas análises e auxiliará na interpretação de correlações entre os dados estatísticos encontrados. Esse tratamento será feito tendo também por base os seguintes trabalhos (ROSENBERG, 1976, p 21- 220; BISQUERRA et al, 2004, p.139 -149; LEVIN, 1987, p. 276- 312).

Nesse processo de construção do conhecimento através desse estudo, os depoimentos apresentados pelas nove pessoas – professores da educação profissional – que se dispuseram a contribuir também nessa fase da pesquisa, foram analisados e reagrupados por sub-temas. Suas principais reflexões serão destacadas como parte integrante do quinto capítulo.

Simultaneamente ao processo de recolha dos instrumentos preenchidos foram feitos contatos com a Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação do IFET- sudeste de Minas Gerais, sediada em Juiz de Fora. Esses contatos se efetivaram com a finalidade de buscar junto dela, documentos específicos referentes à descrição do Instituto, seu surgimento, sua infraestrutura, perfil dos docentes que ali trabalham, editais de concurso para provimento de cargo no interior do Instituto, entre outros aspectos que constituem a estrutura e o cenário do IFET, em que se desenvolvem as práticas docentes aqui salientadas.

## **2.9 Sobre a lógica da análise de dados**

Consoante com a riqueza do banco de dados consolidado, desenvolvemos procedimentos compatíveis com diversos tipos de análise (KERLING, 1979, p 144-161) e correlações diversas.

Do ponto de vista metodológico, ao usar o questionário, um dos objetivos que pretendemos alcançar nesse estudo é a construção de índices – relativos ao perfil do professor quanto à sua *compreensão sobre a prática docente*.

Nesse ponto, voltamos à questão que originou o atual desenho de pesquisa, indicado na introdução desse trabalho, através da questão geradora desse estudo:



**Qual(is) o(s) componente(s) principal(ais) da formação teórico-pedagógica que implica(m) e afeta(m) a prática docente desse professor, identificada a partir do posicionamento por ele apresentado?**

É preciso destacar que ao pretender “medir” algumas características ou atributos, isso se faz não no intuito de definir se o sujeito da pesquisa incorpora ou representa um determinado tipo de perfil esperado, como se fosse possível carimbar um profissional identificando-o como “preparado” ou “não preparado” para atuar em determinado campo de trabalho, ou, em outras palavras, como se fosse possível classificar o professor como *reflexivo* ou *tradicional*, como se houvesse uma barreira intransponível entre as práticas desses sujeitos, e como se houvesse de fato um tipo puro de professor. Não se trata disso.

O que se pretende é, a partir de uma construção teórico-conceitual, identificar características, através das quais se torna possível descrever esse profissional com *maior grau* ou *menor grau* de alcance dos princípios que caracterizam o *professor reflexivo*, revelando sua compreensão sobre sua prática docente e apresentando-a a partir de seu enfoque *mais orgânico* ou *menos orgânico*.

Tal como Babbie, sabemos que “eventos têm razões” e que “as coisas” não acontecem simplesmente. Todo evento ou situação tem determinantes antecedentes” (BABBIE, 2003, p. 63). Sejam antecedentes, decorrentes ou associados, o que nos interessa é buscar relações que nos ajudem ir além do mero diagnóstico. Pretendemos, através da análise das informações coletadas, compreender e, em alguns casos, buscar possíveis explicações para alguns fenômenos observados, através das relações entre eles encontradas.

Entendendo os limites e a extensão de objetivos que buscam estabelecer relações entre formação e prática docente, ressaltamos o interesse e a pertinência em buscar, dentro do escopo do presente trabalho, possíveis relações entre essas duas dimensões, referenciadas e descortinadas junto aos professores da educação profissional.

Por esse motivo e, com base nos dados coletados, após as análises primárias, construímos índices que denotam a configuração processual de dimensões supostamente relacionadas à concepção de professor reflexivo. Tais índices foram elaborados a partir de um conjunto de atitudes docentes que se apresentam num *continuun*, dentro de variáveis específicas. O detalhamento desse procedimento será apresentado, oportunamente, no capítulo quinto que versa sobre a análise de dados do campo. A justificativa para a efetivação desses índices é a possibilidade de



identificar a posição ocupada pelo professor, dentro de algumas subdimensões do estudo, a partir do somatório ponderado de respostas por ele apresentadas frente ao conjunto de atitudes.

Após esse procedimento, foram definidas, teoricamente, aquelas variáveis transformadas em índices, que comporiam o índice geral, representativo do processo de construção da prática reflexiva. Assim, conseguimos visualizar um *continuun* de atitudes relativas à prática docente e chegamos à denominação – índice-professor-reflexivo – buscando superar a dualidade de classificação binária. A construção de tal índice permitiu também identificar conjuntos de professores situados em pontos específicos nesse *continunn* e permitiu também estabelecer novas relações dentro dos referidos índices. Assim, temos como propósito também, atingir o décimo segundo objetivo:

13. A partir da construção de índices cruzar variáveis sintetizadas no estudo com outras variáveis simples, buscando correlação entre elas.

Esse último objetivo específico será alcançado a partir de uma síntese teórica e empírica tendo por base o conjunto das informações e reflexões alcançadas nesse processo de investigação. Portanto, particularmente nesses aspectos será possível fazer aproximações entre as reflexões geradas nos diversos contextos da pesquisa.

As características do banco de dados construído e organizado através dessa investigação tornam, pois factível inferir sobre o perfil profissional do professor que atua no IFET- Sudeste de Minas Gerais e sobre os principais fatores presentes em sua prática docente.

A partir desse percurso, aqui resumidamente apresentado, temos o propósito de apresentar no quinto capítulo algumas correlações que foram estabelecidas com o fim de responder à indagação central, inicial: *qual(ais) o(s) componente(s) principal(ais) da formação teórico-pedagógica que implica(m) e afeta(m) a prática docente desse professor, identificada a partir do posicionamento por ele apresentado?*

### **3 ENTRE DISSERTAÇÕES, TESES E SÍNTESES: O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Temos clareza de que qualquer tentativa de sistematizar um conhecimento, principalmente aquele produzido por outro – e ainda mais, quando esse outro é um coletivo, não necessariamente orgânico – revela, por si só, os múltiplos desafios impostos por essa tarefa. Entretanto, aceitamos e assumimos esse desafio sabendo, também com clareza, que todo trabalho acadêmico está aberto à crítica, sem a qual não seria testado no campo teórico. Trata-se, pois, de um esforço de reunir e apresentar o que se tem discutido sobre a temática da formação docente, em geral, tendo como foco específico a educação profissional, sendo entendido como patamar importante sobre o qual se apoia o presente estudo.

No primeiro bloco será apresentado o estudo feito sobre as produções acadêmicas – dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as quais debruçamos para extrair delas os indícios e a súpula do que se tem produzido sobre formação de professores e prática docente focalizando, sobretudo a educação profissional.

Ao final do capítulo, são apresentadas sínteses sobre as principais observações reveladas pelo conjunto de trabalhos analisados, relacionando-as e arquitetando-as num conjunto de pistas e sinais que alertam quanto aos problemas da educação profissional ao mesmo tempo em que anunciam novas possibilidades acadêmicas de trabalho e de estudo.

#### **3.1 Sobre os estudos de mestrado e doutorado – 1998 a 2009 – no campo da educação profissional**

Tendo em vista a importância da constituição e apresentação do cenário acadêmico – no qual as pesquisas de mestrado e doutorado se desenvolvem – buscamos, junto ao portal da capes - <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> - identificar aqueles trabalhos que não apenas compõem esse cenário, mas que potencializam o diálogo tão necessário nesse campo, possibilitando ir além dos diagnósticos já apresentados e abrir alas para outras possibilidades de estudos e novas perspectivas, partindo do que já fora construído e/ou descoberto.

##### **3.1.1 Contextualizando e apresentando o plano de estudo e análises**

A partir do tema principal desse estudo – formação de professores da educação profissional – e considerando nosso interesse em indagar e refletir sobre o

perfil desse profissional tendo como foco o trabalho por ele desenvolvido, decidimos eleger como descritores nessa pesquisa, junto ao portal capes, as três indicações: “formação docente”, “prática docente” e “educação profissional”.

Definimos também um recorte temporal – de 1998 a 2009 – para esse levantamento, tendo em vista a viabilidade de análise do material encontrado e a possibilidade de alcançar trabalhos realizados em cenários distintos no que se refere à constituição dos cursos e dos institutos e à legislação pertinente, abrangendo três momentos centrais marcados por visões distintas: 1) separação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio (Decreto 2.208/97); 2) busca de articulação de ambos (Decreto 5154, 23-07-2004), tendo ainda como fato marcante nesse cenário; 3) a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - lei 11 892 de 29-02-2008.

Dada à grande força produtiva da academia, à ação criadora dos estudiosos e à amplitude temática relativa aos trabalhos na área da educação, mesmo com a utilização dos filtros apresentados, identificamos um universo de 879 dissertações de mestrado e 200 teses de doutorado, cuja listagem dos títulos fora baixada através do *site* e analisada, pormenorizadamente.

Procedemos ao estudo dos resumos disponibilizados no portal capes referentes às dissertações e teses listadas. Iniciando pelos títulos e resumos de todos esses trabalhos listados, fizemos uma análise a fim de identificar aqueles que se aproximam mais do tema em questão e aqueles que poderiam oferecer subsídios ao atual estudo, mesmo não estando contidos em sua centralidade. Em alguns casos, foram feitos contatos com seus autores a fim de obter o trabalho na íntegra à medida da aproximação temática com o presente estudo. Assim verificamos que, embora focalizando de modos distintos a educação profissional, grande parte desse conjunto de trabalhos focalizava outros níveis de ensino tais como a pós-graduação, a graduação, a escola básica em geral, o ensino médio, o ensino fundamental, a educação infantil, sendo poucos – nesse contingente – os que tratavam diretamente da educação profissional. Ao dizermos isso, estamos nos referindo àqueles trabalhos que focalizam especificamente a *escola técnica profissionalizante*, o *curso profissionalizante*, *ensino profissionalizante*, *curso técnico profissionalizante* ou ainda a *graduação tecnológica*. O quadro seguinte mostra, no universo dos trabalhos analisados, aqueles que tratam diretamente sobre a educação profissional, diante dos quais dedicaremos uma maior atenção nesse capítulo.



**QUADRO 6 - QUANTITATIVO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE – PERÍODO 1998 A 2009**

Ano	Nº DISSERTAÇÕES		Nº DE TESES		TOTAL	
	Total analisado	Educação Profissional	Total analisado	Educação profissional	Total analisado	Educação Profissional
1998	15	-	04	-	19	-
1999	26	-	05	-	31	-
2000	41	-	05	-	46	-
2001	51	-	10	-	61	-
2002	52	01	09	01	61	02
2003	73	03	17	-	90	03
2004	66	09	20	02	86	11
2005	94	08	28	01	122	09
2006	111	15	20	-	131	15
2007	102	08	25	-	127	08
2008	133	14	24	-	157	14
2009	115	10	33	01	148	11
<b>TOTAL</b>	<b>879</b>	<b>68</b>	<b>200</b>	<b>05</b>	<b>1079</b>	<b>73</b>

Fonte: Sistematização feita por Barbacovi (2011) a partir da análise do Banco de Teses da Capes.

Notamos que há um relativo crescimento, ano a ano, do número de trabalhos que se dedicam a essa temática. No entanto, é importante registrar que tendo esse foco central, reconhecemos – a despeito de seu significativo crescimento – quão pequeno é ainda o número dos trabalhos que se dedicam ao tema da educação profissional propriamente dita. Registramos aqui que, ao apresentar como filtro *formação docente, prática docente e educação profissional*, esperávamos que, senão a totalidade, pelo menos a maioria das pesquisas estivessem ligadas diretamente à educação profissional, no sentido evocado por esse trabalho.

No entanto diversos desses estudos “filtrados” tratam sim desse tema, porém como algo mais afeito ao processo geral de formação profissional docente indo além do sentido aqui delimitado, voltado à modalidade de ensino. Esse dado sinaliza, de um lado, a emergência de um tema que vem tomando parte ativa na agenda de pesquisa denotando o sentido largo a ele atribuído frente à necessidade de formação profissional daqueles que estão à frente de processos formativos de ensino. Por outro lado, indica também o quão tênue é ainda a compreensão desse conceito e como ele é diversamente utilizado, a ponto de não encontrarmos, em diversos trabalhos, algo próximo ao que aqui esperamos ou buscamos nesse campo.

A partir, pois de uma análise criteriosa dos resumos acessados, reduziram-se de 879 para 68 trabalhos de mestrados e de 200 teses de doutorado para apenas 05 estudos definidos como matéria central para as reflexões aqui destacadas. Esse dado, analisado nesse contexto, indica a pertinência do presente estudo, sua relevância e singularidade.



A escassez de trabalhos com esse recorte aponta a urgência de se reunir mais informações sobre o tema de modo a entender melhor os conflitos e desafios enfrentados a fim de que a constituição de um novo espaço para a educação profissional – IFET - possa se dar num contexto de articulações necessárias entre o profissional e o futuro profissional, entre o instituto e o mundo do trabalho, entre os saberes científicos, acadêmicos e profissionais, entre a macro política e a infraestrutura do espaço em que ocorre a formação.

Apesar desse número reduzido de trabalhos afinados com o tema em destaque, ao dimensionar seus focos específicos de atenção, identificamos claramente suas contribuições, revelando a riqueza neles contida.

Analisando também os resumos dos demais trabalhos – aqueles que não trazem a educação profissional, como foco central – verificamos que não havia justificativa alguma para descartar a análise de grande parte destes, pois que lidam com o tema da educação profissional através da interface proposta no estudo.

Assim identificamos um conjunto de trabalhos que focalizam a formação continuada em diversos níveis de ensino. Eles evocam, sobretudo a importância de se aprimorar a formação profissional do docente. Sendo assim – além das 68 dissertações e 5 teses que tratam diretamente da educação profissional – encontramos 69 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado que debatem a formação continuada – números maiores do que aqueles que focalizam a educação profissional. Podemos ver a seguir como é distribuída a atenção dos pesquisadores nesse campo frente aos níveis de ensino:

**QUADRO 7 - NÍVEL DE ENSINO FOCALIZADO NOS TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nível de ensino	Nº de dissertação	Nº de tese	Total
Educação Infantil	09	01	10
Ensino Fundamental	19	02	21
Ensino Médio	06	04	10
Escola Básica em geral	24	09	33
<b>Ensino técnico – ed profissional</b>	<b>02</b>	-	<b>02</b>
<b>Graduação tecnológica</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>02</b>
Ensino superior	08	03	11
Outros enfoques (gênero, diversidade, educação ambiental)	-	02	02
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>22</b>	<b>91</b>

Fonte: Sistematização feita por Barbacovi (2011) a partir da análise do Banco de Teses da Capes

Chama-nos a atenção o grande número de estudos sobre a Educação Básica, seja nas indicações dirigidas a ela diretamente, seja pelo somatório de indicação relativa a seu conjunto que abarca a educação infantil, ensino fundamental e médio.

Nesse agrupamento relativo à formação continuada, apenas 04 trabalhos focalizam a educação profissional, sendo 02 dirigidos ao **Ensino técnico** e 02 se

referindo à graduação tecnológica. As contribuições específicas desses trabalhos serão apresentadas posteriormente, nesse capítulo.

Dando continuidade ao processo de organização dos estudos sobre as teses e dissertações, nova varredura foi feita e assim, identificamos também outros estudos que tratam efetivamente da formação de professores no Brasil no contexto da educação profissional, ainda que indiretamente. Sua contribuição é também inestimável não apenas para esse estudo, mas para compreender o cenário no qual se constroem as considerações aqui apresentadas.

Ressaltamos que ao apresentar as dissertações e teses não temos a intenção de replicar ou reproduzir todas as principais conclusões a que chegou cada estudo, mas apontar aquelas que indicam uma perspectiva de diálogo frente ao objetivo da presente tese, que resumidamente, pode ser assim expresso: apresentar reflexões - aspectos micro e macro – relacionadas à constituição e desenvolvimento da educação profissional no Brasil, seja destacando o processo de formação de professores ou ainda apresentando dilemas e características desse campo, descrevendo e analisando o perfil profissional dos docentes, a visão sobre a prática docente e temas correlatos.

Nesse sentido, propusemo-nos a conhecer e destacar o que se tem refletido e descoberto recentemente sobre a formação docente, no âmbito da educação profissional, dando prioridade aos estudos sobre a formação docente daqueles que atuam nos CEFETs, IFETs ou em outros espaços que se responsabilizam pelos processos de educação profissional.

As implicações dos trabalhos apresentados nesse capítulo estarão presentes, de modo direto ou indireto, no capítulo 5 que trata da análise dos dados construídos, dando suporte aos procedimentos interpretativos a partir das concepções esboçadas no capítulo 1 sobre o professor reflexivo.

Tendo em vista dessa explanação introdutória, passaremos a dar destaque aos trabalhos analisados, sendo sua apresentação feita a partir da seguinte ordem. *Primeiramente* serão apresentadas as dissertações identificadas - nesse âmbito – como “trabalhos focalmente afinados”, em cujos esforços se viabiliza o debate direto sobre a formação docente e a educação profissional. No *segundo momento*, serão trazidos à luz, os estudos de *doutorado*. No terceiro momento, apresentaremos as principais considerações relativas aos estudos de mestrado e doutorado sobre formação continuada, destacando aqueles que o desenvolvem em interface com a educação profissional. Por fim, será apresentada uma *síntese parcial* desses estudos, num esforço de mapear as principais contribuições e lacunas encontradas.

Sabemos que essa forma de apresentação dos estudos de mestrado e doutorado é apenas uma possibilidade entre milhares de outras. Sem desconsiderar outros procedimentos, optamos, nesse momento, por essa alternativa entendendo a sua viabilidade de organização, apresentação e estabelecimento de correlações significativas com o presente trabalho.

### **3.2 O que dizem as dissertações de mestrado?**

A apresentação dos estudos feitos sobre as dissertações será organizada a partir de quatro eixos centrais, tendo em vista os focos principais definidos em cada uma delas, a saber: *O professor da educação profissional; O aluno da educação profissional; As políticas para a educação profissional e A Instituição de Educação Profissional, suas propostas e a ressonâncias no mundo do trabalho.*

#### **3.2.1 O professor da educação profissional: caracterização, saberes e prática**

Nesse eixo é apresentado um conjunto de trabalhos que se subdivide em três blocos pelos assuntos principais que evocam, sejam eles relacionados diretamente ao *professor em si, à sua formação e saberes e ainda à prática docente.*

##### **3.2.1.1 Caracterização do professor da educação profissional**

Esse *primeiro bloco* se subdivide em duas seções. Primeiramente são apresentados aqueles trabalhos demarcados por estudos que focalizam a *identidade, trajetória e profissionalidade docente.* Em seguida são apresentados os estudos que se ocupam em descrever um pouco o *perfil do professor* que atua na educação profissional.

###### **3.2.1.1.1 Identidade, trajetória e profissionalidade docente**

Lançando o olhar sobre a profissionalidade docente, Hobold, Márcia (2004) se propõe a analisar as mudanças ocorridas no perfil do professor que atua na educação profissional ao longo dos anos e a dinâmica implicada nesse perfil. Ressalta que a prática era considerada como princípio metodológico para a docência na educação profissional até o final da década de 80. A partir dos anos 90, a demanda por mão de obra qualificada alterou significativamente essa lógica, exigindo do docente novos atributos ligados à metodologia de ensino. Nesse cenário, estudou a trajetória profissional de professores e suas interferências na constituição de uma nova profissionalidade docente. Verificou-se que a história pessoal é alicerçada em conhecimentos pragmáticos, portanto, a docência é constituída não necessariamente



por uma escolha profissional, o que demanda, cada vez mais, por um processo de formação contínua dos professores que atuam na educação profissional de modo a viabilizar a efetiva e necessária aprendizagem dos professores, dada à nova configuração docente necessária nesse campo.

Nesse mesmo percurso, Mercadante (2004) investiga a questão da profissionalidade docente buscando compreender sua constituição a partir dos professores da educação profissional técnica e de nível médio, buscando identificar os sentidos conferidos, por eles, a esse processo. Seu estudo permitiu explicitar as relações entre os sujeitos envolvidos – professores – e seu contexto, esclarecendo aspectos importantes sobre tal constituição. Ressalta que a instituição – uma das unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac - São Paulo – tem buscado conciliar expectativas empresariais e princípios educacionais a partir dos próprios docentes que contracenam nesse universo.

Associado a essa discussão, apresentamos o trabalho de Lima (2005) que busca compreender como os professores de educação profissional que atuam no ensino técnico constituem sua identidade docente. Fica claro, para essa autora, a partir de seus estudos, que tal constituição se dá pela combinação entre elementos diversos que se referem à formação inicial, às experiências diárias tanto familiares quanto escolares, às referências pessoais e sociais, às atividades pré-profissionais, afirmando-se, sobretudo, a partir dos saberes docentes advindos da prática profissional, em particular no exercício da docência.

Vasconcellos (2008), a partir de uma metodologia fundamentada em estudo sobre o imaginário, sobretudo a partir das contribuições de Durand, elegeu duas modalidades de conhecimento – direto e indireto – para se aproximar da trajetória de professores do Ensino Profissional, marcados pelo ideário docente de *gostar do que faz*, com a finalidade de saber que imagens estão presentes em sua trajetória e que, de certa forma, o condicionam em sua prática. Focalizou cinco professores do Ensino Profissional e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, situado no Rio Grande do Sul. Conclui apresentando as principais imagens que emergem desse imaginário: *horizontes abertos, evolução e criação, prazer e culpa, acreditar no impossível e busca de transformação*. Tais imagens, ainda segundo o autor indicam o quanto cada trajetória é marcada por representações que revelam a concepção sobre a qual se pautam os sujeitos em questão.

### 3.2.1.1 2 O perfil do professor da educação profissional



Oliveira Junior (2008) busca analisar o perfil profissional e o nível de escolaridade de professores que atuam em três cursos técnicos – educação profissional – de nível médio da Escola do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI - Mario Amato, sediada em São Bernardo do Campo/ SP. O autor pretende analisar questões que dizem respeito à formação docente e suas implicações para o desenvolvimento de seu trabalho. Desenvolve estudos sobre a evolução histórica da aprendizagem no Brasil e resalta aspectos históricos da legislação no que se refere à educação profissional. Declara o autor que os professores, através das entrevistas concedidas, entendem a importância da formação pedagógica, mas desejam ver nelas, as especificidades da Educação Profissional, indicando e reivindicando um novo desenho de formação centrada na comunicação, na didática, nas técnicas de planejamento e nas experiências de aprendizagem. Contudo também resalta o autor a presença de tensões, entre os docentes, que sinalizam um cuidado maior a ser dispensado à dimensão humanística na formação do professor de tecnologia.

Antônio Rodrigues (2008) investiga os fatores de satisfação dos docentes de uma instituição de educação tecnológica, através de procedimentos estatísticos, dentro do qual constitui sua amostra formada por 42 sujeitos num total de 316. Aplicou métodos e modelos multivariados explicativos da satisfação profissional e usou um questionário com as variáveis antecedentes da satisfação. A amostra revelou-se representativa considerada as variáveis de controle. O resultado do estudo aponta que a satisfação do docente perante a instituição educacional em que trabalha pode ser explicada, com significância estatística, pelas variáveis ligadas ao sistema de trabalho, desenvolvimento profissional, atividade docente, e ambiente físico. Por sua vez, a satisfação docente perante a carreira pode ser explicada por fatores ligados ao desenvolvimento profissional, atividade docente e remuneração. Ressaltamos que a variável de auto-eficácia – contribuição com a formação do aluno – apresentou-se em ambos os modelos de explicação da satisfação docente, tanto em relação à instituição quanto em relação à carreira.

### **3.2.1.2 A formação e os saberes docentes**

Esse bloco se apresenta dividido em quatro itens. O primeiro versa sobre a formação docente nas dimensões técnica e pedagógica. O segundo discute a formação docente e suas implicações pedagógicas. O terceiro aborda os saberes docentes e seu processo de construção e, por fim, o quarto trata da concepção dos docentes sobre a modalidade de ensino.

### 3.2.1.2.1 A formação docente nas dimensões técnica e pedagógica

Martins (2003) se propõe a entrecruzar os olhares dos docentes e discentes acerca do significado da competência docente e as características pessoais e profissionais que afetam a formação do discente. Embora se trate de um trabalho focalizado em um assunto específico da área da saúde – prótese dentária – deixa claras pistas sobre a importância do profissional no mercado de trabalho e a influência do docente no processo de aprendizagem dos alunos, baseando-se também em estudos sobre a educação profissional e a legislação referente.

Salomão (2004) discute a questão que está no próprio título de seu trabalho “Professor-instrutor: uma questão de formação ou de semântica”. Ao falar da dinâmica da vida docente, destaca a imprevisibilidade como parte desse trabalho que exige conhecimentos específicos e uma formação apropriada para encarar os desafios colocados. Analisa assim os impactos sofridos pelos professores, denominados instrutores, quando lhes falta a formação adequada, considerando que nem sempre os conhecimentos técnicos são suficientes para os desafios encontrados na profissão docente. Denuncia a carência da formação docente, focaliza e analisa práticas docentes, desempenhadas por professores e por instrutores tecendo as semelhanças e diferenças entre elas. Identifica situações em que a carência de formação docente é superada no exercício da profissão a partir de um esforço cotidiano pautado, sobretudo nos saberes experienciais. Ressalta a importância da triangulação de formação nos campos científico, acadêmico e pedagógico.

Com esse mesmo enfoque, Guedes (2004) investiga a formação de formadores para a docência nos cursos profissionais de nível básico ou técnico. Ela denomina como formadores os docentes que apresentam conhecimento técnico e experiência profissional sem, contudo terem formação na área educacional. Critica o processo de formação desses professores, instrutores e monitores para a educação profissional docente e denuncia a provisoriade desse processo. Ressalta a relevância da formação do formador, considerando sua responsabilidade na formação de trabalhadores tecnicamente competentes e socialmente comprometidos.

Rosania Hobolt (2004) também se propõe a analisar a formação dos professores que lecionam disciplinas de cunho técnico, focalizando, nesse estudo, o curso superior de Tecnologia em Produção do Vestuário. A manifestação de interesse dos professores por seu aprimoramento profissional vem junto à constatação de que sua formação é deficitária tanto na dimensão técnica quanto pedagógica. Os desafios para tal superação são significativos e revela-se, com grande evidência, a prática do

auto-didatismo em que os professores, buscam por conta própria suprir as lacunas encontradas na formação.

Ferreira Junior (2006), a partir do PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – vinculados ao Ministério da Saúde, considera que este provocou um alargamento do campo de trabalho para os egressos dos cursos de enfermagem efetivados no ensino Superior. Nesse contexto, busca, em seu estudo, avaliar a formação acadêmica e a prática pedagógica dos enfermeiros – corpo docente da Escola Padrão de Campo Grande/MS. Conclui que, em sua maioria, os docentes apresentam formação generalista e não conferem à formação inicial o espaço privilegiado para um bom desempenho na docência, que por sua vez é definida pela conjugação entre experiência profissional e docente e a possibilidade de educação permanente. Em meio à duplicidade de funções – docência e enfermagem – a construção da identidade profissional desse grupo apresenta alguns percalços. A ausência de formação pedagógica – grande parte dos professores enfermeiros tem o bacharelado e não a licenciatura – implica na ausência de um preparo adequado para atuação no ensino profissionalizante, que redundava em dificuldades de reconhecer e avaliar alguns conceitos inerentes a esse meio.

#### 3.2.1.2.2 A formação docente e suas implicações pedagógicas

Mello (2005), a partir da teoria de David Ausubel sobre aprendizagem significativa identifica seu contraponto na aprendizagem descontextualizada e mecanicista presente em práticas docentes diversas. Tem como campo de estudo a Educação profissional do Estado do Rio Grande do Sul, focalizando todos os cursos técnicos de nível médio nos quais é ensinada a disciplina Eletricidade. Fez um levantamento de informações junto a professores e desenvolveu um estudo experimental junto aos alunos. A partir desse procedimento analisou o perfil profissional desses docentes e a metodologia por eles trabalhada. Identificou uma estreita relação entre o ensino descontextualizado e mecanicista e a aprendizagem que não permite fazer nexos com outros conceitos, tampouco se constitui base para outras aprendizagens. Descobriu também correlações entre a prática docente e a sua formação, evidenciado que os professores que possuem maior titulação construíram procedimentos didáticos mais complexos – facilitadores da aprendizagem. Ao contrário, os professores que não possuem um caminho acadêmico mais extenso apresentam, em sua maioria, procedimentos mecanicistas. Denuncia a pouca



preocupação das escolas públicas com a formação docente dos profissionais que aí atuam, diferentemente do que ocorre nas escolas particulares, segundo o estudo.

Almagro (2005) analisa o perfil dos alunos e a prática pedagógica desenvolvida em um módulo específico – Limnologia – do curso técnico em Aquicultura que integra a Escola Agrotécnica Federal de Alegre – ES. Identificou um conhecimento precário sobre os temas destacados, incluindo sustentabilidade. Destaca a necessidade de uma formação docente que propicie uma prática pedagógica que supere os limites do conhecimento técnico específico.

Ogliari (2006) investiga a trajetória da formação inicial do professor em cursos de Licenciatura, tendo em vista as distintas modalidades de ensino médio Profissional no Paraná. Atento à legislação específica, focaliza a formação profissional, sua integração ao ensino médio e identifica a relação entre a formação do professor e a formação integrada oferecida ao aluno do ensino profissional, bem como as dificuldades encontradas pelo docente ante sua própria formação e as demandas do ensino no curso profissionalizante.

### 3.2.1.2.3 Sobre os saberes docentes e seu processo de construção

Pereira (2006) interessa-se por analisar o grau de informação apresentado pelos docentes e discentes de uma escola técnica do Rio de Janeiro, sobre propriedade intelectual. Busca contribuir com a disseminação da “cultura de proteção dos ativos intelectuais” gerados na instituição, tendo em vista sua responsabilidade frente à formação do cidadão/trabalhador e pesquisador.

Ponte (2007) busca delinear o entendimento apresentado pelos professores dos cursos de graduação tecnológica quanto às diretrizes nacionais de educação no que tange à concepção de educação nela expressa. Para tanto apresenta um percurso histórico da educação profissional no Brasil, focalizando sobremaneira as diretrizes, entendidas como indicativo de política pública para impulsionar também essa modalidade de ensino. Constata que docentes entrevistados, em sua grande maioria, não conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's - relacionadas aos cursos aos quais se vinculam profissionalmente, ao mesmo tempo em que demonstram entender que os cursos de graduação tecnológica possuem um caráter eminentemente prático, correlacionado às exigências do mercado.

Musto (2008) interessa-se por identificar o capital cultural e o *habitus* de vinte e dois docentes que atuam na educação profissional de nível técnico, vinculados ao Senac em Jaboticabal. Para isso se propõe a estudar o contexto de vida desses professores. Buscaram-se informações junto aos sujeitos da pesquisa, através de



questionários aplicados a todos eles e entrevistas realizadas com um grupo menor. Apresentou-se também um histórico do Senac no Brasil inserido na educação profissionalizante, focalizando o contexto de São Paulo e em particular o de Jaboticabal. A partir do estudo ressalta-se, ancorada em Bourdieu, a combinação de elementos estruturados na vida pessoal e profissional como sedimentos centrais para a constituição das crenças e perspectivas que esses docentes carregam, exercendo assim influência sobre a ação educativa que realizam.

Interessou a Lacerda Junior (2008) identificar conceitos e concepções – sobre educação ambiental e meio ambiente, ciência e tecnologia, saberes e afetos – apresentados pelos professores dos cursos superiores de tecnologia – Gestão ambiental e Saneamento Ambiental do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET - RS. Constituiu também objetivo desse estudo, buscar possíveis relações entre tais conceitos e concepções, frente ao necessário processo de formação continuada. Para isso foram desenvolvidos questionários e entrevistas junto aos docentes que trabalham nesses cursos da área ambiental. Intentou-se através desse recurso propor uma reflexão crítica por parte desses professores em seu ambiente de trabalho. A partir da análise das informações coletadas, ressalta-se a dicotomia entre teoria e prática, ciências exatas e sociais, sociedade e natureza. O autor revela que, contrário ao que se espera num curso na área ambiental, as concepções apresentadas pelos professores indicam uma visão desconectada com o debate atual acerca desse tema, demandando processos de formação continuada que recuperem a possibilidade de construir elos entre os saberes ligados à educação ambiental numa perspectiva político-pedagógica.

Soares (2006) expressa sua compreensão acerca das representações sociais apresentadas pelos professores que atuam na educação profissional, sobre o processo de construção dos saberes por eles utilizados em sua prática pedagógica. O SEBRAE/PE (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Pernambuco) constitui-se campo empírico desse estudo. Verificou-se que a articulação, entre os saberes organizativos, cognitivos e afetivos, se dá de modos diferentes entre os professores, dado a seus perfis distintos. Aqueles que não são egressos de curso de formação docente expressam a necessidade de um suporte teórico-conceitual consistente e um saber pedagógico como fundamento da prática docente. Os professores sentem-se desafiados pela necessária atualização como condição de permanência no mercado, situação em que se visualiza o acirramento da competição entre os próprios docentes.

Negrini (2007) busca decifrar os significados conferidos pelos professores que atuam numa escola profissionalizante, possuindo eles uma história anterior de trabalho na indústria. Ancorada na abordagem histórico cultural, procurou compreender o processo de constituição desses docentes desvelando os sentidos concebidos por eles frente ao trabalho desenvolvido na indústria e na escola. O estudo aponta que a formação desses professores é assinalada pela experiência do trabalho industrial anterior e que, se este não determina cabalmente as experiências docentes atuais, tampouco é desconsiderado nesse processo de construção dos saberes. Os docentes focalizados caracterizam-se pela busca de uma formação continua marcada pela interface fábrica-escola e pela ênfase no saber-fazer, compreendido dentro do esforço de adaptação do trabalhador às necessidades da indústria ou do mercado.

#### 3.2.1.2.4 Concepção dos docentes sobre a modalidade de ensino

Durães (2006) busca identificar as concepções apresentadas pelos docentes da educação profissional acerca da modalidade de ensino à qual estão vinculados como docentes e os fatores que estão implicados nessas construções conceituais. Interessa à autora saber se os professores que trabalham em duas instituições de educação profissional – uma pública e outra privada – sediadas em Belo Horizonte/MG, conhecem as abordagens que sustentam as diferentes denominações educação técnica e educação tecnológica. A carência de informações sobre os pressupostos que orientam tais denominações indica a necessidade de um aprimoramento conceitual por parte dos professores que acabam por executar funções faltando-lhe o suporte para compreendê-las em um contexto maior.

#### 3.2.1.3 A prática docente

Esse bloco se subdivide em duas partes. Na primeira são apresentados os trabalhos que focalizam as práticas pedagógicas docentes e na segunda são destacados os estudos que versam sobre as práticas avaliativas apresentadas pelos docentes.

##### 3.2.1.3.1 Práticas pedagógicas desenvolvidas e sua avaliação

Deise Costa (2004) se propõe a analisar possíveis correlações entre a prática docente, os valores nela presentes e seus desdobramentos no ensino médio e

profissional. Para isso focalizou, em seu estudo, professores e alunos. Na visão dos docentes a prática da ética está diretamente relacionada a um conjunto de fatores: auto-valorização profissional, reconhecimento profissional por parte da comunidade e um processo de formação humanizado. Esses valores, segundo a autora é que possibilitam o desempenho do trabalho docente nas dimensões profissional e social. Os discentes, por sua vez apontaram também a existência de associações entre valores éticos apresentados pelo professor e a competência por ele manifesta no processo de ensino e na construção do conhecimento. Longe de avistar rupturas entre essas dimensões os entrevistados ressaltam a relação entre valores éticos e o desempenho docente e a facilidade do aprendizado por parte dos discentes.

Fonseca (2006) analisa a prática pedagógica docente a partir dos discursos dos professores do CEFET-MT. Elege como categorias centrais: educação, ensino e aluno. Critica a racionalidade técnica presente nesse discurso e resalta o pensamento epistemológico de Paulo Freire. Defende a capacidade reflexiva como recurso para se construir, a partir da profissionalidade docente, uma prática pedagógica profissionalizante.

Silva Filho (2008) focaliza os processos de aprendizagem da Matemática e a sua aplicação no curso profissionalizante. Para tanto se dirige, de modo especial, aos professores engenheiros e alunos do Curso Técnico em Mecânica do CEFET-PA. Procura conhecer como se apresentam os saberes desses docentes e as possíveis relações que estabelecem entre os diferentes saberes – didáticos e técnicos profissionais – a fim de mapear as diferentes estratégias didáticas utilizadas tanto pelos professores de matemática, quanto pelos engenheiros que atuam como professores de matemática, comparando-as entre si. Pretende, com isso, traçar os principais desafios encontrados na relação entre teoria e prática voltada para o ensino da matemática. Ficaram evidenciados os reclames dos alunos quanto ao processo de ensino de matemática em ambas dimensões – didática e técnica profissional. Identifica-se que o professor cuja formação se deu no curso de engenharia desenvolveu aprendizagens específicas de natureza enfaticamente técnico-profissional, cujo enfoque tem sido solidificado após seu ingresso no trabalho docente, não incorporando elementos pertinentes ao trabalho docente propriamente dito. Defende-se a integração entre os saberes de conteúdo, didáticos e estratégicos, a ser subsidiada também através de uma formação continuada focalizada na junção entre as dimensões destacadas.

Vanin (2008) estuda a prática da pesquisa no ensino agrotécnico, focalizando o Curso Técnico de Agropecuária concomitante com o Ensino Médio de cinco escolas



federais de Santa Catarina. Parte da informação de que, nesse curso, o corpo docente é, em sua maioria, formado por mestres e doutores, o que supostamente indica sua habilitação para trabalhar com pesquisa, como recurso importante no processo de aprendizagem, auxiliando a conjugação entre teoria e prática no âmbito educacional. Buscaram-se informações junto aos docentes desse curso, cuja análise de conteúdo foi feita com base em Bardin. Os resultados indicam a presença da pesquisa como estratégia metodológica dos professores em seu trabalho pedagógico. Dos 102 professores que responderam a um questionário para esse fim, identificamos 54 docentes que desenvolvem rotineiramente a atividade de pesquisa e destes, 53 utilizam recorrentemente essa estratégia incluindo os alunos em suas próprias pesquisas. A justificativa para tais procedimentos, por parte dos docentes, é expressa de diferentes modos. Alguns a reafirmam como modo de obter recursos para atualizar as unidades didáticas de produção, outros pela possibilidade de divulgação dos resultados de pesquisa em eventos científicos e outros ainda reconhecem a importância do papel da pesquisa na formação profissional do educando. Numa direção oposta, e, em número menor, outros apresentam a ausência dessa atividade devido à falta de incentivo por parte da administração escolar, falta de interesse dos alunos, falta de suporte e orientação sobre a elaboração e encaminhamento do projeto de pesquisa.

Gubert (2009) se dispõe a decifrar como os enfermeiros educadores dos Cursos Técnicos de Enfermagem – públicos e privados – sediados no Estado de Santa Catarina incorporam em sua prática pedagógica a interdisciplinaridade. Foram realizadas entrevistas com vinte enfermeiros educadores e após a análise emergiram quatro temas centrais: concepções dos enfermeiros sobre interdisciplinaridade; a formação inicial e permanente do enfermeiro educador; potencialidades da interdisciplinaridade na educação profissional e; desafios para implementação da interdisciplinaridade na educação profissional. Dentro de cada tema apresentamos os indicativos mais relevantes ao estudo. Destacamos que o trabalho, numa perspectiva interdisciplinar, consiste numa das maiores dificuldades encontradas pelos professores, o que coloca em questão a consonância entre os princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases e o trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos focalizados. Compreendemos que tal perspectiva reflete diretamente no trabalho do educador, cujo papel passa a ser o de mediar o processo ensino-aprendizagem numa relação menos verticalizada. No entanto, reconhece-se que tal dificuldade se dá em parte pela configuração do ensino que está voltada a cada área específica com ênfase na dimensão técnica. Entre os desafios a serem enfrentados, para trabalhar nesta



proposta, em acordo com as Diretrizes, destacam-se a transposição do currículo disciplinar; o planejamento pedagógico coletivo; a permanência docente na escola; a necessidade de romper com a resistência perante o novo e a formação do docente – inicial e contínua.

Montanuci (2009) investiga como os professores do Núcleo Comum e Profissionalizante do Curso de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT -, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, organizam os saberes frente à prática pedagógica, buscando entender também que contextos e experiências vêm constituindo esses saberes referenciados em sua prática docente. Para tanto, junto à revisão bibliográfica específica, analisou as narrativas escritas dos seis professores envolvidos na pesquisa e realizou entrevistas em profundidade com eles, utilizando também os protocolos de observação sobre a prática pedagógica por eles desenvolvida em sala de aula. Apresentou o perfil desses professores quanto à sua formação acadêmica e tempo de trabalho e definiu três eixos – processo de constituição da identidade da profissão, prática situada e trajetórias formativas – a partir dos quais os resultados foram apresentados: os saberes não podem ser entendidos isoladamente, mas num conjunto de ações diárias relacionadas ao trabalho docente; constituem-se ao longo da vida profissional; é reconstruído no exercício cotidiano da sala de aula; através de interações entre ensinar e aprender, juntos a outras pessoas com saberes distintos. Destaca-se ainda a necessidade de formação continuada contextualizada integrada aos princípios do currículo integrado.

#### 3.2.1.3.2 Práticas avaliativas e suas concepções subjacentes

Interessou a Hansel (2003) conhecer as concepções apresentadas pelos professores do ensino profissional sobre avaliação escolar e os principais desafios encontrados por eles nessa tarefa de avaliar. A partir da visão divergente encontrada entre os professores, Hansel identificou três grupos: um extremamente conservador que oferece resistência a qualquer tipo de mudança, outro grupo que se coloca interessado em atualizar-se embora apresente dificuldades de incorporação de nova compreensão e ainda um terceiro grupo que se destaca por uma percepção da avaliação voltada para os processos formativos. Identificou também, no Instituto por ele focalizado, um processo de construção coletiva acerca da avaliação formativa entre os professores a partir das diferentes visões por eles apresentadas.

Jurandir dos Santos (2005) focaliza as experiências e práticas avaliativas de professores que atuam nos cursos técnicos profissionalizantes, e a nova configuração

da avaliação da aprendizagem presente nos cursos ministrados pelo Senac São Paulo, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96. Declara que os principais problemas encontram-se na ausência da formação pedagógica do docente, na intensificação de seu trabalho em diversas instituições e na reduzida carga horária prevista para as práticas pedagógicas.

Giusti (2007) procurou investigar a concepção de avaliação presente no processo de ensino aprendizagem na educação profissional na área da saúde, focalizando os docentes que atuam no SENAC-Campinas. Teve por base as diretrizes educacionais da instituição na qual defende a avaliação do desempenho do aluno de modo contínuo e cumulativo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Através da análise das informações coletadas, identificou-se que houve entendimento da proposta de avaliação contida nas diretrizes, particularmente no que se refere às diferentes formas de se avaliar o aluno, de organizar e de arquivar as informações relativas a esse processo. No entanto esse entendimento não se evidencia quando se trata das formas e dos procedimentos relacionados à recuperação do processo de ensino e aprendizagem do discente.

Braga (2009) parte da seguinte indagação: como avaliar o desempenho individual no contexto coletivo do canto coral da escola profissionalizante de música? Tendo como foco a disciplina Canto Coral, desenvolvida no Curso Técnico em Instrumento no Centro de Educação Profissional Paracatum, sediada em Salvador, pretendeu-se elaborar atividades avaliativas percorrendo o processo de desenvolvimento individual, de modo coerente com os princípios da educação profissional. Esse procedimento foi feito com base o Modelo desenvolvido por Keit Swanwick. Os resultados da experiência apontam a sua adequação aos objetivos propostos, sendo uma estratégia relevante para o processo avaliativo.

### **3.2.2 O aluno da educação profissional**

Nesse segundo eixo, em que o aluno é centralmente focalizado, são apresentados dois conjuntos de trabalhos. No primeiro, são apresentados estudos que priorizam o estudo do perfil do aluno e a sua construção identitária. No segundo grupo localiza-se um estudo que focaliza a formação oferecida pelos cursos através da visão de seus egressos.

#### **3.2.2.1 O perfil do aluno da educação profissional**

Focalizando não o docente, mas o egresso do curso profissionalizante, Duarte (2008) busca identificar o processo de construção identitária de jovens trabalhadores. A partir de considerações acerca da qualificação profissional, ênfase na capacitação da força de trabalho e a emergência de termos como *flexibilidade* e *instabilidade* no emprego formal, a autora aponta a relação desigual no campo econômico que propicia à empresa um poder de “negociação” em relação às formas e condições de trabalho. Nesse panorama, e analisando as políticas públicas educacionais, a pesquisa emerge com o objetivo de estudar os conceitos de flexibilidade, empregabilidade, identidade e formação profissional nelas presentes, sobretudo em seus programas que visam a inclusão social. Teve como foco de pesquisa o Projeto Escola de Fábrica, com especial atenção para dois de seus cursos de qualificação profissional de Nível Básico. Para isso realizou-se um estudo de caso no CEFET-RS. Buscou entender a forma com que o referido Projeto contribui para a construção da identidade dos jovens trabalhadores em processo de formação. Ao analisar o desenho curricular procuramos identificar como as propostas curriculares são incorporadas aos sujeitos do estudo - gestores e docentes – através de seus discursos.

Amaral (2006), tendo como cenário as políticas públicas para a educação profissional, busca compreender a formação de tecnólogos através de um curso superior de Tecnologia em Gestão Empresarial, pertencente a uma instituição privada de Belo Horizonte – MG. Ao mapear o perfil dos alunos ressalta que a grande maioria encontra-se inserida no mercado de trabalho e custeia o curso com os próprios recursos, sendo que o valor da mensalidade acessível e a reduzida carga horária do curso somaram motivos decisivos para a escolha do referido curso como opção viável.

### **3.2.2.2 O egresso dos cursos de educação profissional**

Magalhães (2005) investiga os egressos da Escola Fazenda, sistema de ensino que funciona desde 1969 no CEFET-Bambui-MG. Ao tecer considerações sobre essa escola agrotécnica federal, ressalta que os princípios que a orientaram desde sua criação, continuam perenes, tendo em vista o mote central: a formação de um profissional completo, abrangendo as diferentes áreas técnica, ética e social.

### **3.2.3 As políticas para a educação profissional**

O terceiro eixo traz a marca das políticas educacionais para a educação profissional. Nele se figuram três blocos. O primeiro refere-se ao estudo da reforma com ênfase no conceito de competência. O segundo focaliza as políticas educacionais



e seus desdobramentos nas instituições de ensino. O terceiro aborda a junção do ensino médio e educação profissional.

### **3.2.3.1 A reforma educacional e o conceito de competência**

Ventura (2002) ao estudar a LDB-9394/96 e outras legislações que tratam da educação profissional identifica que há, nesse conjunto de documentos, um pressuposto básico, segundo o qual, a formação nelas previstas é marcada pelo conceito de competência. A autora alerta para a diversidade de interpretação desse conceito proveniente dos diversos lugares e contextos a partir dos quais falam os atores desse campo. Ao analisar a reforma do nível técnico e do ensino profissional e ao situar o conceito de competência a partir da legislação educacional, propõe ampliá-lo para além de sua dimensão técnica. Faz uma síntese da trajetória da formação dos profissionais da educação e defende as competências técnico-metodológicas, comunicativo-social, histórico-cultural e pessoal-intersubjetiva, como competências pedagógicas necessárias ao profissional da educação da formação profissional.

Tendo como cenário o CEFET-MG, Firmino (2005) busca identificar, junto aos professores, se e como a pedagogia das competências – preconizada pela reforma da educação profissional no Brasil – tem se materializado no cotidiano escolar. A partir do estudo, questiona-se o significado de competência veiculado no processo e a forma como esse conceito tem sido apropriado pela escola. Destaca-se a resistência dos professores quanto a esse processo e à sua forma de condução e denuncia-se a inexistência de um programa de formação docente capaz de lidar adequadamente com as demandas surgidas nesse processo, auxiliando no entendimento dessas mudanças.

Abreu (2005) se prontifica a analisar a prática pedagógica dos professores do ensino técnico, no modelo por competências. Partindo do pressuposto segundo o qual, o saber é uma construção social, a autora revela que a prática dos professores baseia-se numa abordagem tradicional. Embora esteja presente uma mediação dialógica, não se identificou a utilização de metodologias referenciadas pelo modelo de ensino por competências. A constituição da dimensão subjetiva de competências e a transposição didática dos conteúdos tendo, como foco, as situações-problema e os projetos de trabalho configuraram-se como os maiores desafios encontrados. Os docentes sentiram-se incomodados com a mudança de seu papel, o que provocou um comportamento de insegurança e resistência.

Numa dimensão descritiva, Souza (2006) focaliza as transformações nas distintas dimensões da ação docente, tendo como referência os docentes do curso



técnico de enfermagem de uma escola de educação profissional. A partir do cenário nacional no campo da educação voltado para o ensino das competências, a autora busca analisar os condicionantes que sustentaram a decisão institucional na implantação da metodologia em seu currículo, as implicações pedagógicas dessa decisão e as concepções de ensino apresentadas pelos professores diante as exigências da metodologia por competência. A autora indica que as competências estão incorporadas no ideário da educação profissional, que os professores não estão devidamente preparados para atuarem nessa perspectiva, e que o processo de formação é contínuo e precisa ser ampliado para se atingir os objetivos previstos.

Pinto (2007) também refere-se a apropriação da noção de competência, focalizando os professores de uma escola técnica pública de nível médio no estado de São Paulo, reconhecendo como cenário a nova configuração da produção capitalista ocorrida ao final do século passado e visualizada no Brasil, através de leis e decretos na área educacional. A partir das entrevistas feitas junto aos professores, entende-se que a instituição escolar focalizada não exerce influência significativa na apropriação acerca do conceito de competência, por parte dos professores, mesmo daqueles para os quais é prevista uma carga maior de capacitação. Reconhece-se também que o perfil desses profissionais é marcado pela conciliação entre o trabalho docente e o exercício de outras funções profissionais desenvolvidas em empresas privadas, serviço público ou serviço.

Passos (2007) analisa o curso Técnico em Meio Ambiente de um Colégio Estadual da Baixada Fluminense, destacando dois eixos analíticos. No primeiro focaliza-se a adoção do modelo de competências na organização curricular, contemplando a dimensão socioambiental. No segundo destacam-se as matrizes teórico-conceituais que sustentam os conceitos pertinentes à área. Fundamentando-se na Teoria Crítica, fez-se o levantamento de informações junto a professores e alunos, gestores e orientador pedagógico, além de proceder a análise documental e de campo. Identifica-se que o curso não está atendendo seus objetivos, não correspondendo às expectativas dos alunos que, por sua vez, não se sentem capacitados para exercerem a profissão para a qual, supostamente foram preparados. Considera-se que esse despreparo dos discentes está ligado à escassez de professores que possam lecionar componentes curriculares específicos. Conclui-se observando a construção insuficiente da competência socioambiental marcada pela compreensão das dimensões social, econômica, política e cultural, necessária à transformação da realidade local e global. Afirma-se, em acordo com as novas

exigências da educação profissional, a necessidade de incluir competências socioambientais nos Planos de Curso e, sobretudo nas práticas docentes.

Trevisan (2009) focaliza a noção de competência – do ponto de vista teórico e prático – e sua implementação nos cursos de aprendizagem industrial da escola do SENAI de Campo Grande – MS. Para isso elegeu como sujeitos da pesquisa os professores, coordenadores pedagógicos e alunos dos cursos, buscando identificar como eles compreendem e relacionam esse conceito e as categorias trabalho, emprego e cidadania no contexto da educação profissional. Analisou-se também a prática pedagógica da instituição a partir das entrevistas, buscando evidenciar o modo com que é feita a transposição didática desse conceito. A revisão da literatura pertinente indica a polissemia do termo, cuja operacionalização torna-se desafiadora e evidencia que seu entendimento não é consensual, tampouco seus desdobramentos práticos. A documentação do SENAI, relativa ao tema, denota uma matriz de competências funcionalistas, embora, de acordo com a autora, representa um avanço se comparada a outras propostas metodológicas. Consoante a esse panorama teórico, os entrevistados também apontam compreensões e posicionamentos distintos entre si. No que se refere à prática de ensino, notam-se, ainda segundo a autora, claras dificuldades de transposição do conceito, por parte dos docentes, redundando em práticas que reduzem as competências a funções e tarefas. Defende-se ao final do trabalho uma perspectiva humanista e o desenvolvimento de competências genéricas que possibilitem maior autonomia e visão crítica sobre o contexto do trabalho.

### **3.2.3.2 As políticas governamentais acerca da educação profissional e seus desdobramentos institucionais**

Com ênfase na dimensão legal, Gomes (2003) se propõe a analisar o que apresentam e como se sentem os professores sobre as reformulações legais relacionadas à educação profissional de nível médio. Ela ressalta que há um efeito cíclico nesse processo em que as mudanças no mundo do trabalho, potencializadas pelo avanço tecnológico têm exigido uma mudança no perfil profissional, desdobrando em mudanças legais tanto na educação de modo geral quanto na atuação do docente e em seu processo de formação.

Simão (2004) focaliza as grandes mudanças organizacionais, administrativas e pedagógicas pelas quais tem passado o CEFET-MG, fruto da reforma da educação profissional. Um dos efeitos dessa mudança é, segundo a autora, a desarticulação da chamada educação tecnológica que antes se configurava na interface ensino médio e técnico. Constatou-se, à época do estudo, a existência de um curso de formação

docente destinado à preparação do profissional para atuar nas séries finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, sem, contudo, privilegiar ou restringir a formação docente para a educação profissional. O trabalho questiona a identidade desse curso, marcado por um distanciamento entre a formação docente e a educação profissional, compatível com o caráter emergencial e provisório da formação docente para a formação profissional identificado nesse contexto.

Campos (2005) focaliza o Sistema Escola-Fazenda analisa os modelos curriculares nele implementados, tendo em vista a Reforma da Educação Profissional (REP) no que tange à agropecuária. Ressalta que os docentes apresentam problemas de adaptação ao currículo por competências e criticam a separação do ensino médio da educação profissional, bem como a redução das atividades práticas – intensas no sistema da Escola-fazenda. Partindo da identificação de uma grande quantidade de matrizes curriculares implantadas e reorganizadas no CEFET Urutai-Goiás no período estudado (1995 a 2003), enfatiza a necessidade de um melhor preparo docente para compreender a REP – que se apresenta em contínuo processo de atualização.

Vieira (2006), a partir dos professores que atuam em uma escola estadual de ensino técnico de nível médio, investiga as formas de apropriação – feitas por eles em suas práticas pedagógicas – das propostas de reformas da educação profissional de nível técnico configuradas na segunda metade dos anos 90. Para a consecução desse objetivo, a autoria observou a elaboração do Plano de Trabalho Docente, tendo como recurso de análise as categorias: trabalho, formação, apropriação, objetivação e cotidiano, partindo de autores como Marx, Lukács, Heller e Duarte. Entendendo o plano de trabalho docente como uma prática, na qual o docente materializa as apropriações realizadas, a autora concluiu que os professores são contrários ao modelo de ensino proposto pela reforma educacional e não implementam tal modelo em suas práticas.

Anjos (2006) dedica-se ao estudo das políticas públicas em educação especial no campo da educação profissional. Focaliza o programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) entendido como proposta de expansão de educação e profissionalização no contexto das instituições federais. Tendo como objetivo avaliar o modo com que as diretrizes propostas nesse programa estão sendo implantadas nas escolas da rede federal, o estudo indica que apesar de decorridos seis anos de sua implantação, a abrangência do programa ainda é restrita. Isso foi visualizado tendo por base o pequeno número de alunos ingressos, a precariedade das estruturas das escolas que ainda não estão adequadas ao programa, a presença de posturas ainda



preconceituosas no campo educacional, a falta de suporte pedagógico e de orçamento compatível ao necessário atendimento à população focalizada. Ressalta-se a necessidade de uma conjugação de medidas de diferentes ordens, envolvendo providências na área da reabilitação, da educação, da saúde e do transporte, para que se possa efetivar o atendimento propugnado pelo programa.

Silva (2006) analisa alguns desdobramentos da política de formação inicial de professores proposta pelo governo federal, nos anos 90. Elege como campo empírico o CEFET-RN, tendo como referência o curso de Licenciatura em Geografia, destacando nele a prática profissional, enquanto componente curricular. Destaca que os CEFETs e os Institutos Superiores de Educação, na visão do governo, são considerados aptos para a implantação da formação inicial de caráter técnico profissionalizante, de acordo com as diretrizes apontadas pelos organismos internacionais. Revela, no entanto, que apesar das dificuldades encontradas, a experiência em foco assumiu uma perspectiva que se aproxima do ensino superior à medida que buscou correlacionar o ensino, a pesquisa e a extensão. Entre os entraves observados enfatizam-se: a falta de assistência ao aluno por ocasião do estágio e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão; insuficiente número de docentes para o trabalho nas licenciaturas; a intensificação do trabalho docente desenvolvido no interior do Instituto. Esses aspectos indicam, de acordo com o estudo, a forma com que a política de formação docente chega às instituições formadoras, sem, contudo considerar as suas condições estruturais.

Monteiro (2007) se propõe a analisar as mudanças e transformações ocorridas no processo de formação do trabalhador, a partir de uma análise fundamentada na abordagem histórico-crítica. Destaca a perspectiva marxista, trazendo, em particular, as contribuições de Gramsci para o estudo da formação superior tecnológica, buscando delinear os objetivos desse tipo de formação. A partir da análise dos currículos e dos projetos pedagógicos de diversos cursos de formação tecnológica de uma determinada instituição, revela perspectiva dualista da proposta dos cursos e suas consequências ligadas à exclusão social, dado que o conhecimento proporcionado aos alunos não atinge a formação omnilateral. Observa que os programas propostos nos cursos de formação superior tecnológica não atingem a proposta de escola unitária de Gramsci, pois não favorecem a superação da cisão encontrada no mundo do trabalho, demarcada pelo tipo de formação recebida pelo trabalhador. Defende-se a ideia de que os cursos destacados devam oferecer condições para que os indivíduos possam refletir criticamente sobre a esfera de produção, a posição e função de cada um nessa esfera, o conteúdo de seu trabalho,



sobretudo o ético; a influência de seu trabalho no ambiente; as tendências do desenvolvimento do capital mundial e seus desdobramentos no país – temas esses que, segundo o autor, não têm sido objeto de atenção nos cursos estudados.

Interessou a Moreira (2007) analisar a efetivação de uma escola média noturna e um curso básico profissional, sediados em Belo Horizonte – o que foi feito a partir da análise de documentação legal e de entrevistas realizadas junto aos docentes e discentes desses cursos versando sobre as seguintes dimensões do estudo: docência, conteúdo curricular, organização didático pedagógica e infraestrutura da escola. Verificou-se que tanto a escola média noturna quanto o curso básico profissional estão fundamentados, respectivamente, na legislação específica que incentiva e normatiza a criação de cursos nas modalidades específicas e que atendem pessoas de 15 a 20 anos, advindas de classes trabalhadores, identificadas como adolescentes e jovens, trabalhadores e aprendizes. O estudo revela que o contingente de professores que atua nas duas instituições tem graduação e expressiva experiência pedagógica e afirma a efetividade das políticas públicas educacionais a partir da análise da referida escola e do curso avaliados. Afirma ainda a exequibilidade da proposta de formação a partir dos egressos dessas instituições que demonstram resultados concretos de qualificação para o emprego.

Santos (2008) fez uma análise detalhada do PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – com o fim de analisar suas possíveis contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores de educação profissional no CEFET-PA. Além de um necessário estudo sobre o PLANFOR – envolvendo leituras correlatas a ele e sobre a ação docente, definiu-se por fazer essa revisão bibliográfica ao lado da pesquisa documental que, por sua vez, buscou informações sobre o processo de implementação do PLANFOR no CEFET-PA. Elegeram-se seis professores de curso técnicos – todos ligados a esse processo de implementação – para serem entrevistados. Descobriu-se que a iniciativa de tal implementação se deveu à Secretaria Executiva do Trabalho e Promoção Social (seteps) e não ao CEFET-PA, uma vez que era a secretaria que indicava e definia a organização e desenvolvimento dos cursos. Verificou-se ainda que faltaram informações claras sobre o PLANFOR junto aos docentes o que impossibilitou algum direcionamento para a renovação pedagógica. Por sua vez, nos projetos dos cursos e nas práticas pedagógicas se visualizou uma reduzida carga horária, obstaculizando o aprofundamento necessário e a relação entre teoria e prática, fortalecendo, ao contrário, práticas pedagógicas ultrapassadas que enfatizam e reduzem o aprendizado ao saber fazer e ao conhecimento instrumental.

Em meio aos estudos nesse bloco, destacamos uma dissertação que faz um recorte temporal específico para estudar o contexto político educacional.

Vesconini (2009) remete-se ao passado para compreender o contexto histórico em que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – fora criado (1942) e reconhecido como Instituição responsável pela direção administrativa dos cursos profissionalizantes no Brasil. Para tanto analisou a historiografia referente à época do Estado Novo (1937-1945) e buscou informações específicas nos Relatórios Anuais do SENAI vinculados ao Departamento Regional do Rio Grande do Sul, nos anos 1944 e 1945, reconstituindo assim o panorama político econômico e educacional. Delineou-se, desse modo, a proposta pedagógica, os métodos do ensino profissional e a formação do corpo docente com vistas ao trabalho na educação profissional.

Virote (2009) analisa as implicações das mudanças legais propostas pelo governo Lula no que se refere à Educação Profissional Técnica de nível Médio, integrada ao Ensino Médio. Pretende analisar seus princípios, concepções e desenvolvimento focalizando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Analisou o período 2004 a 2009, focalizando, sobretudo, a organização curricular como subsídio para a construção de um projeto educacional demarcado pela formação tecnológica, cidadã e emancipatória. Elege, para tanto, algumas categorias teóricas, através das quais traça a metodologia do trabalho: educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Define como instrumento de coleta de dados, os questionários e entrevistas direcionados aos professores, alunos, pedagogos e gestores. De acordo com o referencial teórico, a documentação analisada e os dados coletados – junto aos sujeitos da pesquisa, reconhece-se que a educação profissional emancipadora exige um currículo concebido e desenvolvido de modo integrado, determinando, para tanto, a constituição de tempos e espaços discentes e docentes nos quais se viabilizam as estratégias para o processo interdisciplinar.

### **3.2.3.3 O ensino integrado ou a junção do ensino médio e educação profissional**

Andrade (2003) ao analisar o projeto de articulação do ensino médio com a educação profissional desenvolvida pelo Serviço social da Indústria – SESI - e pelo SENAI e suas implicações na formação profissional do aluno, levantou informações junto a professores, gestores dos cursos técnicos e da indústria, alunos e egressos. A partir de categorias tais como: desenvolvimento de competência e habilidades, inserção no mercado e inovação/diferencial qualitativo, a autora identificou diversas lacunas, no projeto, relacionadas à formação pedagógica dos docentes que atuam tanto na educação profissional quanto na educação básica, o que, segundo a

pesquisadora, interfere negativa e decisivamente no desenvolvimento das competências previstas no projeto analisado.

Oliveira (2006) analisa o processo de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, tendo por base o Projeto EMEP – Ensino Médio e Educação Profissional do SESI-PE e SENAI-PE. Estabeleceu como campo empírico, um Centro de Atividades do SESI e um Centro de Formação Profissional do SENAI. A partir das análises documentais e estudos de campo, percebe que não houve, de fato, a integração entre os dois universos, nem mesmo um diálogo entre os docentes que atuavam em cada um dos espaços. Há unanimidade entre os docentes, técnicos e gestores quanto à concordância frente ao ensino por competências, apesar de manifestações que apontam resistência à sua implementação. Os docentes são unânimes também quanto à compreensão de que esse Projeto está alinhado com as demandas do empresariado industrial, uma vez que prepara os educandos de acordo com o mercado de trabalho.

Rocha (2006) analisa e avalia o processo de implantação da reforma da Educação profissional Técnica de Nível Médio, na Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET). Tendo por base os documentos legais, buscou identificar a aceitabilidade por parte dos professores do CEFET-MG frente à proposta do ensino integrado, especificando os principais benefícios e/ou dificuldades inerentes a esse processo e quais os entendimentos acerca da educação tecnológica presente nos documentos. Destacou-se, a partir do estudo, que os professores apresentaram boa receptividade frente à proposta, superando as insatisfações demarcadas pela ruptura anteriormente vigente entre o ensino médio e técnico. Admite-se que a integração propicia a ampliação do processo de formação docente, sendo dificultado, entretanto pela falta de uma efetiva cooperação entre os docentes. Na visão dos docentes não fica clara a concepção de educação tecnológica presente nos documentos dificultando a possível relação entre tal concepção e seus próprios entendimentos quanto a esse termo. A análise mais detida dessa legislação indica uma sobreposição de entendimentos, que ora configura educação tecnológica remetendo-a a um conceito mais amplo de educação, superando os limites de uma visão puramente técnica, ora a vincula com a ideia de articulação entre ensino médio e técnico, não atingindo assim um ensino integrado propriamente dito.

Estácio Silva (2009) se propõe a analisar e avaliar a implementação do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária pertencente à Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJAJT). Ao fazer um estudo de caso – Guanabi – optou-se por realizar observação participante e análise documental, tendo



por base central o Decreto 5.154/04 que regulamentou o curso. Foram realizadas entrevistas com os gestores e aplicados questionários a 23 professores e 29 estudantes. A partir do estudo observou-se que não houve mudanças significativas a partir da implementação das políticas públicas referenciadas, cuja definição acerca da integração se reduz, segundo o autor, à articulação e simultaneidade do conteúdo, sendo o currículo ainda tangido pelo modo de produção capitalista. Observou-se também que tanto os professores quanto os gestores admitem as vantagens do currículo integrado, mas assumem também que não foram preparados para lidar com tal modalidade. Dado ao que se viu, avalia-se que a implementação em foco não foi efetivada devidamente, limitando-se a ações isoladas. Defende-se com isso a necessidade de formação contínua para os docentes e que se constitua momentos coletivos específicos para oportunizarem a divulgação interna dos trabalhos docentes entre os pares favorecendo a articulação em busca de uma proposta integrada.

Oliveira (2009) busca o delineamento das possíveis transformações ocorridas no CEFET-RR, tendo como marco a promulgação e efetivação dos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04. Apresenta um estudo sobre o histórico da educação profissional no Brasil e no CEFET buscando identificar as concepções de Trabalho e Educação Profissional construídas e preconizadas por meio das propostas curriculares. Elege os docentes, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais como sujeitos do estudo, frente aos quais pretende identificar seus entendimentos acerca da temática em questão e seus desdobramentos pedagógicos internos. A análise dos documentos e das informações obtidas através de questionários e entrevistas aponta que houve um processo de discussão pela comunidade escolar por ocasião das mudanças ocorridas na política educacional do Instituto. Entretanto tais mudanças não foram incorporadas pelos profissionais da escola – representados pelos sujeitos do estudo, ficando claro que as transformações operadas se deram para atender as demandas legais de adequação ao que fora proposto pelo MEC. Destaca ainda a autora a sucessão de fatos históricos que denotam a posição subserviente da instituição que se esforça por adaptar às novas exigências legais, compreendendo-as inicialmente como orientações governamentais que se transformam indiretamente em imposições uma vez que a decisão da instituição diante do prescrito representa a possibilidade ou não de repasse financeiro do qual, sempre se está carente.

#### **3.2.4 A Instituição de Educação Profissional, suas propostas e ressonâncias no mundo do trabalho**



Nesse último eixo são trazidos trabalhos que se dividem em dois blocos. O primeiro aborda as propostas educacionais das instituições de ensino, buscando avaliá-las e o segundo revela trabalhos que se dedicam ao estudo da proposta formativa institucional com o fim de analisar se há ou não sintonias entre o curso e o mundo do trabalho.

### **3.2.4.1 Propostas político pedagógicas nas Instituições de Ensino**

Andrades (2007) estuda o desenvolvimento de estratégias docentes diante do desafio de fragmentação do conhecimento colocado para o curso técnica de eletrônica e o departamento de engenharia elétrica situados no CEFET-RJ. Buscou identificar as necessidades de formação do profissional na área tecnológica diante das novas demandas colocadas pelo trabalho contemporâneo. Tendo por base um referencial teórico ancorado na visão sistêmica e integração disciplinar e analisando comparativamente os planejamentos e programas dos cursos, procurou associar os elementos teóricos e práticos das atividades docentes e verificar sua adequação à legislação específica. Para isso foi realizada observação de aulas ministradas pelos docentes e ainda foram feitas entrevistas com eles. Constatou-se a necessidade de uma formação pedagógica específica para os professores que apresentam uma formação na área técnica e tecnológica, evidenciando que a didática por eles utilizada advém de sua experiência prática. Visualizou-se também uma dificuldade, por parte do docente, em relacionar os diferentes saberes apresentados pelas distintas disciplinas. A diversidade de concepções ligadas à educação profissional se materializa na fragmentação de procedimentos didáticos apresentadas pelos docentes. Defende-se a importância de se operar a construção coletiva de currículos integrados.

Mazzei (2008) busca analisar a percepção dos alunos egressos do curso profissionalizante de enfermagem – de uma escola técnica em Ribeirão Preto – sobre a qualidade do curso e a efetivação da formação propugnada por ele. Isso se dá num contexto em que se exige do profissional de enfermagem um processo de elevada qualificação, em consonância com as novas exigências tecnológicas. Entende-se que a formação profissional tem considerado de modo enfático a necessária atualização das técnicas e de metodologias específicas centradas nesse objetivo. Nota-se que, apesar da existência de escolas que atentam para tais exigências formativas, encontram-se, por outro lado, outras que ainda persistem com uma visão taylorista, visando o atendimento imediato das exigências mercadológicas. Ressalta-se entre os resultados desse estudo a necessidade de criação de novas estratégias na

preparação e encaminhamento dos alunos, para o trabalho profissional para o qual supostamente foi preparado.

Pereira (2008) se põe a diagnosticar as dimensões mercadológica e emancipatória de dois cursos tecnológicos – Gestão de Negócios e Gestão de Recursos Humanos – sediados, respectivamente em Goiânia e Anápolis – ambos do estado de Goiás. Traçou como objetivo principal buscar subsídios teóricos para discutir as possíveis relações entre educação e trabalho e as repercussões dessas concepções para a educação profissional. Nesse âmbito busca também identificar as percepções de estudantes, docentes e coordenadores sobre os cursos tecnológicos. Para tanto levanta informação junto aos sujeitos da pesquisa, apresenta um histórico da educação profissional – desde o Brasil Colônia até o ano de 2006 – e analisa a proposta dos cursos superiores de tecnologia. As análises relativas aos cursos em destaque, indicam a constituição de uma concepção reducionista de educação profissional, à medida que toma o mercado de trabalho como parâmetro para sua constituição e desenvolvimento. Ressalta-se que os coordenadores definem os cursos como focados no “saber fazer”. Os docentes avaliam o curso como “rápido”, enfatizando seu foco na competitividade e individualidade. A partir dos resultados, o autor entende e defende a urgência de traçar estratégias para se alargar o debate em torno da educação profissional voltada para a emancipação humana, politecnicidade e educação integral, como alternativa ao modelo atual visualizado nos cursos focalizados.

Gitahy Junior (2008) faz um levantamento histórico acerca da experiência de formação/educação propiciada e desenvolvida pelo Ginásio Industrial de Presidente Prudente, nas décadas 50 a 70 do século XX. A intenção é mapear as concepções e práticas pedagógicas que marcaram a educação profissional e as possíveis relações entre o ensino profissionalizante do estado de São Paulo e o desenvolvimento industrial e a prestação de serviços na cidade e região de Presidente Prudente. Foram feitas entrevistas com gestores, docentes e egressos do curso, ao lado de análise documental, tendo por base o museu e biblioteca municipal. O autor conclui, afirmando que o ensino profissionalizante apresentou-se como algo interessante na visão dos governantes à medida do processo de industrialização. Embora se reconheça, através do estudo, que o Ginásio – foco do estudo – constituiu-se o embrião de uma sociedade comprometida com o empreendedorismo e cooperativismo, identificou-se, nesse processo, a necessidade de um redirecionamento da proposta de educação ofertada de modo a contemplar uma noção mais ampliada sobre a relação entre trabalho e cidadania.

Luz (2009) escolheu duas turmas que cursavam um determinado módulo do Curso Técnico em Agropecuária de forma concomitante ao ensino médio do Colégio Agrícola de Floriano do estado do Piauí, para estudar os resultados da aplicação do método de projeto de trabalho desenvolvido junto a essas turmas. O objetivo central é avaliar as contribuições do método no processo de organização e articulação do conhecimento entre diferentes disciplinas inerentes aos cursos citados. Foram construídos dois questionários para o alcance dos objetivos, sendo cada um deles aplicado em momentos distintos de acordo com seu propósito específico – diagnóstico e avaliação. Através do primeiro instrumento utilizado para o diagnóstico, identificou-se que os alunos, em geral, não estabelecem relações entre o que é ensinado no ensino médio e sua formação profissional. Identificou-se também que os professores não se dedicam a explicitar ou dar pistas relativas aos possíveis nexos entre as disciplinas, tampouco contextualizar o conhecimento apresentado. Na segunda fase da pesquisa, após o desenvolvimento da atividade proposta, a análise das informações fornecidas através do instrumento permitiu visualizar uma mudança de postura diante do conhecimento. A forma de participação dos alunos contribuiu com seu envolvimento maior evidenciando uma compreensão diferenciada acerca do processo de conhecimento. Houve uma maior aproximação entre as disciplinas tendo por base o tema central, minimizando, assim a fragmentação antes visualizada, propiciando uma mudança conceitual na prática docente.

Zanon (2009) destaca o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges da Universidade Federal Fluminense– CTAIBB – com o objetivo de analisar o processo de desenvolvimento da interdisciplinaridade, identificando os possíveis desafios encontrados no desenvolvimento de ações no cotidiano escolar. No estudo reconheceu-se a importância do princípio interdisciplinar como requisito para um ensino crítico e uma adequada preparação profissional frente ao mundo do trabalho. O autor fez um estudo de caso e escolheu os sujeitos da pesquisa formados por professores, pedagogos e alunos. Após o estudo, constatou a fragilidade com que a interdisciplinaridade é trabalhada deixando pistas para um realinhamento necessário entre discurso docente e a prática efetivada.

#### **3.2.4.2 A proposta formativa institucional e as sintonias e dissintonias entre o curso e o mundo do trabalho**

Simeão (2008) parte de sua própria experiência no CEFET-MT e se põe à busca de estratégias para elaboração e estruturação de uma nova proposta de formação profissional na área da hospitalidade, em nível técnico. Tem-se como pressuposto a



dificuldade vivida pelos egressos em encontrarem espaço no mercado de trabalho, sendo indicados dois fatores como responsáveis por tal situação: processo e forma de seleção para o ingresso no curso e a proposta didático-pedagógica oferecida pelas Instituições de Ensino Técnico Profissionalizante. O autor registra a necessidade de mão de obra especializada e o desconhecimento dessa profissão por parte dos empregadores. Dado esse panorama e objetivos, definiu-se como foco central de atenção no estudo o curso técnico em hotelaria do CEFET-MT, buscando analisar sua proposta de formação e suas repercussões no mercado de trabalho. Após a coleta de informações feitas através de questionários aplicados aos docentes e egressos do curso, o autor mapeou novas ações em prol do atendimento às expectativas e necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho local e regional.

Souza (2008) focaliza a prática escolar do Curso de Agroindústria da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim – PE buscando identificar que tipo de implicações essa prática traz para a atuação do profissional no mundo do trabalho. Focaliza particularmente a escolha gêneros textuais escritos e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores de diversas disciplinas no eixo profissional e as estratégias de leitura, desses textos, desenvolvidas pelos alunos. Para tanto apresenta um questionário para os docentes dessa área e outro para os discentes, além de fazer observação de aulas e análise de trabalhos escritos produzidos pelos alunos. A autoria identifica diversos problemas na condução do processo de leitura dos textos dificultando o alcance dos objetivos propostos relativos não somente à sua compreensão específica, mas à sua aplicabilidade no mundo do trabalho, denotando uma dissociação entre os objetivos e a metodologia utilizada.

### **3.3 O que dizem as teses de doutorado?**

Nota-se o reduzido número de teses de doutorado que focalizam a temática da educação profissional. Apenas cinco trabalhos foram encontrados no período entre 1998 a 2009. Em geral, eles focalizam questões bem delimitadas, sendo que alguns deles se dedicam à análise de uma experiência em particular, através de um estudo de caso, por exemplo, ou apresentam uma proposta pedagógico-didática como estratégia de resolução dos problemas indicados em estudos anteriores.

#### **3.3.1 A educação profissional vista através dos estudos de doutorado**

Sanchez (2002), em seu estudo de doutorado, propõe um programa inovador para a qualificação dos docentes da educação profissional agrícola, tendo em vista os



desafios encontrados nessa área, identificados em pesquisa anterior. Define três momentos para tal construção. Seleção, organização e sistematização de textos que versem sobre formação de professores inicial e continuada e aqueles que focalizam o ensino técnico agrícola e a reforma da educação profissional. No segundo momento dedicou-se à análise da problemática efetuada através de levantamento de informações no campo, marcado por visitas, reuniões, entrevistas, aplicação de questionário e contato com outras instituições dentro e fora do país. No terceiro momento cuidou-se da elaboração de um programa – na modalidade *lato e stricto sensu* – levando-se em consideração o acúmulo de informações e reflexões construídas a partir dos momentos anteriores. A proposta constituída apoia-se em metodologias tais como: a *formação por alternância*, a *educação assistida* e a *pedagogia de projetos*, como metodologias estratégicas do programa. Propõe também a constituição de Centros de Formação com o propósito de aproximar as Instituições e a comunidade em seu entorno e minimizar o tempo de deslocamento dos docentes para campos diversos. Na estrutura curricular estão previstos núcleos temáticos que se interconectam e procuram articular as dimensões pedagógicas e tecnológicas. Tais núcleos têm por base a formação agrícola, numa perspectiva de superação do *aprender fazendo* e se firmando, diferentemente, na perspectiva do *aprender a aprender*, com vistas ao aprimoramento da qualificação de profissionais docentes da Educação Profissional que possam contribuir com a multiplicação de novos recursos humanos nas diversas instituições e produção de projetos de inserção correlatos a essa perspectiva.

Burigo (2004) tendo como cenário o contexto da reforma da educação profissional deflagrada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1997, procura analisar seus desdobramentos ocorridos nas escolas que oferecem cursos técnicos, destacando sobremaneira os processos de reorganização curricular. Busca informações através de entrevistas com professores e da análise de documentos produzidos pelos órgãos governamentais, pela escola e pelos docentes - planos de curso. Também foram feitas observações em sala de aula e em eventos escolares, sendo realizados também questionários e entrevistas com estudantes. Nesse processo a autora buscou delinear as interpretações, apropriações e reações dos professores frente à reestruturação curricular. A partir dessa análise visualizaram-se nexos entre conceitos apresentados acerca do mundo do trabalho e do ensino, e a compreensão que se tem acerca da profissão docente, que por sua vez é sedimentada e constituída nas trajetórias individuais, de trabalho e através da cultura organizacional de cada instituição. A autora também verificou que os cursos que apresentam uma

proposta generalista de educação profissional disseminando uma cultura técnica – que vá além da *aprendizagem dos processos em uso nas empresas* – colocam-se sempre em oposição à lógica da flexibilização do aligeiramento e da redução da formação às demandas mercadológicas. Tal oposição se dá, sobretudo com base na ideia de profissão enunciada pelos professores, demonstrando com isso que a incorporação das propostas governamentais se dá a partir de um filtro definido pelas concepções dos docentes, denotando distintos posicionamentos no interior da escola. O estudo indica que a política de *ampliação de vagas com redução de custos* encontra dois tipos de resistência nas escolas. Parte dos professores que a rejeitam o fazem em função de sua defesa de um determinado perfil do egresso. Por sua vez, a escola também encontra obstáculos na operacionalização dessa proposta uma vez que se depara com significativas dificuldades para conciliar as expectativas e experiências de escolarização dos alunos. Identifica-se, ainda, que os professores focalizados nesse estudo, mesmo os que possuem vínculos temporários, buscam relacionar os saberes construídos através da experiência e do processo de formação, sedimentados pelo compromisso com a ação docente numa perspectiva de constituição de sua identidade profissional. Nessa configuração identificam-se desenhos singulares de profissionalidade em acordo com a diversidade das experiências e saberes construídos nesse processo.

Gariglio (2004) lança o olhar também sobre os saberes docentes, focalizando três professores de educação física que atuam em uma escola de educação profissional. Analisa a relação existente entre os saberes profissionais próprios ao ensino e o componente curricular ensinado, através de entrevistas com professores, diretores, especialistas e alunos do curso. Faz também análise de documentos elaborados pela escola e pelos professores ao lado de observação do cotidiano escolar. Partindo das particularidades da educação física quanto aos conteúdos ministrados, ao papel atribuído a ela no currículo e às condições físicas e ambientais necessárias para seu desenvolvimento, indaga sobre o espaço ocupado por esse conteúdo curricular na constituição do saber docente do professor de educação física. Destacam-se, nesse procedimento, quatro dimensões do estudo: *trajetória pré-profissional, formação inicial, totalidade da experiência profissional* e o *ensino* desse componente curricular. Ressalta que o professor de educação física reconhece que seu trabalho diferencia dos demais por se apropriar de saberes que potencialmente interferem nas demais áreas, não se restringindo à simples instrução de um conhecimento disciplinar. Nega a existência de uma única cultura docente e afirma a existência de *culturas profissionais*, marcadas respectivamente por processos e

conteúdos constitutivos diversos. Assim, os saberes docentes trazem características distintas demarcadas também pelas condições de trabalho e constituição dos subgrupos a que pertencem esses sujeitos.

O estudo de Azevedo (2005) busca analisar o processo de avaliação dos resultados decorrentes da formação obtida em cursos relacionados a instituições de educação tecnológica. A observação do processo e a participação do desenvolvimento de cursos em instituições tecnológicas permitiram identificar resultados positivos apresentados pela entrada de seus egressos no mercado, resultados esses não suficientemente dimensionados pela instituição – o que justificou a importância desse estudo, segundo a autora. Pretendeu, portanto avaliar os agentes envolvidos nesse processo, analisando as mudanças das práticas ocorridas no mercado com a entrada de profissionais formados na área tecnológica. Verificou-se que o mercado pouco contribuiu com tal avaliação, estimulando, indiretamente uma avaliação interna por parte da instituição que através de observação própria e da experimentação, com base na colaboração do corpo docente, fizesse o diagnóstico, a proposição de novos procedimentos e novos cursos, consolidando o processo de avaliação necessário. Defende-se a importância desse procedimento avaliativo como forma de retroalimentar os cursos, conferindo a eles maior qualidade e relevância.

Kitzmann (2009) aponta como objetivo central do estudo identificar e propor meios de integrar a Educação ambiental à capacitação de trabalhadores portuários, por meio da *ambientalização curricular sistêmica*. O arcabouço teórico é multireferencial contando com estudos nas áreas de educação em geral e educação ambiental focalizando, em particular, o currículo, a ambientalização e a avaliação. Dentro do estudo de caso efeito, foram feitas entrevistas, questionários e análise documental, incluindo os registros de atividades em sala de aula. A estratégia metodológica contemplou três momentos: *diagnóstico do sistema e do triângulo interativo* (professor, aluno e curso); estudo de caso propriamente dito e; elaboração das propostas. Os resultados indicam alguns pontos fracos do sistema de capacitação portuária: pouco democrático e participativo; ênfase no saber-fazer; avaliação é classificatória; educação ambiental é disciplinar e com carga horária reduzida. Entre os pontos fortes do sistema de formação, destaca-se que ele é constituído em rede, com políticas contínuas, gestão estável e espaço de avaliação permanente. O perfil dos professores-instrutores indica sua similaridade ao perfil referenciado em nível nacional. Os instrutores ouvidos nesse estudo indicaram que são adeptos à integração dos temas ambientais ao mesmo tempo em que revelam debilidades nessa área do conhecimento dificultando seu tratamento devido nas disciplinas que ficam sob a sua



responsabilidade. Como síntese do estudo foi apresentada uma proposta metodológica de ambientação curricular seguida de três propostas para sua operacionalização, cujo princípio norteador é a integração das mudanças curriculares à ambientação institucional, às estratégias de capacitação de professores instrutores e ao estabelecimento de indicadores avaliativos de tais mudanças em vistas à ambientação sistêmica.

### 3.4 O que dizem as Dissertações e Teses sobre Formação Continuada?

Destacaremos aqui os trabalhos que, embora desenvolvidos sob o escopo geral da educação profissional, focalizam centralmente a formação continuada, numa declaração explícita sobre a necessidade de um aprimoramento *profissional* dos docentes. Para melhor visualização, esclarecemos que os 69 (sessenta e nove) trabalhos de mestrado e 22 (vinte e dois) de doutorado – circunscritos nesse campo – foram reagrupados de acordo com os enfoques ou níveis de ensino a que se dedicam. Buscando enfatizar as contribuições específicas, esclarecemos que os trabalhos sobre formação continuada que trazem um diálogo mais forte com a educação profissional, serão, mais à frente, apresentados.

Passaremos a localizar os trabalhos, organizando-os em torno dos níveis de ensino específicos. Inicialmente destacaremos os estudos de mestrado e em seguida os do doutorado. Ao situar os trabalhos, torna-se possível visualizar as áreas mais enfatizadas e aquelas que estão a descoberto nesse campo.

O olhar sobre a **escola básica em geral** reúne **24** trabalhos de mestrado: Barcelos (2000), Antonio Santos (2000), Vianna (2001), Valladolid(2001), Freire(2002), Gasque (2002), Lúcia Souza, (2002),Cezar (2002), Padilha (2003), Rachel Silva (2003), Altenfelder (2004), Argento(2004), Furukawa (2004), Deák (2004), Melo (2005), Fernandes (2005), Nogueira (2006), Alves (2006), Irigon (2006) Francisco Silva (2007), Zanella (2007), Paulo Silva (2007), Mariotini (2007), Portella (2008).

Revela-se em segundo lugar em termos de atenção dos mestrandos o **ensino fundamental**, dentro do qual, apresentam-se **19** (dezenove) trabalhos: Pena (1999), Falsararella (2001), Cerqueira (2002), Zeggio (2002), Klébis (2003), Bernardo (2003), Monteiro(2003), Almeida (2004), Patrícia Costa (2004), Oliveira(2005), Ribeiro(2005), Almeida (2005), Cavalcante(2006), Nascimento(2007), Eliurde Rodrigues(2008), Vituriano (2008), Morais (2009), Márcia Souza (2009), Mantovanini (2009).

A **educação infantil** vem em terceiro lugar, com **9** (nove) trabalhos: Terciotti (2001), Helvezir Santos (2005), Cestaro (2005), Fernandes (2006), Sato (2007), Floriani (2008), Lima (2008), Dayse Santos (2009), Lanes (2009).



Em seguida, encontramos estudos sobre o **ensino superior** com 8 (oito) trabalhos: Veroneze (2000), Mota (2003), Nunes (2003), Kruger (2006), Melo (2006), Oliveira Filho (2006), Silveira (2006), Soares (2009).

Contendo apenas 6 (seis) trabalhos, localiza-se o agrupamento de dissertação que versa sobre **ensino médio**: Albertani (2000), Costa (2000), Walker (2004), Bandeira (2006), Naito (2006), Rozineli (2007).

Quanto aos trabalhos de mestrado que focalizam o **ensino profissionalizante** e/ou a **escola técnica** e/ou o **curso profissionalizante**, encontramos somente 2 (dois) trabalhos: Rogério (2003), Campos (2006). E apenas 1 (uma) dissertação de mestrado sobre o **tecnólogo**: Reis (2007). Esses trabalhos desses dois últimos agrupamentos – foco de atenção privilegiada nesse estudo – serão apresentados, logo à frente.

Já os 22 (vinte e dois) trabalhos de **doutorado** sobre formação continuada, distribuídos sob esse mesmo ordenamento, podem ser assim identificados. Em primeiro lugar também aparecem as teses voltadas à **escola básica em geral**, sendo, nesse enfoque, encontrados 9 (nove) trabalhos: Nunes (2000), Abbud (2003), Pimentel (2004), Rodrigues (2004), Bertolo (2004), Munerato (2005), Gabriel (2008) Belo (2008), Paulino Filho (2008).

Em segundo lugar, destaca-se a atenção ao **ensino médio**, com 4 (quatro) trabalhos: Rosa (2003), Rosa Silva (2005), Angélica Silva (2007), Carmem Pinto (2008).

Na sequência, aparecem as teses sobre o **ensino superior** com 3 (três) trabalhos: Pena (1999), Lima (2001), Lindino (2005).

Observamos também estudos sobre o **ensino fundamental** com 2 (dois) trabalhos: Nikitiuk (2001), Gebara (2009). Identificamos ainda 2 (dois) outros trabalhos que focalizam outras dimensões, tais como educação ambiental e gênero: Bonott (2003), Pincinato (2007). Encontramos, por fim, 1 um único estudo sobre **educação infantil**, apresentado por Almeida (2007).

Por fim, nas dimensões que aqui nos são caras, não encontramos sequer um trabalho de doutorado que abordasse o **ensino profissionalizante** e/ou a **escola técnica** e/ou o **curso profissionalizante**: nenhum trabalho. Apenas 1 (uma) tese encontramos sobre o **tecnólogo**. Esse trabalho de Bolfer (2008) será apresentado resumidamente, a seguir.

### 3.4.1 A Educação Profissional na Formação Continuada: o que dizem as dissertações e teses

Apresentaremos inicialmente os três trabalhos de mestrado e posteriormente o de doutorado.

Rogério (2003) deixa bastante claro, em seu estudo de mestrado, um balanço sobre os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas, cujos resultados têm se demonstrado cada vez mais *profundos, polêmicos e complexos*. Nesse cenário o trabalho face à formação docente cresce significativamente e o que se observa é a atenção prioritária à educação básica. Da mesma forma que observado anteriormente nesse capítulo, Rogério aponta a escassez de trabalhos que versem sobre formação continuada na educação profissional, motivo pelo qual seu trabalho se insere nessa perspectiva. Pretende-se contribuir numa perspectiva didático-pedagógica, tendo por base a articulação sociedade- ciência- tecnologia. Busca-se um diálogo entre autores que se dedicam aos processos de formação docente na educação profissional e daqueles que atuam nessa modalidade de ensino, em vistas à interação de saberes da área específica com os saberes da experiência e os pedagógicos. Pensa-se na formação continuada como um movimento de construção da ação docente que precisa ser estabelecido. Ao focalizar experiências e situações específicas, a autora ressalta que os profissionais, advindos de outras áreas, que atuam como professores precisam buscar e construir uma concepção epistemológica da docência que vá além de seu saber adquirido na área técnica-profissional.

Campos (2006), em seu estudo de mestrado, teve como objetivo identificar como tem sido conduzido o processo de formação do trabalhador industrial que atua no SENAI- PE. Observando o contexto da reprodução produtiva, a autora focaliza as implicações dessa reestruturação. Entre elas, destaca a exigência de contínua qualificação do trabalhador a fim de superar sua formação centrada nos conhecimentos técnicos especializados, alcançando uma dimensão ampliada capaz de atender as demandas do mundo atual – autonomia, liderança, criatividade – marcadas pela aceleração tecnológica. Reconhece que esse processo deve contemplar aspectos de natureza técnica e subjetiva.

Reis (2007) pretende identificar, através de sua dissertação de mestrado, que sentidos são conferidos ao processo de formação continuada desenvolvido na Universidade Federal do Pará - UFPA - e no Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA. Para isso, focaliza tecnólogos e bacharéis que atuam no ensino superior. Foi feito levantamento de dados através de entrevista e análise documental. O estudo revela os efeitos provocados pela formação continuada, realçando seus

desdobramentos no desenvolvimento profissional e pessoal, configurando-se em uma nova compreensão, por parte dos professores, novos sentidos e interesses profissionais. Os docentes ressaltaram a importância do acesso a ações formativas, sobretudo quando conectam à sua prática pedagógica. A autora reconhece que essa área da formação contínua é pouco unificada e responde a fins diversos. Sua importância se dá à medida que conseguir possibilitar uma nova visão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas desenvolvidas, favorecendo a reconstrução contínua da identidade pessoal e profissional docente.

Bolfer (2008), em sua tese de doutorado, realizou um estudo de caso junto aos professores que atuam em cursos tecnológicos. Compôs um grupo de onze sujeitos, e realizou treze reuniões. Teve como objetivo estudar a dinâmica dos processos de reflexão e interação do grupo, buscando identificar as possibilidades de ampliação do sentido e do significado conferido à prática docente, através dessa convivência. A partir, pois, de uma matriz tríade professor-aluno-conhecimento ressalta-se a importância de processos que visualizam esse movimento contínuo de formação docente, através das reflexões críticas tecidas pelos próprios docentes quanto à sua prática, questionando os pressupostos das mesmas, tendo em vista os objetivos ampliados da formação de licenciados e tecnólogos.

### **3.5 Síntese parcial dos estudos de mestrado e doutorado sobre a educação profissional no Brasil**

Finalizaremos esse capítulo a partir de dois olhares – macro e micro. Faremos considerações no intuito de buscar uma visualização ampla da totalidade dos trabalhos apresentados, tomando-os um conjunto, identificando alguns aspectos presentes em parte ou na maioria deles, sem perder de vista também algumas singularidades.

#### **3.5.1 Temas estudados: permanência, mutação e o lugar que ocupam os temas**

As pesquisas são datadas e encontram-se em uma conjuntura dinâmica a partir da qual examinam seus focos de atenção sem se perderem as referências de um cenário mais amplo. Observamos que, com o passar dos anos, a discussão sai do pêndulo “técnico e pedagógico” e começa a focar mais a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar advinda das prescrições do ensino integrado. Algumas questões de estudo perduram por um longo tempo, não obstante às mudanças governamentais, institucionais e ou legais. Algumas dessas questões duradouras representam a essência de grandes temas em debate, uma vez que sua dinâmica permite visualizar o



mesmo conteúdo de formas diversas. Ilustrando esse ponto, podemos afirmar que, ainda que sejam necessários ajustes na concepção e na modalização da busca por aprimoramento profissional, a necessidade de *formação contínua* é um pressuposto básico dos estudos. Isso se evidencia de modo ainda mais enfático em uma área profissional que, por excelência, lida com um mundo em constante inovação e mudança, seja no que se refere aos seus sujeitos com culturas diversas, seja pelo universo macro político, econômico e tecnológico que a circunda e interpenetra como um movimento interno e externo às instituições.

Outros temas – também recorrentes – ficam, vão e voltam, no decorrer dos anos, pois tratam da constituição temática na qual se envolvem, inteiramente os pesquisadores. Isso pode ser observado pela constância dos estudos sobre o dilema entre as dimensões técnica, profissional, educacional e tecnológica. E, nessa seara sempre haverá, em todos os tempos, quem defenda um desses aspectos em contraposição aos demais. E haverá também sempre quem vá defender a conjugação entre diferentes dimensões.

Alguns trabalhos focam centralmente o mercado de trabalho como definidor da formação, outros ampliam o olhar e buscam relação entre a formação e o mundo do trabalho, amplitude essa que dialoga com algumas das propostas defendidas pelos estudiosos da formação profissional. Alguns estudos conectam-se com uma visão mais restrita do conhecimento técnico, outros com uma visão orgânica e ampliada.

Em alguns estudos percebemos a preocupação com o histórico da educação profissional no Brasil, para além de uma contextualização do estudo de um caso. Em, outros o recorte é preciso e circunscrito a uma situação em particular.

Temas pouco recorrentes falam – não com menos ênfase – de assuntos que merecem a atenção: a subjetividade ou a intersubjetividade dos docentes que compõem esse cenário intermediário das instituições, posicionado-se entre a macro política e a macro economia de um lado e, de outro, o micro cotidiano das escolas e da vida dos alunos e dos professores. Afinal, não dá para desconsiderar a importância de saber quem são esses profissionais, sua trajetória, o que pensam sobre a própria prática desenvolvida em meio à sua profissão.

Ao focalizarem o docente em si mesmo – perfil, identidade, profissionalidade, *habitus* – os trabalhos apresentados, frequentemente, buscam fazer correlações entre o sujeito docente e a ação educativa desenvolvida por esse profissional, revelando o entendimento de que não se tratam de dimensões estanques, mas relacionais.

Vale ressaltar que esses estudos representam muitas vezes a vida daqueles que o empreenderam e, portanto, um sentido singular é revelado a partir de cada um



desses trabalhos, cuja contribuição efetiva acadêmica segue além dessa singularidade.

Alguns trabalhos são marcados pela conjugação de elementos e dimensões diversas: a própria trajetória acadêmica e profissional na qual foi incubado cada tema, a orientação externa de seus estudos e os recursos a que puderam ter acesso, a possibilidade de adentramento ao tema proposto, a aceitabilidade daqueles que, no campo, oferecem as bases para os estudos. Assim, esses trabalhos trazem fortes indícios de que não há como separar o sujeito e seu trabalho profissional daqueles outros sujeitos que participaram desse processo de construção do conhecimento.

Parece que à educação profissional cabe também esse vislumbrar de possibilidades, apoiando-se na interdisciplinaridade, na colaboração mútua sem hierarquizar conhecimentos e saberes comprometidos com a instituição educacional por meio da qual, em seu grau mais elevado, reconhece-se o princípio de direito público e democrático.

### **3.5.2 Sobre a consistência teórico-conceitual das pesquisas.**

Embora não seja o foco de atenção principal, esse levantamento acerca dos estudos de mestrado e doutorado, na área da educação profissional, propiciou evidenciar a presença de equívocos conceituais que em momento oportuno poderão ser objeto de novos estudos. Mais que concepções diferentes apresentadas sobre competência, por exemplo, observa-se que as bases conceituais sobre as quais se pousa para defender ou criticar determinado tipo de concepção, carecem por vezes de um alinhamento conceitual mais rigoroso. Nem sempre o que se apresenta como diverso ou contrário, consiste, em última análise, ao que fora prescrito. Nem sempre se visualiza a contradição dentro de uma mesma unidade, conforme se espera numa postura dialética.

Sobre teoria e prática, para citar outro exemplo, alguns trabalhos indicam a fragmentação entre esses pares, mas por vezes vislumbra-se uma distorção nesses conceitos. O que é prática e o que é teoria afinal para alguns desses autores? É possível conceber uma teoria desvinculada da prática? Toda prática não está sustentada em uma teoria ainda que não seja reconhecida por quem a materializa? A teoria não incorporada na prática seria verdadeiramente uma teoria reconhecida por aquele que a prediz ou seria a reprodução, sem sentido, de princípios incorporados apenas na lógica instrumental, mas não cognitiva operacional?

### **3.5.3 Sobre o enfoque teórico**

Chamou-nos a atenção a grande frequência com que o referencial teórico crítico-reflexivo é utilizado nos estudos. Autores como Nóvoa, Shön, Tardiff, aparecem nos trabalhos com grande ênfase. Algo em torno de 70% dos trabalhos de mestrado e doutorado destacados, nesse capítulo, fazem referência explícita a eles. A larga presença desses autores indica, em grande parte a aceitação do paradigma reflexivo como expoente na literatura acerca da formação docente. No entanto, não foi visualizada com a mesma evidência o estudo dos pressupostos filosóficos que sustentam essa abordagem, avistando, em alguns trabalhos, o risco de ser confundida com uma concepção que renega, a segundo plano, a importância da consistência teórica.

### **3.5.4 Sobre a metodologia das pesquisas**

A maior parte dos estudos utiliza abordagens, denominadas qualitativas e nelas sobressaem as entrevistas, análise documental e a observação do campo. Alguns trabalhos fazem uso conjugado de técnicas identificadas como qualitativas e quantitativas sem, contudo, revelarem um domínio mais aprofundado de técnicas e procedimentos estatísticos, tampouco de critérios mais rigorosos na constituição da amostra, ou na construção do instrumento, seja ele com base em técnicas qualitativas ou quantitativas. No universo desse conjunto de trabalhos analisados, por exemplo, pouquíssimos – apenas 2 - revelaram um procedimento estatístico denso.

Por vezes, se percebe em alguns trabalhos a pouca atenção ao foco de estudo, passando ao largo de diversos aspectos, que seriam centrais para compreensão do estudo e enriquecimento da análise. Ao invés de uma descrição densa do objeto de estudo, alguns trabalhos apresentam um desenho prescritivo e normativo frente ao foco de estudo, trazendo enfaticamente afirmações tais como: “as instituições devem”, “os professores precisam”.

Encontram-se, por vezes, lacunas na descrição teórica do trabalho, e a inscrição do posicionado do autor a partir do qual as análises são feitas, nem sempre fica clara. Ilustrando: dizer que o professor entendeu o que está presente em determinado documento, corresponde a um tipo de leitura que se faz do referido documento. Isso evoca a necessidade de uma explicação maior do lugar em que se encontra o intérprete, a partir do qual a visão tem um espectro diferenciado de outro analista.

### **3.5.5 Sobre a abrangência e natureza dos resultados alcançados**

Evidenciamos, em alguns estudos, a presença de análises genéricas, pouco precisas, deixando pistas para avistar lacunas nos procedimentos de coleta e análise de dados, esboçando, nesses casos, uma descrição frágil da realidade observada. Nessas circunstâncias, observamos em alguns trabalhos, apenas um panorama genérico dos desafios e perspectivas relacionadas à educação profissional.

Embora muito significativos, foram raros os trabalhos que auxiliaram na identificação de um mapeamento da educação profissional no Brasil, ou mesmo de alguma Instituição em particular, ou de um sujeito do estudo, descrevendo-o numa perspectiva que vá além de um diagnóstico geral. Mais raro ainda foram os estudos que focalizam dimensões e variáveis específicas relacionando-as entre si, de modo a propor explicações frente a algum fenômeno, com procedimento metodológico rigoroso.

A partir desse conjunto de estudos e reflexões passaremos, no próximo capítulo, a dedicar especial atenção ao Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia – Sudeste de Minas Gerais – foco do nosso estudo.

## **4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS**

### **4.1 A criação dos Institutos**

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909. Estas instituições e outras que foram criadas sofreram várias mudanças no decorrer de sua história. A última grande mudança ocorreu no ano de 2008. Hoje, elas fazem parte de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Esse modelo se configurou a partir da Lei federal n. 11.892, publicada em 29/12/2008. Esta lei cria no âmbito do Ministério da Educação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia. Estes Institutos estão estruturados a partir do potencial que já estava instalado nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (Cefet) e escolas atreladas às Universidades Federais.

Foi a partir da lei nº 11.892, que a Rede Federal de Educação Profissional passou a existir oficialmente. No primeiro artigo da lei, tanto a Rede quanto o Instituto foram instituídos.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:  
I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -

É importante destacar que a ideia de Rede já vinha sendo citada em alguns decretos cuja temática se relacionava com a Educação Profissional. O Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no § 5º do artigo 1º, menciona a rede de instituições federais de educação profissional. Outros dois decretos também fazem alusão a uma Rede Federal: o decreto de nº 6.095/2007, que constitui as diretrizes para a composição dos Institutos Federais, onde, no início, encontramos a Rede Federal de Educação Tecnológica; e o nº. 6.320/2007, que aprova a estrutura regimental do Ministério da Educação e cultura (MEC), na denominação da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A lei 11.892, de 29/11/2008 consolidou algo que, na prática, já vinha se constituindo.

Se no primeiro artigo da referida lei os Institutos são criados, no segundo artigo da mesma lei, aparece a definição e a discriminação das funções e como devem ser desenvolvidas.



Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A partir da lei, os Institutos assumem uma característica bem *sui generis*. Em apenas uma única Instituição, será possível atuar em mais de um nível de ensino. Isto é, estas Instituições são, por força da lei, instituições de Educação Superior, Básica e profissional, portanto, podem estender e diversificar a atuação na área educativa. A abertura deste leque de ação para os Institutos Federais implica em ampliar a oferta de

formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam para a realização de suas atividades profissionais de formação em nível superior, como para os que precisam da formação em nível médio técnico, como para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas, ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho. ( SILVA, 2009, p. 24)

Outra característica atribuída pela Lei aos Institutos, diz respeito ao caráter pluricurricular. Esta dimensão deve ser contemplada no projeto pedagógico de cada curso, onde a proposta curricular, mesmo destinada a distintos cursos, deve contemplar os nexos possíveis entre diferentes campos do saber. Isto significa dizer que os Institutos devem trabalhar para superar a cisão entre teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento. Assim, segundo Caetana Silva (2009) é da natureza dos institutos federais oferecer diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior cujos currículos tenham como característica a construção de percursos de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior.

O artigo 2º da lei, define o tipo de estrutura para os Institutos. Eles são constituídos a partir de uma estrutura *multicampi*, isto é, os Institutos são formados por um conjunto de unidades e, cada *campus*, mesmo que sua sede esteja localizada em cidade diferente uma da outra, possui as mesmas obrigações e benefícios inerentes ao Instituto. Com isso o cumprimento ou não de metas definidas para cada *campus* impactará o *campi*, enquanto unidade sistêmica. Esse tipo de estruturação – *multicampi* - dos Institutos permite que as políticas para a Educação Profissional no ponto de vista social e econômico, se estruturam de tal forma que, as questões locais e regionais sejam priorizadas.

Para que os Institutos estruturados sob esse modelo *multicampi* pudessem cumprir com a sua função social, se tornou forçoso que cada *campus* tivesse autonomia para gerir os seus próprios recursos, pois possuem as melhores condições

de verificar quais os investimentos que atendem efetivamente os interesses locais, visando o desenvolvimento regional.

Destacamos que, conforme a lei que criou os Institutos, estes não são uma federação de *campi*. A lei estabelece a cada *campus* autonomia para identificar as demandas e elaborar a proposta orçamentária. Isto vale também para a reitoria dos *campi*. A lei assinala igualmente para a possibilidade de auto-estruturação necessária ao exercício da autonomia, o fato da proposta orçamentária anual ser identificada para cada *campus* e a reitoria, menos no que diz respeito à pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. Isto expressa a importância da autonomia garantida a cada *campus*, nos limites da legislação, para a elaboração da proposta orçamentária; do projeto político-pedagógico e de seu plano de desenvolvimento institucional (PDI) dos *campi*.

Na lei que cria os institutos federais, a questão da autonomia aparece explicitamente em relação à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Todavia, a autonomia passa a ser restringida no que se refere à avaliação externa dos cursos dos Institutos, eles podem ser equiparados com as Universidades Federais no que diz respeito à incidência das disposições que regulamentam a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de nível superior.

#### **4.2 A Finalidade dos Institutos Federais**

Na seção II da Lei nº 11.892 em seu artigo 6º, é possível observar de forma, bastante nítida, quais são as finalidades e as características dos Institutos Federais.

O artigo 6º diz que

Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

O inciso I do artigo 6º reafirma o alcance da oferta educativa atingindo a todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica. Outra observação pertinente neste mesmo inciso, diz respeito à questão da formação do cidadão. Este

deve ser qualificado para atuar nos diferentes setores da economia buscando sempre o desenvolvimento socioeconômico local, regional e do país.

O inciso II aborda o tema da pesquisa enquanto princípio educativo, pois através dela será possível produzir soluções técnicas e tecnológicas às questões geradas pelas necessidades sociais advindas das particularidades econômicas, sociais e culturais de cada região.

O inciso III apresenta a questão da integração nos Institutos e escolas Agrotécnicas e a verticalização da oferta de cursos e currículos na educação básica à educação profissional e superior. O inciso justifica essa questão sob a perspectiva da otimização de recursos de infraestrutura e de quadro de pessoal. Todavia, questão da integração e da verticalização pode também ser tratada do ponto de vista do projeto pedagógico a ser construído. Nesse sentido, os componentes curriculares de cada projeto de curso a ser oferecido pelo Instituto, ao observarem o princípio da integração e verticalização, terão que garantir também a contextualização dos conteúdos tanto gerais quanto específicos da formação profissional.

O inciso IV reforça a questão da educação profissional e tecnológica pautada no desenvolvimento regional e, apresenta uma proposta metodológica a ser seguida para orientar a criação de um curso. Primeiro deve-se proceder a um diagnóstico das oportunidades de desenvolvimento para depois oferecer um curso que esteja sintonizado com estas oportunidades.

O inciso V apresenta como uma das finalidades dos Institutos o ensino de ciências tanto gerais quanto aplicadas, ressaltando que, tanto os profissionais já formados quanto os que estão em formação, devem se ocupar particularmente com a aplicabilidade dos conhecimentos científicos. Isto significa dizer que tanto a pesquisa como o ensino devem partir de problemas concretos sob os quais devem ser avaliadas, a partir de um posicionamento crítico, as possíveis alternativas que apresentem soluções satisfatórias.

No espírito da lei, percebe-se como eixo da atuação dessas instituições a construção de um projeto de formação emancipatória. Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. Neste artigo 6º, percebemos que as finalidades dos Institutos estão voltadas para a busca de alternativas viáveis para a solução dos problemas locais, regionais e nacionais. No conjunto destas finalidades, há também a proposta de se estabelecer uma relação transformadora com a sociedade. Neste sentido, a oferta de ensino e pesquisa deve



estar conectada e em diálogo constante com as necessidades socioeconômicas e culturais da comunidade onde o Instituto está inserido.

### 4.3 Objetivos do Instituto

Os objetivos do Instituto criado a partir da Lei nº 11.892, estão expressos no artigo 7º.

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

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

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

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

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

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

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

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

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

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

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

Ao definir os objetivos do Instituto, o artigo 7º explana cada uma das modalidades de atuação no ensino e quais os campos de atuação das Instituições. Assim como no artigo anterior, neste artigo 7º a lei retoma a concepção de que o objetivo de cada um dos Institutos é contribuir, através de sua prática, para o alcance de transformações sociais tanto locais quanto nacionais. Para atingir essa meta, a formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem estar social de todos, passa a ser a meta prioritária das práticas de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos.

Esse artigo ratifica a prioridade da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio como uma das obrigações dos Institutos. Há, também, um



direcionamento para que estes cursos sejam ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio.

O inciso II define, como um dos objetivos dos Institutos Federais, a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. Estes cursos podem ser feitos em qualquer dos campos de atuação da educação profissional e tecnológica. O inciso III aloca as atividades de pesquisa como uma das finalidades dessas instituições, rompendo com a antiga visão de que estas instituições deveriam estar voltadas apenas a desenvolver atividades de ensino na perspectiva da aprendizagem de uma profissão. Essa nova compreensão, expressa na Lei, reforçou o que vários Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Agrotécnicas Federais já vinham fazendo no campo da pesquisa. Pelo que está expresso neste artigo, a pesquisa deve estar voltada aos problemas concretos das comunidades do entorno dos Institutos. O caráter dessa pesquisa é de intervenção, isto é, deve oferecer soluções técnicas e tecnológicas aos problemas e demandas locais e nacionais. É nesse sentido que se compreende o termo pesquisa aplicada, isto é, o objetivo está voltado para qualificar as condições de vida ou de uma comunidade local ou da sociedade em geral.

Desenvolver atividades de Extensão é também objetivo dos Institutos. As atividades de extensão devem ser vistas como instrumentos preciosos para inserção do egresso no mundo do trabalho. O inciso V traz à tona uma questão de vital importância para a educação profissional e tecnológica: a questão da emancipação do cidadão. Entendemos que para atingir essa emancipação, será preciso desenvolver processos educativos que conduzam o educando a ampliação de sua capacidade de perceber os problemas e posicionar-se criticamente perante eles. Assumir tal atitude exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação.

O inciso VI do Art. 7º da Lei nº 11.892 está voltado à educação superior. A atuação nesse nível educacional se estende a praticamente todos os tipos de graduação e pós-graduação. Sobre esse inciso, daremos maior destaque a alínea “b”, no item que trata da formação de professores, pois trata dos cursos de licenciatura e dos programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica.

#### **4.4 Focalizando o IFET – Sudeste de Minas Gerais**

O capítulo II da Lei nº 11.892 trata dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, em seu artigo 5º apresenta quais foram os Institutos Federais

criados. O inciso XV deste artigo apresenta o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFET Sudeste de Minas Gerais ) foi criado a partir de um conjunto de quatro *Campi*. Três deles já existiam enquanto Centros Federais de Educação Tecnológica(CEFET) e o quarto é Campus de Juiz de Fora que era Escola Técnica Vinculada a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os respectivos *Campi* são: Campus Barbacena: sediado à Rua Monsenhor José Augusto, 204 - Bairro São José - Barbacena MG - CEP 36205 018; Campus Juiz de Fora; sediado à Rua Bernardo Mascarenhas, 1283, Bairro Fábrica – Juiz de Fora – MG – CEP 36080-001 e Campus Rio Pomba: sediado à Av. Dr. José Sebastião da Paixão, s/n, Bairro Lindo Vale– Rio Pomba – MG - CEP 36180 000. O CEFET de Rio Pomba possuía uma Expansão na Cidade de Muriaé. Com a criação do Instituto esta Expansão passou a ser o quarto *Campus*. O Instituto possui também o Núcleo Avançado de São João Del Rei. A reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais tem seu domicílio em Juiz de Fora cuja sede localiza-se na Rua Francisco Bernardino, 165 6º andar, sala 611, Centro, Juiz de Fora, MG - CEP 36013-100.

Cada um dos três primeiros campi possui uma trajetória específica de Educação Profissional e Tecnológica. Isto é, já tinham uma longa história acumulada na área da educação profissional antes de serem incorporados ao Instituto. Foi por esta razão que optamos em aplicar o questionário que faz parte de nossa pesquisa junto aos professores que atuam nestes *campi*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, compreende duas mesorregiões<sup>7</sup> do Estado de Minas Gerais: Zona da Mata e Campo das Vertentes. Essas duas mesorregiões, possuem particularidades do ponto de vista econômico e cultural de grande importância para o Estado.

A Zona da Mata ocupa a 2ª posição em densidade demográfica no Estado de Minas Gerais. É uma região que apresenta bastante proximidade e facilidade de cesso

---

<sup>7</sup> Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

aos principais mercados consumidores do País, como Rio de Janeiro e São Paulo. Esse é um dos fatores que possibilitam a instalação de parques industriais na região.

#### **4.4.1 Atuação Acadêmica**

O Instituto Federal do Sudeste de Minas atua na área de Educação Profissional e Tecnológica nas modalidades e níveis, de acordo com a demanda de Formação inicial e continuada de trabalhadores, em parcerias com o Estado, Municípios e instituições privadas. Oferece ensino técnico presencial e a distância tanto na modalidade integrado, concomitante ou subsequente. Desenvolve também o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Na graduação desenvolve cursos de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura, presencial e/ou a distância. E, na Pós-Graduação atua com cursos *Lato sensu e Stricto sensu* tanto nas modalidades presencial quanto a distância. Atualmente também desenvolve o Programa Especial de Formação Pedagógica.

Estrategicamente, a criação do Instituto, na Região da Zona da Mata e Campo das Vertentes, consolida o que os CEFET e o Colégio Técnico Universitário da UFJF já desenvolviam e proporciona a implementação de ações articuladas conferindo maior agilidade de respostas às demandas apresentadas tanto pelos indivíduos como pela comunidade e pelo mundo do trabalho. Hoje as duas mesorregiões demandam da educação profissional novas iniciativas, como forma de contribuição para a expansão econômica e social, através da criação de novos Cursos cujos objetivos estejam focados no desenvolvimento profissional do aluno e na ampliação de pesquisas aplicadas voltadas a produção de tecnologias em consonância com o desenvolvimento sustentável.

#### **4.4.2 O Estatuto do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais**

O estatuto do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais apresenta, em seu artigo 1º parágrafo § 2º, a sua natureza e as suas finalidades em conformidade com a natureza e finalidades dos demais Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional. O parágrafo § 2º diz que

O Instituto Federal é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. (SILVA, Caetana. 2009)



No parágrafo § 4º, vemos que, como “instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica”, o Instituto tem autonomia de “criar e extinguir cursos” dentro dos limites de sua atuação territorial.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais possui limite de atuação territorial para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, circunscrito ao Estado de Minas Gerais, aplicando-se, no caso da oferta de ensino a distância, legislação específica. (SILVA, Caetana. 2009)

As tabelas que seguem apresentam quais são os cursos que foram criados e desenvolvidos no período de 2009 a 2010 e, em quais *campi* do Instituto. Elas também apresentam as modalidades e níveis de ensino que foram utilizadas para o desenvolvimento dos cursos.

Observando as três tabelas seguintes, vemos que os três *campi* mantêm cursos técnicos cuja organização se situa nos parâmetros do Decreto nº 5.154/2004. O Decreto nº 5.154/2004 definiu, entre outras coisas, que Educação Profissional técnica de nível médio pode existir a partir de três alternativas de organização. Uma delas é a forma integrada com o Ensino Médio, a qual não estava contemplada no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Isto porque ele determinava que a educação profissional de nível técnico tinha organização curricular própria, independente do currículo do ensino médio. Assim sendo, segundo o Decreto, a educação profissional será sempre concomitante ou posterior à conclusão do ensino médio.

O quadro seguinte mostra os 16 cursos técnicos ofertados, pelo IFET Sudeste de Minas. Os Campi do Instituto desenvolverão cursos de acordo com o que o Decreto nº 5.154/2004 definiu. Isto é, os cursos passaram a ser implementados também de forma integrada ao Ensino Médio.

*Campus* juiz de fora, até o 1º semestre de 2009, possuía 06 (seis) cursos técnicos integrados e 10 (dez) cursos concomitante/subsequentes.

#### QUADRO 8 - CURSOS TÉCNICOS - CAMPUS JUIZ DE FORA

CURSOS TÉCNICOS - CAMPUS JUIZ DE FORA	
Integrado	Concomitante/subsequente
Técnico em Eletrotécnica	Técnico em Eletrotécnica
Técnico em Eletromecânica	Técnico em Eletromecânica
Técnico em Metalurgia	Técnico em Metalurgia
Técnico em Informática	Técnico em Informática
Técnico em Edificações	Técnico em Edificações
Técnico em Mecânica	Técnico em Mecânica
	Técnico em Turismo
	Técnico em Design de Móveis
	Técnico em Transporte e Trânsito
	Técnico em Transações Imobiliárias
<b>TOTAL : 06</b>	<b>TOTAL : 10</b>

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009. <http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011



Podemos ver a seguir quadro que indica os 10 cursos técnicos ofertados, pelo IFET Sudeste de Minas *Campus* Rio Pomba, até o 1º semestre de 2009. Cinco deles e modo integrado e 05 (cinco) de modo concomitante/subsequente.

#### QUADRO 9 - CURSOS TÉCNICOS – CAMPUS RIO POMBA

CURSOS TÉCNICOS - CAMPUS RIO POMBA		
Integrado	Concomitante/subsequente	Subsequente
Técnico em Agropecuária	Técnico em Informática	Técnico em Meio Ambiente
Técnico em Alimentos	Técnico em Vendas	Técnico em Segurança do Trabalho
Técnico Florestal		Técnico em Secretariado
Técnico em Zootecnia		
Técnico em Informática		
<b>TOTAL: 05</b>	<b>TOTAL: 02</b>	<b>TOTAL: 03</b>

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

No quadro que segue vemos quais foram os 10 cursos técnicos ofertados, pelo IFET Sudeste de Minas *Campus* Barbacena, até o 1º semestre de 2009

#### QUADRO 10 - CURSOS TÉCNICOS - BARBACENA

CURSOS TÉCNICOS - CAMPUS BARBACENA	
Integrado	Subsequente
Técnico em Agropecuária	Técnico em Química
Técnico em Hospedagem	Técnico em Nutrição
Técnico em Agroindústria	Técnico em Enfermagem
	Técnico em Informática
	Técnico em Segurança do Trabalho
	Técnico em Ecologia e Meio Ambiente
	Técnico em Gestão de Negócio
<b>TOTAL: 03</b>	<b>TOTAL: 07</b>

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

Os três campi estão desenvolvendo seus cursos técnicos em conformidade ao Decreto nº 5.154/2004 que estabelece a articulação do nível médio com o nível técnico, em diferentes graus, chamado de: **integrado** (quando o curso de nível médio é oferecido ao mesmo tempo que a formação técnica e o aluno tem matrícula única); **concomitante** (quando os cursos são dados separadamente, até em instituições

diferentes); **subsequente** (quando a formação técnica é oferecida a quem já concluiu o ensino médio).

O Decreto nº 5.154/2004, em seu art.4º parágrafo - § 1º, inciso I, II e III institui as três alternativas de organização da educação profissional técnica.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

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

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

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

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

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A legislação abriu brechas para que os *Campi* pudessem oferecer cursos técnicos também na modalidade de Educação a distância (EAD) conforme vemos no quadro a seguir.

**QUADRO 11 - CURSOS TÉCNICOS NA MODALIDADE EAD**

**CURSOS TÉCNICOS – EAD - CAMPUS**

Juiz de Fora	Rio Pomba	Barbacena
Técnico em Gestão Pública	Técnico em Meio Ambiente	Técnico em Agropecuária
Técnico em Enfermagem		
Técnico em Segurança no Trabalho		
<b>TOTAL: 03</b>	<b>TOTAL: 03</b>	<b>TOTAL: 01</b>

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

O Decreto nº 5.154/2004 prevê o desenvolvimento da educação profissional através de cursos e programas, em três planos: formação inicial e continuada de trabalhadores - inclusive integrada com a educação de jovens e adultos. Aqui se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

**QUADRO 12 - CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS PELO PROEJA**

CURSOS TÉCNICOS – PROEJA - CAMPUS	
Rio Pomba	Barbacena
Técnico em Agente Comunitário da Saúde	Técnico em Cuidador de Idosos

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

Os Institutos Federais poderão ofertar além da educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado, bem como, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. Neste aspecto, o Campus de Rio Pomba ofereceu em 2009 um número expressivo de cursos de Graduação.

#### QUADRO 13 - CURSOS DE GRADUAÇÃO

CURSOS DE GRADUAÇÃO - CAMPUS	
Rio Pomba	Barbacena
Bacharel em Administração	Tecnologia em Sistemas para Internet
Bacharel em Agroecologia	
Bacharel em Ciência da Computação	
Bacharel em Ciência e Tecnologia Em Alimentos	
Licenciatura em Matemática	
Tecnologia em Laticínios	
Bacharel em Zootecnia	
<b>TOTAL: 07</b>	<b>TOTAL: 01</b>

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

O Campus Rio Pomba atuou também a partir do 1º semestre de 2009 na pós-graduação, oferecendo dois Cursos de especialização.

#### QUADRO 14 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cursos de Pós-Graduação – Campus Rio Pomba
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Agroecologia
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> PROEJA
<b>Total : 02</b>

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

O Campus de Rio Pomba, além de desenvolver esses cursos de Graduação e pós-graduação, assumiu o Programa Especial de Formação Pedagógica destinado aos professores do IFET – Sudeste de Minas Gerais.

O IFET, Sudeste de Minas Gerais projetou para 2º semestre 2009 e 2010 uma série de cursos técnicos que ainda não estavam sendo desenvolvidos no interior de seus *Campi*. Esses cursos foram projetados para serem acrescentados junto a oferta de cursos dos *campi* do IFET

#### QUADRO 15 - PROJEÇÃO DE NOVOS CURSOS TÉCNICOS – 2009



PROJEÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE EM 2009 - CAMPUS		
Juiz de Fora	Muriaé	São João Del rei
Técnico em Eletrônica	Técnico em Vendas	Técnico em Segurança do Trabalho

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

Os cursos apresentados a seguir foram previstos para o início de 2010. Observamos que apenas dois novos cursos técnicos foram planejados para serem implementados de forma integrada com o ensino médio.

#### QUADRO 16- PROJEÇÃO DE NOVOS CURSOS TÉCNICOS – 2010

PROJEÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS EM 2010 - CAMPUS		
Cursos	Modalidade	Campus
Técnico em Vendas	Concomitante/subsequente	Muriaé
Técnico em Agroecologia	Integrado	Muriaé
Técnico em Vestuário	Concomitante/subsequente	Muriaé
Téc. em eletromecânica	Concomitante/subsequente	Muriaé
Técnico em Química	Integrado	Barbacena
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Concomitante/subsequente	Rio Pomba
Técnico em Segurança do Trabalho	Concomitante/subsequente	São João Del Rei
Técnico em Enfermagem	Concomitante/subsequente	São João Del Rei

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

O PROEJA que antes era desenvolvido apenas no Campus de Rio Pomba, passou a ser implementado, a partir do segundo semestre de 2009 e 2010, também em outros dois Campi do Instituto.

#### QUADRO 17 - PROJEÇÃO DE CURSOS DO PROEJA

PROJEÇÃO DE CURSO INTEGRADO PROEJA - EM 2009 E 2010 - CAMPUS		
Curso	Campus	Ano
Técnico em Secretariado	Juiz de Fora	2009
Técnico em Orientação Comunitária	Muriaé	2010

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF> acesso em 20/03/2011

Conforme vemos no quadro seguinte, a Graduação recebeu a partir do 2º semestre 2009 e 2010, uma expansão significativa em todos os Campi do Instituto que ainda não possuíam nenhum curso de Graduação.

#### QUADRO 18 - PROJEÇÃO DE NOVOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

PROJEÇÃO DE CURSO GRADUAÇÃO -EM 2009 E 2010 - CAMPUS		
Curso	Campus	Ano
Engenharia Mecatrônica	Juiz de Fora	2009
Licenciatura em Física	Juiz de Fora	2010
Tecnologia em Gestão Ambiental	Barbacena	2010
Engenharia Agrônômica	Barbacena	2010
Licenciatura Química	Barbacena	2010
Bacharelado em Administração	Barbacena	2010



Tecnologia em Design de Modas	Muriaé	2010
Bacharelado em Administração	Muriaé	2010

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF>  
 acesso em 20/03/2011

Observando a proposta de projeção para a Pós-Graduação vemos que o Campus de Rio Pomba mantém-se pioneiro. Para o 2º semestre 2009 e 2010 a projeção incluía, para este Campus, a implementação de três novos cursos.

#### QUADRO 19 - PROJEÇÃO DE NOVOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROJEÇÃO DE CURSO DE POS-GRADUAÇÃO -EM 2009 E 2010 - CAMPUS		
Curso	Campus	Ano
Especialização <i>Lato sensu</i> em Novas Tecnologias em Educação	Rio Pomba	2009
Especialização <i>Lato sensu</i> em Tecnologia em Alimentos e Desenvolvimento Sustentável	Rio Pomba	2009
Especialização <i>Lato sensu</i> em Homeopatia	Rio Pomba	2010

Fonte: IFET Sudeste de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional,(PDI) junho/2009.  
<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF>  
 acesso em 20/03/2011

A visualização do que vem sendo feito em termos de cursos tanto na área dos cursos técnicos, como na Graduação e da Pós-graduação, nos permite conhecer como o Instituto transita em diversas áreas do conhecimento. Isto se justifica pela política de atendimento às demandas por cursos específicos das comunidades onde os campi estão inseridos.

No que se refere aos princípios e finalidades contidas no capítulo II do Estatuto, vemos que ele reproduz os princípios gerais que orientam todos os Institutos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Quanto aos objetivos, vale ressaltar o 1º item. Nele vemos que o Instituto tem como prioridade oferecer cursos de nível médio na forma de cursos integrados. Isso reflete a busca por objetivar um dos compromissos do instituto que é oferecer a formação humana integral.

#### objetivos

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

#### finalidades

III. compromisso com a formação humana integral, eficácia nas respostas de formação profissional, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais.

Outro aspecto a ser destacado entre os objetivos do Instituto é a oferta de cursos de licenciatura. Assim como o Estatuto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresenta em seus objetivos a criação de cursos de licenciaturas, o IFET sudeste de Minas Gerais também incorporou em seu estatuto essa mesma necessidade de formar professores nas áreas de ciência e matemática e também formar professores para atuarem na educação profissional

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

Tendo em vista que entre seu quadro de professores que atuam nos cursos técnicos, o IFET Sudeste de Minas Gerais possui aqueles que não são licenciados, tornou-se necessário desenvolver e implementar um curso de licenciatura plena nos marcos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

#### **4.4.3 Curso de Licenciatura plena do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.**

O IFET Sudeste de Minas Gerais divulgou um Edital interno de nº 001/2010, de 16 de dezembro de 2010, para oferecer, através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, um curso no qual habilita à licenciatura plena em uma disciplina/área da educação profissional.

Este edital está em conformidade com a resolução nº 02, de 26 de junho de 1997 do Conselho Nacional de Educação que, em seu Artigo 1º diz que a formação de docentes também pode ser feita através programas especiais.

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.

Uma das justificativas utilizadas pelo edital para oferecer um curso de formação pedagógica a partir do programa Especial de formação pedagógica de Docentes encontra-se no termo de compromisso em que os candidatos que foram nomeados sem terem a licenciatura, assumiram em obtê-la no período de 24 meses.

“O candidato nomeado para o cargo de provimento efetivo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico em cuja titulação não constar licenciatura plena ou habilitação legal equivalente, tomará posse, mediante assinatura de

termo de compromisso, comprometendo-se a obter a formação pedagógica, no período de 24 (vinte e quatro) meses.”

Observamos a existência de editais para preenchimentos de vagas para professor nos *campi* do Instituto, que nem sempre exigiram que o candidato tivesse a habilitação em licenciatura. A título de exemplo, trouxemos o Edital 002/2011 – 11 de fevereiro de 2011 - para provimento de cargo de professor efetivo para o ensino básico, técnico e tecnológico do campus de Muriaé.

#### QUADRO 20 – TITULAÇÃO EXIGIDA EM CONCURSO DE ENGENHARIA

Área para o concurso	Área de atuação	Titulação mínima exigida para o cargo
Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica: Usinagem, conteúdos afins e Projetos.	Graduação em Engenharia Mecânica ou Graduação em Engenharia de Produção.

Outro edital para concurso público para provimento de cargo de professor efetivo de ensino básico, técnico e tecnológico, edital 001/2011 – 11 de fevereiro de 2011 - *campus* Juiz de Fora, exigiu uma titulação que deveria ser com licenciatura e bacharelado para os candidatos que tivessem feito o curso de Química e poderia ser só bacharelado para os candidatos que tivessem a graduação em Engenharia Metalúrgica.

#### QUADRO 21 – TITULAÇÃO EXIGIDA EM CONCURSO DE METALURGIA E MATERIAIS

Área para o concurso	Área de atuação	A titulação mínima exigida para o cargo
Metalurgia e Materiais	Siderurgia, Conformação Mecânica dos Metais, Fundição, Metalografia, Metalurgia Física, Metalurgia dos Metais não ferrosos, Físico-Química Metalúrgica, Corrosão e Proteção dos Metais, Soldagem dos Metais, Tratamentos Térmicos e Termoquímicos, Métodos de Análise Química, Beneficiamento dos Minérios, Ensaio Mecânicos e Ensaio não destrutivos.	Graduação em Engenharia Metalúrgica ou em Engenharia Metalúrgica e de Materiais ou Química com licenciatura e bacharelado

Por estes dois exemplos de editais e outros que podem ser acessados pelo *site* do Instituto, percebemos que nem todos requerem dos professores a licenciatura prévia para se candidatarem ao cargo exigido pelo edital. Este fato de professores serem efetivados sem serem licenciados, cria a necessidade de desenvolver cursos de formação para atender a estes professores que carecem da formação pedagógica.

O Edital de nº 001/2010 oferece 50 (cinquenta) vagas para os professores do IF Sudeste MG. Essas vagas são destinadas para os professores que não possuem licenciatura em sua formação acadêmica. Outra razão que leva o Instituto a desenvolver o programa se refere ao disposto na lei 11.784/2008. Ela diz que para



ocupar o cargo de professor do ensino básico é necessário possuir a licenciatura plena ou habilitação equivalente. O edital também especifica que o Programa Especial deve ter uma carga horária de 600 horas e pode durar até 18 meses. Em relação aos custos do programa, o IFET Sudeste MG, assumirá todas as despesas. O curso será oferecido nas dependências do *Campus* Rio Pomba. Os professores cursistas que necessitarem de se deslocar de outros *Campi* para fazer o curso terão que bancar com as despesas com deslocamento, alimentação e hospedagem.

#### **4.5 As bases Conceituais dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia**

A discussão em torno da exigência de licenciaturas específicas para a formação de professores da educação profissional não é tão recente. A lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não estabeleceu cobranças específicas para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Já o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB referentes à Educação Profissional, reconheceu de maneira implícita a importância de se seguir uma postura mais flexível e autorizou em seu Artigo 9º que não apenas professores, mas também instrutores e monitores, com preparação pedagógica prévia ou em serviço, poderiam exercer a docência. Com o do Decreto nº 5.054/2004, voltou-se à indefinição, pois esse Decreto, revogou integralmente o Decreto nº 2.208/97, e com isso, do ponto de vista legal, desapareceu a exigência da preparação pedagógica para o exercício da docência.

Nogueira (2009) suspeita que o fim dessa exigência seja atribuída a própria realidade e não por questões de natureza conceitual. Ele diz que

Em um país em que nem sequer existem em número suficiente professores de Matemática, Física, Química, Biologia e Línguas Estrangeiras para o atendimento das necessidades mínimas da Educação Básica, será que alguém acredita que teremos, em quantidade e qualidade adequadas, licenciaturas específicas para a docência de carreiras técnicas tão variadas e díspares quanto Mecânico de Aviação, Prótese Dentária, Mineração, Piscicultura ou Design de Móveis? (NOGUEIRA, 2009 p. 49)

O reconhecimento por parte dos Institutos dessa dificuldade de natureza prática contribuiu para que se desenvolvesse um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Neste sentido a proposta de construção de cursos de Licenciatura dos Institutos Federais, deverá contemplar em seu Programa, algumas obrigações que são imprescindíveis à formação de professores. Neste sentido, os



programas necessitam contemplar simultaneamente as demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas da comunidade; devem formar um professor capacitado para atuar na Educação Básica e/ou Profissional e, precisam garantir a construção de sólidas bases profissionais para uma formação docente sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual. Tudo isto deve ser considerado nos programas a partir da perspectiva integradora, reflexiva e emancipatória.

O Ministério da Educação divulgou um material que serve como contribuição para o processo de Construção dos cursos de licenciatura. Nele estão expostos os princípios básicos orientadores dos cursos de licenciatura desenvolvidos no âmbito do IFET. Nestas contribuições encontra-se o desenho curricular para os cursos de formação de professores para atuarem na Educação Profissional. As orientações apontam que os

cursos de licenciatura que possuam componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos (destacando-se o emprego de ambientes de aprendizagem e de projetos integradores interdisciplinares), desenhados com uma base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à Educação Profissional, possibilita, assim, a formação de pessoal docente apto a atuar na Educação Básica (últimos anos do ensino fundamental) e também nos cursos de Ensino Médio regular e/ou integrado aos cursos técnicos. (BRASIL, 2011)

Tal desenho curricular implica na formação de um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho crítico-reflexivo e criativo. Para isto, precisa, em primeiro lugar, estar fundamentado em bases conceituais e epistemológicas comuns e específicas ao campo pedagógico e às áreas de conhecimento e de atuação docente. E, em segundo lugar, ele precisa ser capaz de promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a aprendizagem do aluno.

Neste sentido, o processo pedagógico nos cursos de licenciatura deve ser concebido como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo uma sólida base teórica articulada com a ação pedagógica na formação docente, por meio de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento.

Outro princípio norteador dos cursos de licenciaturas desenvolvidos pelo o IFET diz respeito à necessidade de superação do modelo hegemônico disciplinar nos cursos de formação de professores. Para isto o desenho curricular dos cursos está disposto em bases conceituais e núcleos dedicados a trabalhar conhecimentos relacionados à formação geral e específica de forma sistêmica. Assim a base curricular comum está organizada em três núcleos:

**Núcleo Comum** - é composta pelo **Núcleo Básico** (de saberes comuns à área de conhecimento e “instrumentais” inerentes à formação de profissionais da educação) e pelo **Núcleo Pedagógico**, desenvolvidos numa perspectiva integradora, trabalhados, preferencialmente, ao longo de toda a formação. Os conhecimentos relacionados à formação específica docente, seja na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos relativos à habilitação escolhida, seja na perspectiva da transposição didática dos conteúdos, são ministrados no **Núcleo Específico**. Propõe-se ainda a organização de disciplinas complementares para a habilitação num **Núcleo Complementar**. Os três núcleos que compõem o Comum são permeados por atividades de **Prática Profissional** e pela **Monografia** de conclusão de curso. (BRASIL, 2011)

A organização do curso por núcleos tal como foi apresentado pode contribuir para a formação de um professor cujo perfil de atuação estaria baseado nos seguintes pressupostos político-pedagógicos:

- desenvolvimento do trabalho educativo através de saberes não fragmentados a partir da compreensão de que os saberes disciplinares, sendo recortes de uma mesma área, guardam correlações entre si, assim como as áreas devem articular-se umas com as outras;
- entendimento de que o magistério, considerado como base imprescindível à formação docente, deve incluir a necessidade do professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica;
- compreensão do processo de produção de conhecimento e da provisoriedade das verdades científicas.

A proposta de formulação dos cursos de licenciaturas para o IFET contempla o seguinte perfil profissional do egresso:

- apresentar domínio teórico-prático inter e transdisciplinar na perspectiva de acompanhar criticamente as mudanças que vêm ocorrendo, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, alterando de forma significativa a realidade geossocial;
- aplicar novas tecnologias em atendimento à dinâmica do mundo contemporâneo, tendo sempre presente a reflexão acerca dos riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas.

A essência deste perfil profissional está no reconhecimento de que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Especificamente, a docência na educação profissional implica em compreender de forma crítica e reflexiva tanto o mundo do trabalho, quanto dos sistemas tecnológicos dentro do qual o trabalho se aprimora cada vez mais. Implica em ser capaz de conhecer a evolução do mundo natural e o desenvolvimento social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico. Implica também em conhecer como processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados.

A docência na educação profissional requer a prática de comportamentos pró-ativos e socialmente responsáveis tanto do professor quanto dos alunos em relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia.

Os cursos de licenciatura que forem criados e desenvolvidos nos Institutos, na medida em que incorporarem em sua organização os parâmetros norteadores das ações educativo-pedagógicas contidas no desenho curricular proposto, poderão contribuir com a preparação de um professor que, em suas práticas educativas, será capaz de fazer a transposição didática dos conteúdos, articulando os fundamentos teóricos científicos com a prática contextualizada. Só assim alcançaremos um nível de prática educativa no interior e no exterior do ambiente escolar de forma crítica, criativa e construtiva.

## 5. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO CAMPO

As informações que agora serão apresentadas e as reflexões delas decorrentes têm como guia condutor a **questão central** do estudo – *qual(is) o(s) componente(s) principal(ais) da formação teórico-pedagógica do professor que atua na educação profissional e que relações podem ser estabelecidas entre essa formação e a prática docente por ele apresentada?*

Em decorrência da questão central, tais informações são conduzidas também pelo **objetivo geral**: *a partir da concepção de professor reflexivo, estabelecer mecanismos para a identificação de elementos que possam delinear as concepções educacionais que sustentam a prática docente, apresentada pelo professor que atua na educação profissional e buscar relações aproximações e dissonâncias entre essa concepção, a caracterização do perfil formativo desse professor – cursos feitos e sua avaliação acerca do curso de graduação e, sua postura ante os saberes docentes.*

A apresentação desse capítulo seguirá um roteiro prévio, tendo por base o mapeamento teórico conceitual como recurso de orientação utilizado. Esclarecemos que ao seguir esse mapeamento para tal explanação, decidimos pela ordem de dimensões nele indicadas, em função da organização textual, não sendo, necessariamente, a mesma sequência de questões apresentadas no questionário, que por sua vez foi pensado na lógica do levantamento de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

Para auxiliar o acompanhamento da apresentação no capítulo e sua referência ao questionário, incluímos em cada tabela e em cada gráfico simples, ao final de seu título, a indicação da questão referente ao instrumento de pesquisa. No caso dos gráficos e tabelas de cruzamentos, indicamos, da mesma forma, as duas questões, constituintes do próprio gráfico ou tabela.

**Inicialmente será esboçado o perfil** dos professores que atuam no IFET – Sudeste de Minas Gerais e dentro dele, a partir da amostra definida, serão destacados, entre outros aspectos, a caracterização do cargo, regime de trabalho, nível de ensino em que atua e tempo de atuação docente.

Num **segundo bloco** do capítulo será apresentada com maior atenção, a **formação acadêmica** do professor de educação profissional, os cursos por ele feitos e a sua visão sobre sua formação inicial. Será também identificada nesse capítulo, a visão do professor sobre qual ou quais é/são o(s) fator(es) que mais contribuiu/contribuíram para a formação docente – com o propósito de estabelecer



algumas relações iniciais entre as respostas apresentadas e seu perfil acadêmico-profissional.

No **terceiro bloco** serão explicitadas algumas condições de trabalho docente, focalizando, sobretudo a **infraestrutura física e tecnológica, bem como a frequência e os temas das capacitações** oferecidos pelo Instituto.

No **quarto bloco** será focalizada a postura dos professores acerca dos **saberes docentes** e a importância atribuída a seus componentes.

No **quinto bloco**, refletiremos acerca da **compreensão sobre a prática docente** a partir da indicação feita pelos professores sobre as formas de *avaliação* da aprendizagem dos alunos, os fatores e dimensões observados no *processo de seleção e organização da prática docente* e os *procedimentos didáticos* utilizados.

No **sexto e último bloco** será apresentado o **índice construído** sobre professor reflexivo – a partir das variáveis destacadas – buscando **associações entre esse índice e algumas caracterizações dos sujeitos da pesquisa**. Esse esforço de análise tem como propósito estabelecer relações que justificam e, em alguns casos possam explicar, a configuração profissional hoje visualizada entre os professores e em especial focalizando o professor da educação profissional, identificando em alguma medida, pistas para a superação de alguns desafios encontrados em seu processo de formação.

## **5. 1 Perfil profissional: Quem é esse professor que trabalha na Educação Profissional no IFET- Sudeste de Minas Gerais?**

Nesse subitem serão descritas informações sobre a situação profissional do professor, incluindo dados relativos à caracterização do cargo que ocupa e regime de trabalho. Será dimensionada também sua atuação docente, especificando o nível de ensino em que leciona, a existência ou não de relação entre a atividade que exerce e a área de sua formação profissional, o tempo de atuação docente geral, bem como o tempo que se refere ao trabalho desenvolvido no Instituto e no curso ao qual está vinculado.

Será apresentado ainda um quadro sobre outras atividades desenvolvidas, além da docência dentro ou fora da Instituição, o significado dessa outra atividade e, por fim, a idade atual dos professores.

### **5.1.1 Situação Profissional dos docentes**

Considerando o conjunto dos cento e vinte e oito professores que responderam ao questionário podemos observar a situação funcional por eles apresentada:

**TABELA 1: SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO (q1)**

		F	%
Valid	Professor efetivo	98	76,6
	Professor contratado	1	,8
	Professor efetivado	1	,8
	Professor substituto	24	18,8
	Outra situação	4	3,1
	Total	128	100,0

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Os professores, em sua maior parte, são efetivos - 98 professores, representando 76,6% da amostra. Vemos também um grande número de professores contratados, representando 18,8% da amostra.

Ao identificar as particularidades apresentadas pelos respondentes, nesse quesito, que indicaram “outra situação”, verificamos que os quatro casos apresentaram-se em dois campi. Em Rio Pomba, identificamos 1 (um) professor efetivo em estágio probatório. Já, no Campus Barbacena, encontramos 2 (dois) professores convidados, e 1 (um) professor efetivo que veio transferido de uma universidade federal pertencente a outro Estado da Federação.

A maior parte dos professores trabalha no regime de 40 horas.

**TABELA 2: REGIME DE TRABALHO (CARGA HORÁRIA) DO ENTREVISTADO NESTA INSTITUIÇÃO (q4)**

		F	%	% Valid
Valid	20 horas	18	14,1	15,3
	40 horas	100	78,1	84,7
	Total	118	92,2	100,0
Missing	Não respondeu	10	7,8	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Como podemos notar, o maior conjunto dos professores que trabalham nos três *campi* também integra o regime de 40 horas de trabalho na Instituição, indicando um percentual de 78,1% se considerarmos o número total de professores, incluindo os 10 (dez) docentes que não responderam a essa questão. Entretanto, observando apenas as respostas válidas, esse percentual atinge 84,7% da amostra.

Observamos que essa questão – relativa ao regime de trabalho – ficou para ser preenchida pelos professores, sem estabelecimento prévio de alternativas. Essas,

então, foram as duas opções que surgiram como resultado. Por isso não sabemos se alguns professores trabalham em dedicação exclusiva, ou se esse regime está subentendido no indicativo de 40 horas semanais. Cruzando as informações sobre a situação funcional e regime de trabalho, evidenciamos que a maior parte dos efetivos – 89 professores entre os 90 que responderam a essa questão – trabalha num regime de 40 horas semanais.

**TABELA 3: SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO (q1) \* O REGIME DE TRABALHO (CARGA HORÁRIA) DO ENTREVISTADO NESTA INSTITUIÇÃO (q4) Crosstabulation**

		O REGIME DE TRABALHO (CARGA HORÁRIA) DO ENTREVISTADO NESTA INSTITUIÇÃO (q4)			
		20 horas	40 horas	Total	
SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO (q1)	Professor efetivo	Count	1	89	90
			1,1%	98,9%	100,0%
	Professor contratado	Count	1	0	1
			100,0%	,0%	100,0%
	Professor substituto	Count	15	9	24
			62,5%	37,5%	100,0%
	Outra situação	Count	1	2	3
			33,3%	66,7%	100,0%
Total		Count	18	100	118
			15,3%	84,7%	100,0%

Fonte: BARBACÓVI, Leir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Entre os 24 professores substitutos, 15 deles trabalham num período de 20 horas semanais e nove perfazem um total semanal de 40 horas no Instituto. Outros professores não responderam.

Ao cruzarmos a situação funcional com cada *campus* em que está lotado o professor, chegamos à tabela que será apresentada a seguir.

Curiosamente, observamos o mesmo número de professores substitutos em cada *campus* (8 em cada cidade), sendo que em Juiz de Fora, tem-se o maior número de professores efetivos (36), representando 80% do seu corpo docente, seguido por Barbacena com 33 professores, representando nesse contexto do *campus*, 73,3% e Rio Pomba, cujo número é menor (29 professores) mas, devido ao tamanho da amostra também menor, esse número representa um percentual maior de professor efetivo 76,3%, se comparado ao *campus* Barbacena.

**TABELA 4: SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO (q1)**  
**\* CAMPUS DO IFET - SUDESTE DE MINAS GERAIS Crosstabulation**

		CAMPUS DO IFET - SUDESTE DE MINAS GERAIS				
			Barbacena	Juiz de Fora	Rio Pomba	Total
SITUAÇÃO FUNCIONAL DO ENTREVISTADO (q1)	Professor efetivo	Count	33	36	29	98
			73,3%	80,0%	76,3%	76,6%
	Professor contratado	Count	1	0	0	1
			2,2%	,0%	,0%	,8%
	Professor efetivado	Count	0	1	0	1
		,0%	2,2%	,0%	,8%	
Professor substituto	Count	8	8	8	24	
		17,8%	17,8%	21,1%	18,8%	
Outra situação	Count	3	0	1	4	
		6,7%	,0%	2,6%	3,1%	
<b>Total</b>	<b>Count</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>38</b>	<b>128</b>	
		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

### 5.1.2 Atuação docente: nível de ensino e tempo de trabalho docente

Os professores – sujeitos da pesquisa – atuam em diferentes níveis de ensino. Antes, porém de apresentar os resultados relativos ao nível de ensino em que trabalham os professores – obtidos através do questionário aplicado – citaremos algumas informações destacadas no capítulo anterior. Como vimos, são 16 os cursos técnicos oferecidos pelo IFET – Sudeste de Minas Gerais, no *campus* de Juiz de Fora; 10 em Rio Pomba e outros 10 em Barbacena. São oferecidos também cursos técnicos a distância, sendo que em Juiz de Fora são oferecidos 03, em Barbacena 01 e em Rio Pomba também 01. Há em Rio Pomba, um curso dentro do PROEJA e um curso de Cuidador de Idoso. São 07 os cursos de graduação ofertados em Rio Pomba e 01 em Barbacena. Também em Rio Pomba são desenvolvidos 02 cursos de Pós graduação, sendo também nesse *campus* ofertado um Programa Especial de Formação Pedagógica.

Tendo como base ainda a análise documental relativa ao Plano de Desenvolvimento Institucional identificamos também um conjunto de projeções de novos cursos previstos para o segundo semestre de 2009 e 2010, anunciando a ampliação de cursos técnicos em Juiz de Fora e Barbacena, bem como criação de 02 cursos de graduação em Juiz de Fora e em Barbacena 04. Foram também previstos nesse Plano a criação de 03 cursos de pós graduação em Rio Pomba.

Nesse contexto de ampliação dos cursos, parece oportuno trazer o depoimento de uma professora do IFET- Sudeste de Minas Gerais que, em meio à entrevista



expressou seu sentimento de preocupação frente ao número de professores e sua qualificação para o trabalho nas áreas específicas do curso:

A dificuldade é o número de professores e suas qualificações. Percebo que muitos cursos da educação profissional ficam prejudicados por não existirem no quadro de profissionais, professores formados na área específica. Temos muitas vezes que atuar em seguimentos distantes de nossa formação para suprir essa carência. (...) Para superar esse problema deveria haver planejamento na criação de cursos, e na contratação de professores. Que o governo e direção de instituição de ensino profissional preocupem menos com números e mais com a qualidade dos cursos (Profa. do IFET- Sudeste de MG).

A maioria dos professores trabalha simultaneamente no ensino médio e na graduação (47,7%), seguido do percentual daqueles que atuam apenas no Ensino Profissional Médio (43,8%) – ambos os percentuais seguiram a totalidade da amostra, incluindo aqueles que não responderam à questão. Esse percentual, portanto, sobe e passa para 49,6% e 45,5%, respectivamente, se considerarmos apenas as respostas válidas.

**TABELA 5: ATUAÇÃO (GRAU/NÍVEL DE ENSINO) NA INSTITUIÇÃO (CAMPUS) EM QUE TRABALHA (q2)**

		F	%	% Valid
Valid	Atua apenas na Graduação	2	1,6	1,6
	Atua apenas no Ensino Profissional Médio	56	43,8	45,5
	Atua no Ensino Médio e na Graduação	61	47,7	49,6
	Atua na Qualificação Profissional (Nível Básico)	3	2,3	2,4
	Atua no Ensino Profiss. Médio e na Qualificação Profiss.	1	,8	,8
	Total	123	96,1	100,0
Missing	Não respondeu	5	3,9	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPG/FAE/UFMG. 2011

Vejamos como essa distribuição da atuação profissional em diferentes graus/níveis de ensino é feita por cada *campus* do IFET – Sudeste de Minas Gerais.

Sabemos que em cada cidade sede de cada *campus* do IFET, o nível/modalidade de ensino em que atuam os professores é diferente, sendo que em Barbacena e Juiz de Fora, a maioria deles trabalha apenas com o Ensino Profissional Médio, representando um percentual de 54,8% e 63,6%, respectivamente a cada *campus*, considerando apenas as respostas válidas. Em Rio Pomba, a maioria atua conjuntamente no ensino Médio e na Graduação, representando 83,8% da amostra desse *campus*.

TABELA 6: ATUAÇÃO (GRAU/NÍVEL DE ENSINO) NA INSTITUIÇÃO (CAMPUS) EM QUE TRABALHA (q2)  
\* CAMPUS DO IFET - SUDESTE DE MINAS GERAIS Crosstabulation

		CAMPUS DO IFET - SUDESTE DE MINAS GERAIS				
		Barbacena	Juiz de Fora	Rio Pomba	Total	
ATUAÇÃO (GRAU/NÍVEL DE ENSINO) NA INSTITUIÇÃO (CAMPUS) EM QUE TRABALHA (q2)	Atua apenas na Graduação	Count	1 2,4%	0 ,0%	1 2,7%	2 1,6%
	Atua apenas no Ensino Profissional Médio	Count	23 54,8%	28 63,6%	5 13,5%	56 45,5%
	Atua no Ensino Médio e na Graduação	Count	17 40,5%	13 29,5%	31 83,8%	61 49,6%
	Atua na Qualificação Profissional (Nível Básico)	Count	1 2,4%	2 4,5%	0 ,0%	3 2,4%
	Atua no Ensino Profiss. Médio e na Qualificação Profiss.	Count	0 ,0%	1 2,3%	0 ,0%	1 ,8%
	Total	Count	42 100,0%	44 100,0%	37 100,0%	123 100,0%

Fonte: BARBACOVI, Leclir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente  
Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Observamos, portanto, que a proporcionalidade vista antes, na tabela 5, altera internamente, na tabela 6, na qual visualizamos que a maioria dos professores que trabalha nos *campi* de Juiz de Fora e Barbacena atuam, em sua maior parte, apenas no Ensino Profissional Médio, diferentemente de Rio Pomba, em que se mantém o maior percentual dos professores atuando simultaneamente no Ensino Médio e na Graduação. Esse percentual de professores atuando tanto no nível médio quanto na graduação se justifica tendo em vista os 07 cursos de graduação e mais os dois de pós-graduação ofertados pelo *Campus* Rio Pomba.

Sabendo que cada professor trabalha em cursos e em disciplinas específicos, julgamos que demandaria um tempo grande para descrever esses dados e sistematizá-los. A partir desse enfoque e, considerando o propósito do estudo decidimos sintetizar essa informação, indagando diretamente aos docentes sobre a possível relação ou distanciamento entre a própria formação inicial – mais à frente identificadas através da **tabela 15** e dos gráficos 2 e 3 – e o campo de atuação profissional.

Ao buscar tais informações, identificamos que 96% dos professores, que responderam à pergunta, disseram que existe relação entre o campo de atuação profissional e a área de formação inicial:

**TABELA 7: EXISTÊNCIA DE RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO E A ÁREA DE FORMAÇÃO INICIAL (q3)**

		F	%	% Valid
Valid	Sim	120	93,8	96,0
	Não	5	3,9	4,0
	Total	125	97,7	100,0
Missing	Não respondeu	3	2,3	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Ao especificar e qualificar esse tipo de proximidade entre o campo da formação inicial e o da atuação docente, chegamos à seguinte tabela, na qual verificamos que essa proximidade se dá para um total de 104 professores, constituindo 81,9% da amostra dos campi IFET - Sudeste de Minas Gerais – destacados nesse estudo.

**TABELA 8: ESPECIFICAÇÃO DA PROXIMIDADE OU NÃO ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO (NESSA INSTITUIÇÃO) E A SUA FORMAÇÃO INICIAL (q3.1)**

		F	%	% Valid
Valid	Trabalho na mesma área do curso de graduação	104	81,3	81,9
	Trabalho na mesma área da formação técnica	2	1,6	1,6
	Trabalho na mesma área da formação técnica e da graduação	9	7,0	7,1
	Trabalho em uma área próxima ao campo da formação inicial	10	7,8	7,9
	Trabalho em área distinta da formação técnica e da graduação	2	1,6	1,6
Total		127	99,2	100,0
Missing	Não respondeu	1	,8	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Salientamos que as informações relativas aos cursos feitos pelos professores – sujeitos do estudo – serão apresentadas mais à frente.

Dando sequência à descrição do perfil do professor do IFET, passaremos a indicar o tempo de trabalho docente apresentado por eles.

TABELA 9: TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (q5rec)

		F	%	% Cumulative
Valid	0,6 a 5 anos	69	53,9	53,9
	5,1 a 10 anos	20	15,6	69,5
	10,1 a 15 anos	15	11,7	81,3
	15,1 a 20 anos	19	14,8	96,1
	20,1 a 35 anos	5	3,9	100,0
	Total	128	100,0	

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Essa observação do tempo de atuação docente, mostrado acima através de intervalos específicos, foi construída a partir de dados isolados, em que cada respondente indicou o tempo de trabalho em determinada instituição e/ou nível de ensino. Consideramos, a partir dessas informações, o maior tempo apresentado por cada professor em diferentes situações, entendendo ser esse o valor que congrega seu tempo docente. Em que pese um percentual significativo de professores que atuam como docente há mais tempo, verificamos com clareza que a maior parte dos sujeitos da pesquisa – 53,9% – trabalha há menos de 5 anos como docentes. Se focalizarmos o intervalo até 15 anos, identificamos um percentual cumulativo de 81,3%, indicando, portanto que esse percentual de professores tem menos de 15 anos de trabalho.

Essa diferenciação interna entre tempo de serviço apresentado pelos professores no interior do Instituto deve-se também, em parte às datas distintas em que foram criados os CEFETS de Barbacena e Rio Pomba e o Colégio Técnico Universitário da UFJF de Juiz de Fora.

Por outro lado, com a transformação dos CEFETs e CTU em IFET e, portanto com a criação de cada campus e sua prevista ampliação de cursos, foram necessários novos concursos e contratações tendo assim, nesse universo pesquisado, diversos professores que foram efetivados recentemente nesse processo institucional, tendo portanto pouco tempo de trabalho nesse Instituto ou curso.

Ao observarmos o campo de trabalho, notificamos que grande parte dos professores apresenta vasta experiência, atuando em diferentes níveis ou setores apontados pelo estudo. Mesmo em se tratando de *Campi*, relativamente recentes, a maioria dos professores apresenta mais de um ano de trabalho no *curso* atual (59%) e na *escola* em que atuam hoje (61%). No entanto não dá para desconsiderar o número significativo dos que atuam nesses cursos e escola há menos de um ano – 41% e 39%, respectivamente.



TABELA 10: TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (q5)

	Menos de um ano		Mais de um ano		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%
Nesta escola	48	39%	76	61%	124	100%
Neste curso	38	41%	55	59%	93	100%
Em outra escola	8	10%	73	90%	81	100%
No ensino técnico (Médio)	29	28%	74	72%	103	100%
Na graduação	20	25%	61	75%	81	100%
Na qualificação profissional (Básico)	17	50%	17	50%	34	100%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Também é maior o percentual dos professores que atuou, ou atua, em *outra escola* ou *Instituto* há mais de um ano – nessa situação encontramos 90% dos professores. Tanto a atuação no *ensino técnico* quanto na *graduação*, o maior percentual dos professores atua há mais de um ano, representando um percentual de 72% e 75%, respectivamente. Por fim, na *qualificação profissional – nível básico* – observamos uma divisão interna em que 50% apresenta-se com menos de 1 ano e 50% com mais de um ano de trabalho. As informações nesse item em particular, observando que alguns professores não responderam, apresentam-se um pouco mais frágeis para uma análise devida.

Como foi solicitada, no questionário, a indicação do tempo de trabalho em cada uma dessas dimensões, tornou-se possível observar a variância interna desse tempo. Considerando que solicitamos a indicação explícita no número de meses – para quem tem menos de um (1) ano de trabalho – e o número de anos para quem tem mais tempo de trabalho, foi possível, analisar os dados originalmente coletados, numa nova dimensão.

Adentrando um pouco mais nos dados originais, observamos que os professores revelam tempos distintos de trabalho. Focalizando o tempo de trabalho “nesta escola”, os dados variam de 06 meses a 22 anos; “em outra escola”, de 11 meses a 35 anos; “no curso em que atualmente trabalha”, de 06 meses a 20 anos; “no ensino médio técnico”, de 6 meses a 30 anos; “na graduação”, entre 3 meses a 20 anos e; por fim, “na qualificação profissional”, apresenta-se uma variância interna de 06 meses a 30 anos.

Após a análise original do tempo indicado em cada dimensão, efetuamos a recodificação dos dados a fim de transformar a variável numérica em intervalar para melhor visualização e posterior apresentação e cruzamentos.

Sintetizando as informações relativas ao tempo de trabalho, após tal recodificação, podemos apresentar os seguintes dados, a partir do que fora apresentado originalmente pelos respondentes. Ao definir os intervalos, optamos por considerar a aproximação percentual em cada um deles, ao mesmo tempo evitando grandes disparidades numéricas relativas aos próprios intervalos de idade congregados em cada um deles:

**TABELA 11: TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (q5rec)**

	Até 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 25 e 35 anos
	%	%	%	%	%
Nesta escola	72%	8%	19%	1%	0%
Neste curso	79%	10%	11%	0%	0%
Em outra escola	53%	22%	22%	0%	3%
No ensino técnico (médio)	70%	9%	19%	1%	1%
Na graduação	81%	12%	7%	0%	0%
Na qualificação profissional (básico)	84%	10%	3%	0%	3%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Observando a tabela, podemos inferir que, embora tenhamos nessa amostra um universo de 19 % de professores que revela possuir entre 10 e 20 anos de trabalho *nessa escola*, observamos também e com forte ênfase que a grande maioria dos professores que trabalham *nessa instituição*, apresenta um tempo de trabalho inferior a 5 anos, representando 72% dos que responderam ao item.

Ao focalizarmos o tempo de trabalho no *curso*, no *ensino técnico*, na *graduação* e na *qualificação profissional* também temos um grande percentual acumulado na primeira coluna indicando o tempo menor de cinco anos, escasseando os valores nos demais intervalos. No entanto ao destacar o tempo relativo a outra escola, vemos 22% dos professores situados no intervalo de 5 a 10 anos e 22% inseridos no intervalo de 10 a 20 anos.

Temos, portanto uma amostra constituída por professores com vasta experiência docente.

### 5.1.3 Outras atividades profissionais dos docentes

Sabemos que o tempo dedicado ao exercício da atuação profissional se divide dentro da Instituição e fora dela, por vezes, com outras atividades além da docência.

**TABELA 12: IDENTIFICAÇÃO SOBRE A EXISTÊNCIA OU NÃO DE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL ALÉM DA DOCÊNCIA (q6)**

		F	%	% Valid
Valid	Sim, em outra instituição, empresa ou local	8	6,3	6,3
	Sim, nesta instituição	29	22,7	23,0
	Não exerce outra atividade profissional além da docência	89	69,5	70,6
	Total	126	98,4	100,0
Missing	Não respondeu	2	1,6	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Embora esse número seja bem pequeno, entre os sujeitos desse estudo, observamos que 6,3% dos professores atuam em outra área em outra empresa. Internamente no campus, esse número sobe para 22,7% indicando aqueles que atuam em “outra atividade profissional, além da docência”. Sobressai o número daqueles que não exercem outra atividade profissional além da docência (69,5%).

Entre os que desenvolvem outra atividade profissional fora do Instituto, tem-se indicação de atividades diversas: *Odontologia voluntária; advogado e professor de pós graduação; coordenação e curso de doutorado em Microbiologia Agrícola; Docência em outra Instituição; Extensão; Pesquisa – sem fonte de renda; Professor de Matemática; Professor da rede estadual e particular; Relações Institucionais e Internacionais em uma IE Básico/Superior, Responsável pelo laboratório de análises de rolos e folhas.*

Observamos que entre as atividades citadas, duas delas pertencem a outras áreas – odontologia e advocacia. Observamos ainda que algumas atividades indicadas referem-se à própria docência no sentido restrito – “professor de” ou “docente em”. No entanto, as demais indicações também estão diretamente ligadas à ação docente, se considerarmos tal atividade como algo que vá além do ensino da sala de aula. Resta saber que sentido a docência tem para esses professores. Isso pode ser foco de outros estudos.

Vale ressaltar que, embora somente 8 pessoas afirmassem ter outras atividades desenvolvidas em outras instituições, empresa ou local, no momento de indicar que atividades seriam essas, esse número passou de 8 para 11 pessoas.

Ao focalizarmos as atividades além da docência desenvolvidas no interior do campus, observamos 30 pessoas que se encontram nessa situação, e ao analisarmos



o item de resposta acerca da explicitação dessas atividades, encontramos 29 respostas. Somente uma pessoa não indicou as atividades desenvolvidas.

Chama-nos a atenção – nesta e em outras questões – o grande número de pessoas que respondem ao questionário indo além das questões em que se apresentam alternativas de respostas preestabelecidas, ou seja, é significativamente grande o número de pessoas que especificam suas respostas, ou esclarecem seu posicionamento, indo além de marcar um “X” em algumas das respostas, o que demonstra, entre outros aspectos, o compromisso e o empenho desses professores – sujeitos da pesquisa – em dedicar sua atenção e seu tempo ao instrumento, colaborando ao máximo com o desenvolvimento desse estudo.

Analisando, pois as demais atividades – “além da docência” – desenvolvidas no próprio Instituto, vimos que elas podem ser descritas com grande ênfase nas atividades administrativas. Dos 30 professores que se apresentaram dentro dessa categoria, 27 deles atuam na área administrativa, desenvolvendo ações diversas tais como: *coordenação de curso presencial; coordenação de curso à distância; chefia de departamento; coordenação de núcleo de apoio a pessoas com necessidades especiais; coordenação do PROEJA; diretora de extensão; conselheiro de alunos; proreitoria de extensão*. Outro conjunto de ações que sobressai entre as atividades além da docência se circunscreve a atividades de *Pesquisa e extensão* que por vezes se cruza com atividades administrativas.

É importante notar que mesmo entre os que não desenvolvem trabalhos em outra Instituição ou empresa, e mesmo entre aqueles que entendem que as diversas atividades por eles desenvolvidas em sua Instituição constituem “trabalho docente”, não há como esconder o acúmulo das atividades desempenhadas por diversos professores. Para ilustrar tal situação, trazemos aqui o depoimento de um professor, prestado na entrevista de aprofundamento quando indagado sobre a existência ou não de desafios por ele encontrada que dificulta o desempenho de sua função como docente. O professor logo responde que o maior desafio encontrado é a “sobrecarga de atividades nos Institutos”. E continua dizendo que os “professores comprometidos com suas funções estão envolvidos em uma série de atividades. Como exemplo, citarei o que acontece no meu caso....” Ele apresenta então uma lista extensa de atividades e conclui com a seguinte afirmativa:

Somando tudo isso, minha demanda de atividades supera em muito, as 40 hs semanais e com isso, a qualidade das aulas tende a ficar comprometida. A solução passa por uma redistribuição de funções e responsabilidades além de treinamento em “Planejamento e Gestão” para que possamos lidar de forma mais eficiente com este grande número de atribuições (Professor do IFET – Sudeste de Minas Gerais).



A sobrecarga de trabalho docente não pode deixar de ser considerada também nesse contexto.

Embora represente um contingente relativamente pequeno, diversos professores afirmaram que desenvolvem outras atividades além da docência e no esforço de entender melhor o que se apresenta, buscamos indagar sobre o papel ou significado atribuído a essa outra atividade profissional.

**TABELA 13: IMPORTÂNCIA DE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL EXERCIDA ALÉM DA DOCÊNCIA (q7)**

	Sim		Não		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%
É A PRINCIPAL FONTE DE RENDA	7	27%	19	73%	26	100%
É A ATIVIDADE PRINCIPAL, CONSIDERANDO O CAMPO DE INTERESSE PROFISSIONAL	9	36%	16	64%	25	100%
É A ATIVIDADE PRINCIPAL, CONSIDERANDO A RENDA E O CAMPO PROFISSIONAL	6	25%	18	75%	24	100%
É UMA ATIVIDADE IMPORTANTE, MAS NÃO É A PRINCIPAL	16	62%	10	38%	26	100%
REPRESENTA UMA FONTE DE RENDA SECUNDÁRIA	7	28%	18	72%	25	100%
ATIVIDADE NÃO REMUNERADA	1	100%	0	0%	1	100%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG, 2011

Identificamos que tal atividade não ocupa lugar central no campo acadêmico, profissional ou financeiro. Mesmo sendo importante para grande parte dos que a desenvolve, ela não se coloca acima da atividade docente principal.

#### 5.1.4 Idade do professor

Voltando os olhares para a dimensão de experiência de vida, denotada, em grande parte pelos *anos de vida acumulados*, notamos que a idade dos professores varia de 24 a 67 anos, sendo que a maior frequência encontrada é de 30 anos, com oito professores nessa idade. Entre 32 e 38 anos aparecem 6 professores. Encontramos alguns agrupamentos de professores por idade. Avistamos, por exemplo, um conjunto de 5 (cinco) professores em cada indicação de idade a seguir: 27, 28, 29, 35, 36 e 42 anos. As demais idades são apresentadas de modo disperso entre os docentes. Transformando as informações originais captadas junto aos professores, quanto à idade, construímos a seguinte tabela, indicando três intervalos dentro dos quais procuramos identificar, aproximadamente, uma mesma distância entre as idades

– com intervalo aproximado de 14 anos – de modo a facilitar a visualização da mesma isoladamente e em cruzamentos posterior com outras variáveis.

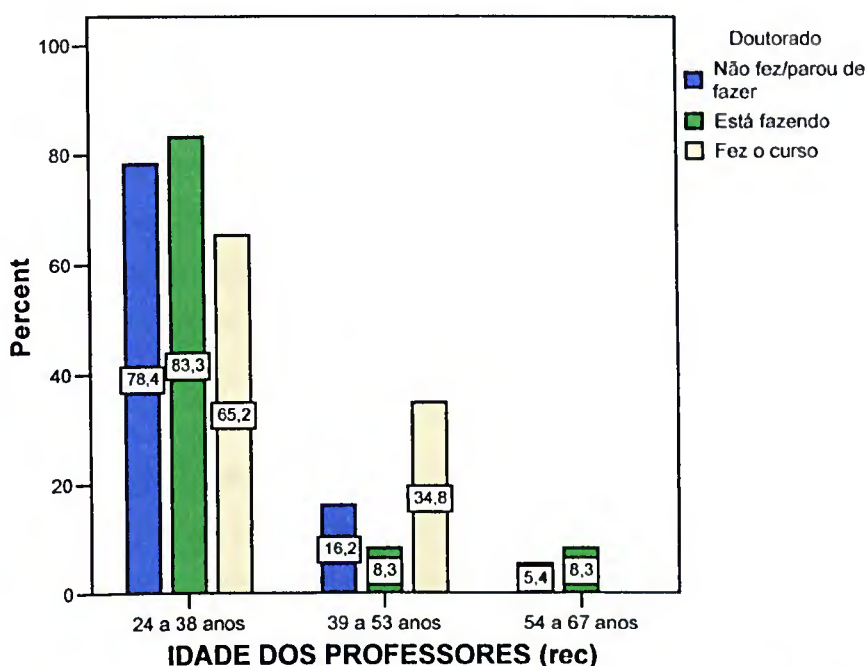
**TABELA 14: IDADE DOS PROFESSORES (REC\_IDADE)**

		F	%	% Valid	Cumulative %
Valid	24 a 38 anos	66	51,6	61,7	61,7
	39 a 53 anos	31	24,2	29,0	90,7
	54 a 67 anos	10	7,8	9,3	100,0
	Total	107	83,6	100,0	
Missing	Não Respondeu	21	16,4		
Total		128	100,0		

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Como podemos observar, mais de 61% da amostra, apresentam menos de 38 anos, revelando-se uma população jovem, considerando inclusive que, nessa faixa encontramos os maiores percentuais de professores que estão fazendo ou que já concluíram o curso de doutorado.

**GRÁFICO 1: CRUZAMENTO IDADE (q45rec) - SITUAÇÃO DO CURSO DE DOUTORADO (q8.7rec)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

A partir desse gráfico, poderemos inferir que entre os que fizeram doutorado, 65,2% deles encontram-se na faixa de 24 a 38 anos. Entre os que estão fazendo o curso de doutorado, 83,3% também inserem-se nessa mesma faixa etária.

Esse perfil também pode ser justificado pelas demandas internas acadêmicas e não pela força dos editais relativos aos concursos para provimentos de cargo e professor efetivo no IFET, nos últimos anos, pois que, como vimos no capítulo anterior, ou acessando o próprio *site* do Instituto, não tem sido regra solicitar título de doutor como pré-requisito para o concurso.

## 5. 2 Professor e sua formação acadêmica

Qual é o perfil acadêmico desse professor? Que cursos fez e como avalia o curso de formação inicial? Com essas perguntas em mente, procuramos identificar as informações relativas aos cursos feitos pelos professores e mapear como o curso de formação inicial é avaliado por seus egressos – hoje professores da educação profissional.

### 5. 2.1 Especificação da formação acadêmica

Iniciando a indicação dos cursos feitos pelos professores, esclarecemos que solicitamos aos sujeitos da pesquisa que especificassem em cada indicação do curso – desde a educação básica até o curso de doutorado – se *não foi cursado*, se *parou antes de concluir*, se *está fazendo* ou se *fez o curso completo*. Em seguida, deixamos um espaço para que fosse explicitada a área de cada curso indicado (questão 8 do Apêndice C). Essas informações serão apresentadas mais à frente nesse item. Como encontramos poucos casos na categoria “parou antes de concluir”, decidimos agregar as respostas inseridas nessa categoria com aquelas que indicam que o curso *não foi feito*. Assim, temos na tabela seguinte o conjunto de informações sobre a formação dos professores que atuam no IFET, sudeste Mineiro, a partir da amostra referenciada nesse estudo.

Notamos que praticamente dois terços dos professores não fizeram o curso técnico (63%) e apenas, pouco mais de um terço da amostra (37%) o fizeram. Esse percentual se inverte quando se analisa o curso de licenciatura. Vemos que 80% fizeram o curso completo e apenas 20% não o fizeram. Curioso é notar que um número bem menor de professores fez o curso de bacharelado 69% enquanto que 31% não o fizeram. É grande também o número dos que fizeram especialização (73%) e ainda maior o dos que fizeram mestrado - 76% dos professores. Além desses, 8 outros professores estão cursando o mestrado. Notamos também que 25 professores

(31%) concluíram o doutorado e 15 docentes (19%) estão se doutorando, totalizando um contingente de 50% que em breve terá o curso completo, considerando-se os dados apresentados pelos respondentes. Temos, portanto, do ponto de vista acadêmico um corpo docente bem qualificado para atuar nos IFETs.

**TABELA 15: SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO INDICADO (q8rec)**

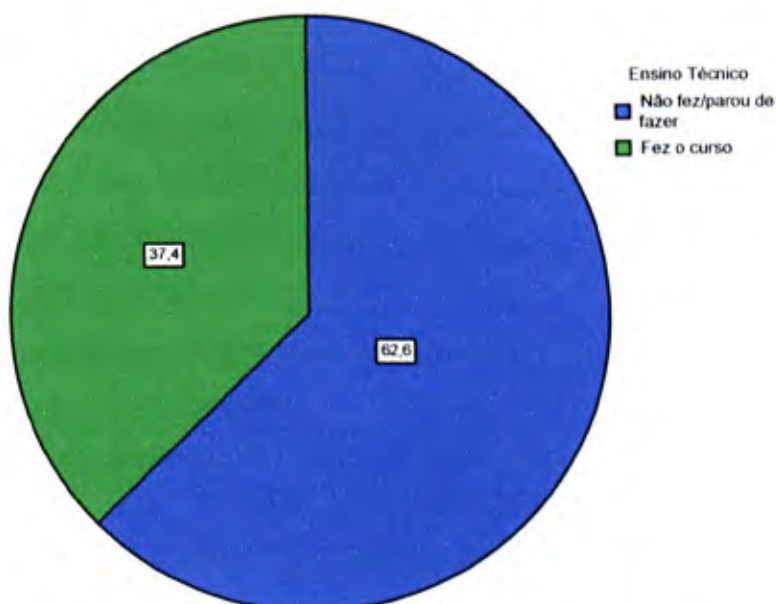
	Não fez/parou de fazer		Está fazendo		Fez o curso	
	Count	%	Count	%	Count	%
Educação Básica	1	1%	0	0%	99	99%
Ensino Técnico	57	63%	0	0%	34	37%
Bacharelado	28	31%	0	0%	62	69%
Licenciatura	18	20%	0	0%	73	80%
Especialização	26	25%	2	2%	75	73%
Mestrado	17	16%	8	8%	79	76%
Doutorado	40	50%	15	19%	25	31%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Passaremos a apresentar o percentual de professores que fizeram os cursos nos diferentes níveis e em seguida, especificaremos as áreas dos cursos por eles descritas.

Dos 34 professores que fizeram o curso técnico, 30 explicitaram qual o curso por eles feito.

**GRÁFICO 2: FORMAÇÃO ACADÊMICA:  
ENSINO TÉCNICO (percentual)**



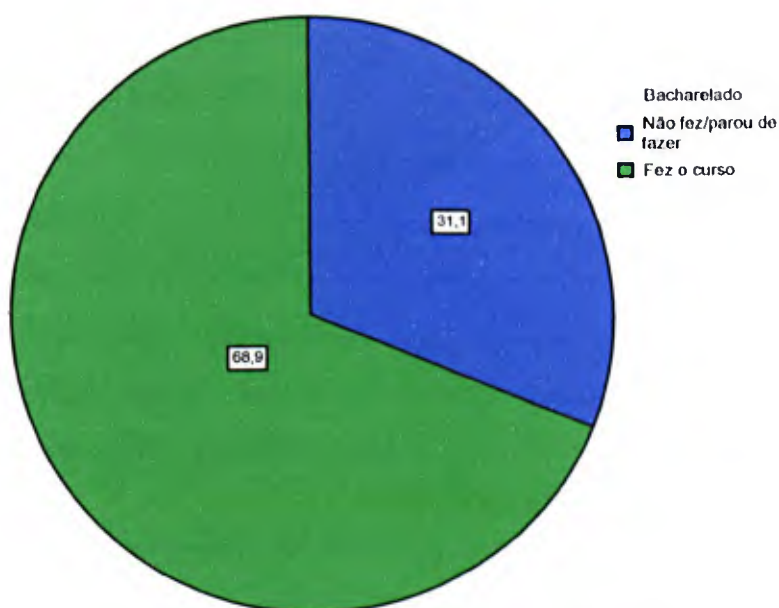
Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011



Entre os que fizeram o curso, a maior frequência encontrada é apresentada no curso de informática, com 6 indicações, seguindo com 4 casos no curso de mecânica, 3 casos no curso de contabilidade e 3 em agropecuária. Com a frequência de 2 casos em cada curso, temos os cursos de economia doméstica, Normal-Magistério e eletrônica. Os demais cursos apresentam-se com apenas uma frequência em cada um deles: edificação, eletromecânica, eletrotécnica, estradas, laticínios, metalurgia, química e processamento de dados.

Na Graduação, temos as duas modalidades que foram encontradas: bacharelado e licenciatura. Encontramos 62 pessoas que fizeram o Bacharelado – representando 68,9% dos que responderam a questão. Entre essas, 57 indicaram o curso feito.

**GRÁFICO 3: FORMAÇÃO ACADÊMICA:  
BACHARELADO (percentual)**



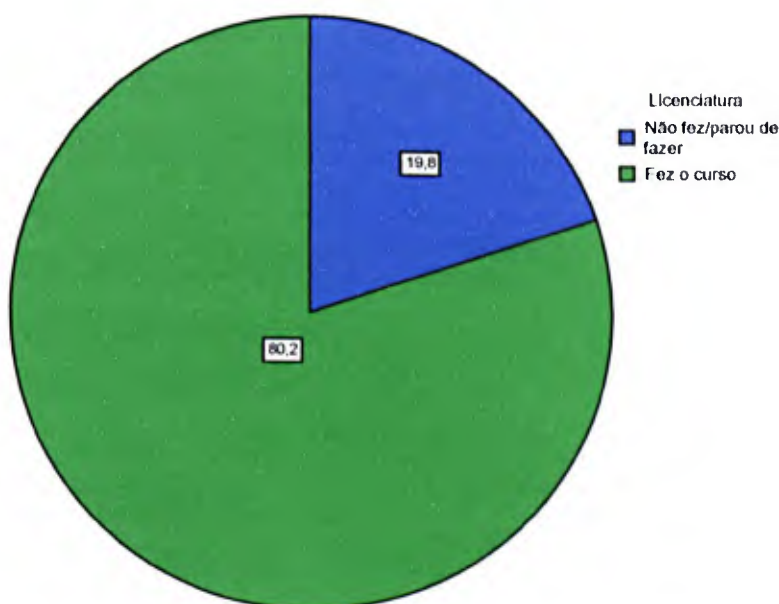
Fonte: BARBACOV, Lezir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFGM 2011

Destes que fizeram o bacharelado, localizamos 13 pessoas que indicaram ter concluído o bacharelado em engenharia, 5 fizeram turismo, 4 em filosofia, 3 em administração e 3 em zootecnia. Em diversos cursos apresentaram-se 2 casos, em cada um deles: agronomia, biologia, geografia, informática, laticínios, economia doméstica e veterinária. Nos demais cursos apresentados, apenas um caso em cada um deles foi encontrado: alimentos, ciência da computação, ciências contábeis, ciências econômicas, ciências exatas, economia, enfermagem, farmácia, física, história, letras e química. Identificamos também 3 situações em que o mesmo

professor indicou dois cursos feitos por ele. Os casos são os seguintes: direito e administração, educação física e nutrição, economia doméstica e direito.

Ainda na graduação, focalizando a Licenciatura, vimos que essa foi concluída por 73 professores (80,2%) e dentro deles, 61 indicaram o curso feito.

GRÁFICO 4: FORMAÇÃO ACADÊMICA:  
LICENCIATURA (percentual)



Fonte: BARBACOVÍ, Leclir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

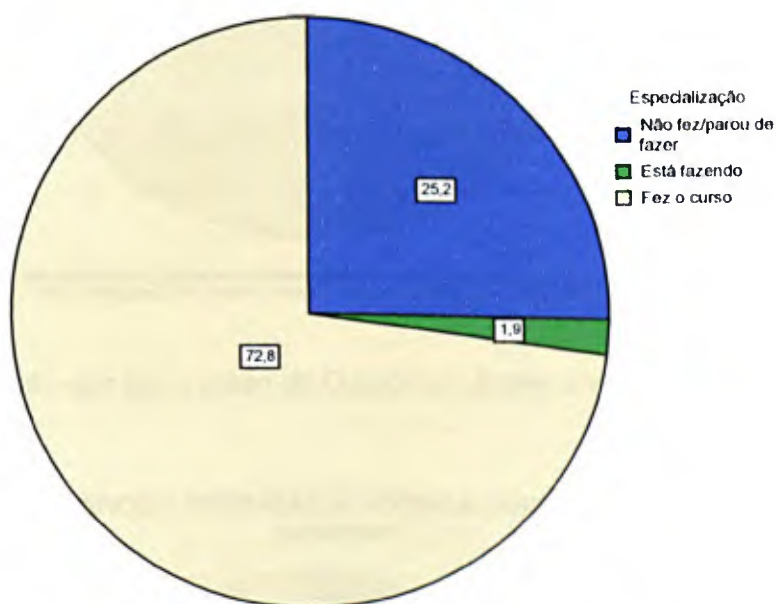
Desse contingente dos que fez a licenciatura, o maior número apresentado foi o curso de matemática, com 11 indicações, seguido pelo curso de letras – com 10 casos. Encontramos 6 professores que fizeram história, sendo que 1 deles também fez filosofia. Além desse, encontramos 5 professores com o curso de Filosofia e 5 licenciados em geografia. Quatro professores fizeram o curso de ciências biológicas e outros 4 fizeram o de educação física. Encontramos 3 casos em cada um dos seguintes cursos: economia doméstica, física e química. Dois professores concluíram a licenciatura em pedagogia e 2 em biologia. Por fim, encontramos ainda alguns cursos indicados, cada um deles, por apenas um professor: ciências agrícolas, ciências sociais e informática.

Por sua vez, o curso de especialização foi concluído por 75 pessoas (72,8%). Dessas, 65 pessoas indicaram o curso feito.

Como são muito diversos os temas trabalhados nos curso de especialização, salientaremos as grandes áreas nas quais se inserem. Chamou-nos a atenção o equilíbrio de frequência entre a área de humanas e o conjunto das demais áreas indicadas relativas à especialização. Foram identificados 32 cursos na área de

humanas. Em educação, referindo-se à gestão educacional, docência do ensino superior ou ainda, ao ensino de diversas áreas, observamos 19 frequências em cada sub-área. Encontramos ainda 4 professores que fizeram geografia, 3 professores que se especializaram em filosofia, 2 em letras, 1 em ética, 1 em história, 1 em ciências humanas, 1 em psicologia. No conjunto das demais áreas, identificamos 33 situações. Observamos 6 casos em matemática, 5 em engenharia, 5 em informática, 5 em administração, 4 em gestão ambiental, 2 em segurança no trabalho, 1 em direito, 1 em física, 1 em gestão empresarial, 1 em promoção da saúde, 1 em planejamento e gestão social, 1 MBA em gestão de pessoas.

**GRÁFICO 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA:  
ESPECIALIZAÇÃO (percentual)**



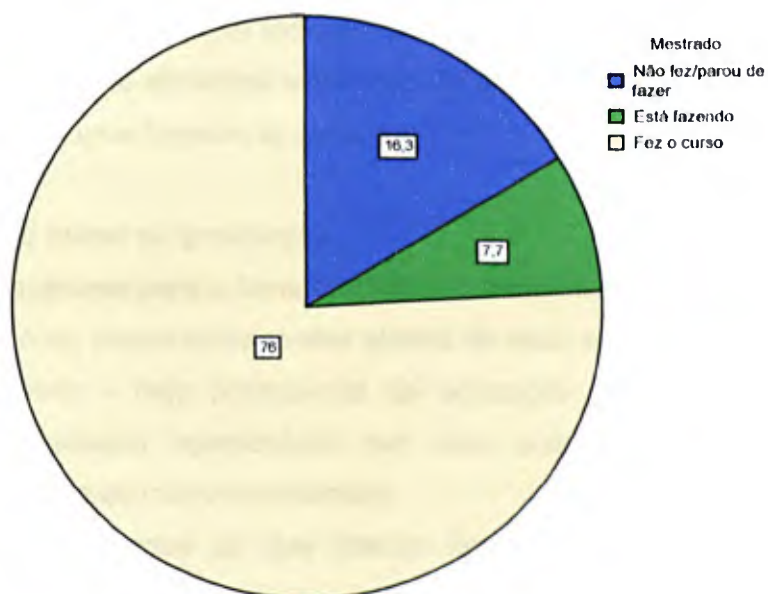
Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

Quanto ao Mestrado, 79 fizeram (76%) e desses 77 indicaram o curso, sendo que aparecem 28 cursos na área das ciências humanas e 49 nas demais áreas.

Considerando os trabalhos de mestrado desenvolvidos na área de ciências humanas, notamos um destaque para a área da educação com 17 professores. Três fizeram o mestrado em letras e 3 em história. Os demais cursos contam com apenas uma frequência cada: filosofia, ciências da religião, ciências sociais, geografia e política pública e formação humana. No conjunto das demais áreas, sobressaem 6 casos relativos ao curso de ciência dos alimentos, 6 casos também no curso de física e 5 frequências em zootecnia. Observamos também 4 casos em cada um dos cursos

de microbiologia, engenharia e administração. Os demais cursos se apresentam com frequência de 1 ou 2 em diversas outras subáreas.

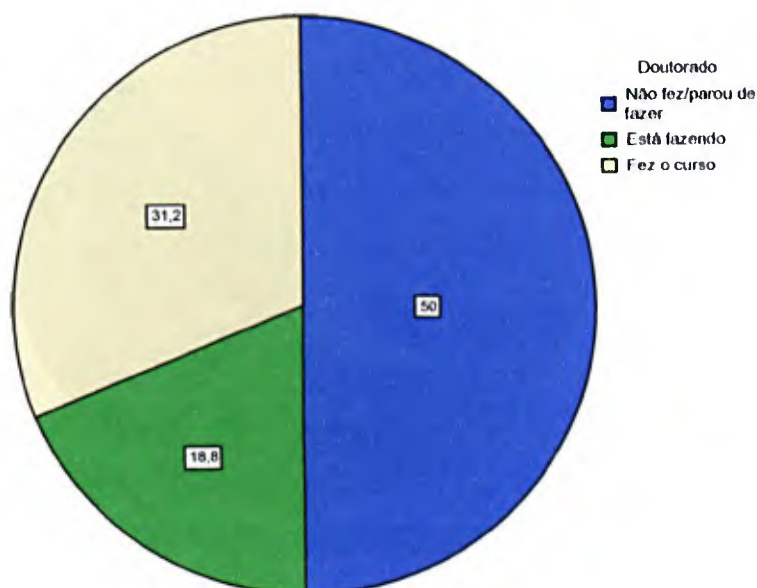
**GRÁFICO 6: FORMAÇÃO ACADÊMICA: MESTRADO (percentual)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

O contingente que fez o curso de Doutorado é bem menor.

**GRÁFICO 7: FORMAÇÃO ACADÊMICA: DOUTORADO (percentual)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011



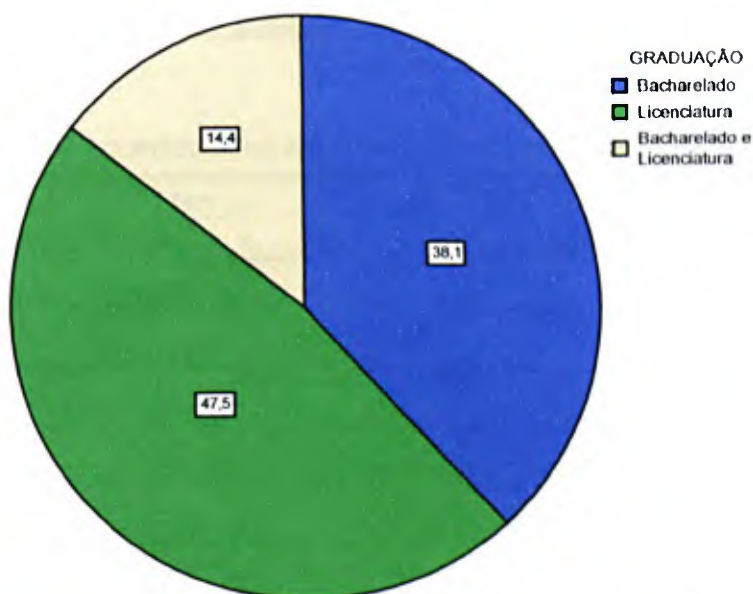
Entre as áreas indicadas no curso de doutorado, percebemos também a diversidade temática. Somando os que fizeram o curso completo e aqueles que ainda estão fazendo, temos um total de 40 pessoas – 50% dos que responderam a questão. A partir das especificações dos cursos, notamos que, em primeiro lugar vem a engenharia, com 5 casos, a física com 4, microbiologia com 3 e zootecnia também com 3 frequências. A educação foi indicada por 2 pessoas, da mesma forma que a ciência florestal, ciência de alimentos e história. As demais áreas do doutorado foram indicadas apenas com uma frequência cada.

### 5. 2.2 Avaliação do curso de graduação

Voltando os olhares para a formação inicial e focalizando o curso de graduação feito pelos professores, procuramos avaliar alguns de seus componentes curriculares, a partir dos egressos – hoje professores da educação profissional. Em seguida focalizaremos a avaliação apresentada por eles quanto ao corpo docente e infraestrutura respectiva do curso mencionado.

Observamos que entre os que fizeram licenciatura e bacharelado, alguns fizeram os dois cursos. Para melhor visualização sistematizamos esses dados mostrados no gráfico seguinte.

**GRÁFICO 8: FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO (percentual)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFGM. 2011

Essa informação – sobre o montante dos que fizeram o curso de bacharelado ou licenciatura ou ambos – foi obtida, após fazer uma análise cuidadosa das variáveis

relativas aos cursos de graduação. Assim foi criada na matriz outra variável inserindo nela as três opções, de acordo como os dados se apresentavam. À medida que identificávamos que o professor fez somente bacharelado ou somente licenciatura registrávamos cada uma dessa informação em separado e quando encontrávamos um professor que fez os dois cursos, situávamos esse caso na terceira opção que congrega os dois cursos.

Independentemente de terem feito bacharelado ou licenciatura, procuramos saber dos sujeitos da pesquisa, que avaliação fazem do seu curso de graduação, focalizando alguns de seus componentes.

### 5.2.2.1 Avaliação dos componentes curriculares do curso de graduação

Interessante notar que embora tenha sido afirmado, por grande parte dos entrevistados, que o curso de graduação não influencia positivamente a prática docente, esse mesmo curso ao ser avaliado em termos dos seus próprios conteúdos, apresenta um resultado positivo entre os professores que o cursaram principalmente ao se focalizar a área dos fundamentos teóricos da educação que obteve 51% de avaliação positiva.

Estudos de políticas educacionais é a única dimensão em que o maior percentual (38%) indica “regular” na avaliação de seus egressos, atualmente professores do IFET. *Estágio e atividades práticas* são avaliados como “bons” para 66% dos professores enquanto que os *conteúdos e metodologias de ensino* foram identificados como “bons” para 54% deles.

TABELA 16: COMPONENTES CURRICULARES ESPECÍFICOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO (q10.1 a 10.4)

	Bom		Regular		Ruim		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
FUNDAMENTOS TEÓRICOS (SOCIOLOGIA, HISTÓRIA, FILOSOFIA,...)	64	51%	45	36%	17	13%	126	100%
ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	41	33%	47	38%	36	29%	124	100%
CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO	68	54%	34	27%	23	18%	125	100%
ESTÁGIO E ATIVIDADES PRÁTICAS	83	66%	35	28%	8	6%	126	100%

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Analisando, entretanto, outros conteúdos de caráter transdisciplinar, vemos que a avaliação *regular* se sobressai frente a ambos os conteúdos indicados.

TABELA 17: AVALIAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO (q10.5 o 10.6)

	Bom		Regular		Ruim		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
FORMAÇÃO PARA O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS	40	32%	56	45%	29	23%	125	100%
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	45	36%	56	44%	25	20%	126	100%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Notamos que 45% dos professores consideram regular a formação oferecida pelos cursos de graduação quanto ao uso de novas tecnologias e 44% deles também consideram regular as orientações recebidas, nesse curso, sobre os processos de avaliação da aprendizagem. Ainda, nesse mesmo enfoque transdisciplinar, analisando também outros aspectos.

TABELA 18: NÍVEL DE PREPARAÇÃO OFERECIDO PELO CURSO DE GRADUAÇÃO - TEMAS TRANSVERSAIS (q11.1 a 11.4)

	Preparou adequadamente		Preparou parcialmente		Não preparou	
	Count	%	Count	%	Count	%
COMO ENSINAR EM SALA DE AULA	34	27%	58	46%	34	27%
AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	30	24%	55	44%	41	33%
TRABALHO INTERDISCIPLINAR	34	27%	61	48%	32	25%
RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE	22	17%	54	43%	50	40%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Procuramos identificar se o curso de graduação *preparou adequadamente*, ou se *preparou parcialmente* ou se ainda *não preparou* para o *ensino de sala de aula*, para a *avaliação do processo de ensino e aprendizagem*, para o *trabalho interdisciplinar* e para a *relação entre escola e comunidade*.

Observamos que quando são focalizados indicadores que se relacionam mais diretamente ao processo de formação e à prática docente, o curso de graduação apresenta sua fragilidade maior. Apenas 27% dos que responderam, indicam que o curso *preparou bem* nesses aspectos que se referem a *como ensinar em sala de aula* e sobre o *trabalho interdisciplinar*. Observamos que 46% e 48% respectivamente apontaram que, nessas dimensões, o curso preparou apenas *parcialmente*, tendo ainda um contingente relativamente grande – 27% e 25% que disseram que o curso *não preparou* para tais atividades.



A crítica se avoluma quando se focaliza a relação entre *escola e comunidade*. Nessa dimensão, 40% dos professores dizem não terem sido preparados, 43% apontam que houve uma preparação parcial e apenas 17% dizem terem tido uma preparação adequada.

A análise desses dados justifica antecipadamente, e de certo modo, explica a baixa contribuição do curso de graduação frente ao desenvolvimento do trabalho docente, mais à frente apresentada, nas tabelas 21 a 24.

### 5.2.2.2 Corpo docente e infraestrutura do curso de formação inicial

Sabendo que o curso não se dá num vazio, e que as ações, dele decorrentes, passam pelos profissionais que nele atuam procuramos também saber o que dizem os atuais professores da educação profissional sobre o corpo docente que atuou no processo de sua formação profissional inicial - no curso de graduação feito por eles.

TABELA 19: ATUAÇÃO DO CORPO DOCENTE (q10.7)

		F	%	% Valid
Valid	Bom	79	61,7	62,2
	Regular	39	30,5	30,7
	Ruim	9	7,0	7,1
	Total	127	99,2	100,0
Missing	Não respondeu	1	,8	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPG/FAE/UFMG. 2011

Consoante com a avaliação geral do curso, antes apresentada, 61,7% dos professores – sujeitos da pesquisa – afirmam que o corpo docente, que atuou no curso de graduação feito por eles, era bom e 30,5% dizem ser “regular”.

Considerando também o espaço físico oferecido pelo curso de graduação e as condições de estudo oferecidas pela biblioteca e outras instalações – presentes em meio ao processo de formação inicial – notamos que a avaliação apresenta-se mais positiva se considerada a avaliação anterior, relativa ao corpo docente.

Dos 128 sujeitos da pesquisa, 70,3% afirmam que a infraestrutura do curso era boa e 25,8% indicaram ser, essa, *regular*. Parece possível então dizer que a infraestrutura não consistiu em empecilho em meio ao processo de formação docente.



TABELA 20: INFRA-ESTRUTURA (BIBLIOTECA, INSTALAÇÕES, ETC.) (q10.8)

		F	%
Valid	Bom	90	70,3
	Regular	33	25,8
	Ruim	5	3,9
	Total	128	100,0

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGÉ/FAE/UFMG. 2011

### 5.2.3 Fatores que mais interferiram na formação docente

Buscando ir além da descrição avaliativa de alguns componentes relativos ao curso de graduação e, numa tentativa de identificar o possível significado do curso de graduação – entendido como formação inicial – indagamos ao professor, que trabalha em educação profissional, sobre o que mais contribuiu para sua formação como docente. Numa posição inversa, solicitamos também aos professores que indicassem também o item que menos contribuiu com sua formação.

Lembramos que entre as alternativas pré-estabelecidas, apresentamos *o curso de graduação, cursos de formação continuada, observação da prática dos outros colegas* e a *própria prática de sala de aula*. Deixamos também um espaço, no questionário, para a indicação de outras respostas, caso houvesse.

A partir do que fora coletado, serão feitas algumas análises e posteriores cruzamentos para indicar o caminho que pretendemos trilhar nesse processo. Iniciamos indicando as respostas que revelam o item ou dimensão que mais contribuiu frente à prática docente. Em seguida apontaremos o que menos contribuiu. Posteriormente vamos identificar algumas relações entre tais respostas e as respostas relativas a outras variáveis, a serem destacadas, no intuito de tecer sentidos específicos dentro do objetivo desse estudo.

Inicialmente observamos que as quatro primeiras alternativas apresentadas no instrumento de pesquisa obtiveram aceitação relativa.

Entre o total da amostra, 66 pessoas se sentiram contempladas com as alternativas originalmente apresentadas – esse dado foi obtido, somando a frequência dos que marcaram os quatro primeiros itens apresentados na tabela anterior. Entre os demais respondentes, encontramos 40 pessoas que apontaram mais de um item e um total de 10 pessoas escolheram *outra alternativa*. Somente 12 não responderam.

TABELA 21: O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.1)

		F	%	% Valid
Valid	O curso de graduação	20	15,6	17,2
	Cursos de formação continuada	4	3,1	3,4
	Observação da prática de outros colegas	5	3,9	4,3
	A prática de sala de aula	37	28,9	31,9
	Outra alternativa	10	7,8	8,6
	Mais de uma alternativa	40	31,3	34,5
	Total	116	90,6	100,0
Missing	Não respondeu	12	9,4	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Podemos concluir, inicialmente, que essas categorias de respostas apresentadas não corresponderam a um universo de alternativas esperadas pelos respondentes, ou, revelam quão difícil é estabelecer uma prioridade quando as hierarquias de importância se confundem, ou ainda, revelam que os cursos – seja de formação inicial ou continuada – de fato, não oferecem as principais contribuições que se espera no âmbito da formação e da prática docente.

Analisando a tabela com os dados que ali sobressaem e considerando a totalidade dos sujeitos da pesquisa, notamos que apenas 15,6% da amostra reconhecem o curso de formação inicial como mais importante. Somente 3,1% conferem mais importância aos cursos de formação continuada. Ressaltamos que o maior percentual encontrado, 28,9%, qualifica o exercício da prática em sala de aula, como o fator mais importante, nesse contexto da formação docente.

Considerando o número dos que marcaram outra resposta, interessou-nos observar que *outras alternativas* são essas apresentadas pelos professores. Embora tenhamos o indicativo de 10 respondentes que marcaram essa opção, ao analisar a explicitação dessa resposta identificamos 19 sujeitos que explicitaram seu posicionamento acerca de outros fatores que centralmente contribuíram nesse processo da formação. Esses dados podem ser assim sintetizados: 7 pessoas indicaram a *pós graduação stricto sensu*, entre elas uma se referiu em particular ao *estágio docente* feito no desenvolver da pós graduação; 2 indicaram o curso de *especialização*; 2 outras pessoas se referiram ao *trabalho anterior* desenvolvido em empresa particular e 2 ainda apontaram a *vivência pessoal* como principal fonte de aprendizado para a prática docente. Outras respostas foram apresentadas, sendo

cada uma delas indicada por apenas 1 pessoa: *leituras acadêmicas, militância em movimento estudantil, seminários, outros cursos (MBA) - (Master of Business Administration) - e outra indicou a própria vocação*. Por fim uma única resposta também que nos chamou a atenção. Um professor afirmou ter sido marcado positivamente de modo bem incisivo pela *prática docente de seus professores* em toda sua formação profissional.

Notamos com isso a riqueza de elementos que constituem de fato o processo de formação focado na prática docente. Se de um lado entendemos que os cursos de formação inicial e continuada precisam ser aprimorados para que se aproximem mais de seus objetivos gerais e específicos – e isso fica claro na literatura do campo e nos dados dessa pesquisa – por outro lado não podemos deixar de considerar que o processo de formação se faz contínuo superando o espaço dos cursos preestabelecidos por essa finalidade específica.

Voltando às respostas obtidas, identificamos elementos de diversas ordens, que vão desde à subjetividade maior – *vocação* – à prática política – *movimento estudantil* – e o aprimoramento da formação *stricto sensu - mestrado e doutorado* – sem deixar à parte a influência dos docentes que atuaram nesse percurso.

Apresentando a mesma questão indicada anteriormente relativa ao questionário, com as mesmas alternativas de resposta, mas invertendo a posição, solicitamos aos professores da educação profissional que indicassem qual, dentre as alternativas, que representa o fator de menor contribuição frente à formação para sua prática docente. Vejamos a seguinte tabela:

TABELA 22: O QUE MENOS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.0)

		F	%	% Valid
Valid	O curso de graduação	18	14,1	17,8
	Cursos de formação continuada	41	32,0	40,6
	Observação da prática de outros colegas	25	19,5	24,8
	A prática de sala de aula	2	1,6	2,0
	Outra alternativa	2	1,6	2,0
	Mais de uma alternativa	13	10,2	12,9
	Total	101	78,9	100,0
Missing	Não respondeu	27	21,1	
Total		128	100,0	

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011



Notamos que, coerente com os dados apresentados em tabela anterior, o curso de formação continuada vem à frente como aquele que menos contribuiu nesse processo. Ou seja, considerando o universo daqueles que responderam a questão, notamos que 40,6% dos professores disseram que, entre os demais fatores, a formação continuada foi o que menos contribuiu com sua formação. Por sua vez, o curso de graduação foi indicado por 17,8% dos respondentes como o que menos interferiu nesse campo da formação e da prática docente.

Fica clara aqui a crítica aos cursos de formação continuada que, se apresentam por vezes para complementar o que ficou faltando na graduação, nem sempre se preocupando em construir novas discussões e encaminhamentos tendo em vista a dinâmica social, política e educacional que exige o acompanhamento das novas descobertas científicas e tecnológicas. Isso explica a quantidade de trabalhos que se dedicam a esse tema da formação continuada e ao mesmo tempo expõe sua fragilidade em termos de alcance dos objetivos propostos.

Observamos que o curso de graduação e os cursos de formação continuada, juntos somam 58,4% das respostas. Ou seja, a maior parte absoluta dos respondentes afirma que esses cursos não contribuem efetivamente para a formação docente.

Da mesma forma que na questão anterior, buscamos as respostas originais dos professores, de modo a compreender melhor sobre sua visão a esse respeito. *Aulas teóricas fora do conteúdo* e *Políticas* foram as duas respostas apresentadas para explicitar o que menos contribuiu nesse processo.

Como já apontado na tabela, notamos que alguns professores não responderam e outros marcaram mais de uma alternativa. Com isso tornou-se necessário um procedimento de ajuste na matriz, digitando em separado cada variável para identificar qual delas recebeu a marcação tanto no aspecto da contribuição positiva quanto da negativa, uma vez que entre elas havia algumas que eram marcadas simultaneamente pela mesma pessoa. Assim chegamos a duas novas variáveis, nas quais são indicadas a frequência de aceite de cada alternativa e sua contribuição *maior* ou *menor* ante o processo de formação.

Embora o número de professores que apontam que o curso de graduação contribuiu é maior, se comparado àqueles que disseram o contrário, fica claro ainda o pequeno contingente dos que o consideram como fator de contribuição – 50 professores em 128 (70% dos que responderam). É, entretanto, ainda menor o número dos que consideram positivamente o curso de formação continuada – 21 em 128 sujeitos (28% dos que responderam à questão).

Considerando apenas as respostas válidas, temos o seguinte percentual:



TABELA 23: FATOR DE CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE (q12)

	Contribuiu menos		Contribuiu mais		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%
O curso de graduação	21	30%	50	70%	71	100%
O curso de formação continuada	55	72%	21	28%	76	100%
A observação da prática de outros colegas	32	50%	32	50%	64	100%
A prática em sala de aula	7	9%	73	91%	80	100%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Através da tabela anterior, torna-se possível ver a direção da contribuição de cada fator, sem perder de vista a frequência isolada das respostas. Percebemos assim, claramente, que o maior número dos respondentes (73) confirma que a *prática em sala de aula* oferece a *maior contribuição* a seu processo de formação docente, equivalendo a 91% dos que responderam ao item. Em direção oposta, a maior parte dos respondentes (55) –72% das respostas válidas – afirma que os  *cursos de formação continuada* é o que *menos contribui* com esse processo.

Voltando o olhar para a direção de cada fator, observa-se que há um equilíbrio frente à *observação da prática de colegas* que apresenta mesma distribuição interna: *menos contribuiu* (50%) e *mais contribuiu* (50%) dos que responderam a esse item. Diferentemente, vemos que a *formação continuada* é um fator com tendência negativa, ou seja, internamente, sua distribuição é a seguinte: *menos contribuiu* 72% e *mais contribuiu* 21%. Em sentido inverso, identificamos que, apesar das críticas ao *curso de formação inicial*, internamente a distribuição se faz positiva: *mais contribuiu* (70%) e *menos contribuiu* (30%).

Essas informações apresentadas trazem um grande impacto, ainda que num esforço inicial de análise. É preciso analisar um pouco mais a formação desse professor que está a dizer algo que vai além do que simplesmente afirmações isoladas. Por isso, a contextualização desse dado se faz necessária. O subitem seguinte surgiu da necessidade de compreender melhor as relações que se estabelecem entre tais declarações e o perfil do professor.

#### 5.2.4 Por que os professores defendem que a prática é mais importante que a formação inicial ou continuada?

Essa pergunta elucida bem o interesse em atingir o nível explicativo do fenômeno encontrado. Aliás, a busca de explicação é uma das finalidades do survey (BABBIE, 2003, p. 96), cujos princípios e orientações adaptados e delineados nesse estudo, deram origem ao questionário que constituiu um dos instrumentos principais desse estudo. Mais que descrever o que fora descoberto interessamos também saber quais os condicionantes das afirmações e as possíveis relações que a sustentam.

Estamos focalizando centralmente os dados, segundo os quais o fator que mais contribuiu com a formação docente foi a “prática de sala de aula” com 91% de afirmação – considerando as 80 pessoas que se manifestaram diante desse item. De fato não tem como separar a prática da aprendizagem, pois a prática é por si um processo de aprendizagem. Não há problema em dizer que a prática auxilia no processo de formação docente. Isso não significa, necessariamente, negar a importância do curso de formação. O problema é que não foi isso que vimos – o curso de formação foi indicado como um dos elementos que menos contribuiu com esse processo, ao ver de 30% dos que responderam a esse item.

Procuramos, a partir dos dados disponíveis, cruzar tais informações com a indicação do curso feito pelos respondentes.

Embora tenhamos construído uma síntese de dados parcial, através da tabela 23 (anterior) – na qual estão reunidos os itens que foram indicados como os que mais contribuíram e os que menos contribuíram para a formação docente – optamos por fazer os cruzamentos com os dados relativos à variável original. Ressaltamos que os dados originais representam a resposta ao que fora solicitado a cada respondente – uma única resposta indicando apenas o item ou dimensão mais importante considerada nesse processo de constituição da formação-teórico-prática docente. Esses dados, portanto indicam as prioridades apontadas e não o somatório de indicações feitas em duplicidade. Assim, focalizaremos com ênfase, em cada cruzamento, apenas os dados relativos às quatro primeiras variáveis, ou seja, à prioridade apontada ao *curso de graduação*, aos *curso de formação continuada*, à *observação da prática de outros colegas* e à *prática de sala de aula*.

Analisando a tabela seguinte, observamos uma pequena diferença no que diz respeito à avaliação do curso de graduação feita pelos que cursaram bacharelado ou licenciatura, sendo que o segundo grupo apresenta uma avaliação mais positiva frente ao primeiro. Ou seja, entre os que fizeram a licenciatura, sobressaem aqueles que apontam o curso de graduação como fator mais importante em seu processo de formação (18,9%), enquanto que apenas 8,1% dos que fizeram o Bacharelado reconhecem tal contribuição como a mais importante. Já agregando os dados relativos

aos cursos, observamos que aqueles que fizeram os dois, incorporam um percentual maior (29,4%) nessa mesma linha que indica a prioridade relativa ao curso de graduação.

TABELA 24: O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.1)  
\* FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO Crosstabulation

		FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO			Total
		Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado e Licenciatura	
O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.1)	O curso de graduação	3 8,1%	10 18,9%	5 29,4%	18 16,8%
	Cursos de formação continuada	1 2,7%	3 5,7%	0 ,0%	4 3,7%
	Observação da prática de outros colegas	3 8,1%	1 1,9%	0 ,0%	4 3,7%
	A prática de sala de aula	10 27,0%	16 30,2%	7 41,2%	33 30,8%
	Outra alternativa	6 16,2%	2 3,8%	0 ,0%	8 7,5%
	Mais de uma alternativa	14 37,8%	21 39,6%	5 29,4%	40 37,4%
	<b>Total</b>	<b>37 100,0%</b>	<b>53 100,0%</b>	<b>17 100,0%</b>	<b>107 100,0%</b>

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

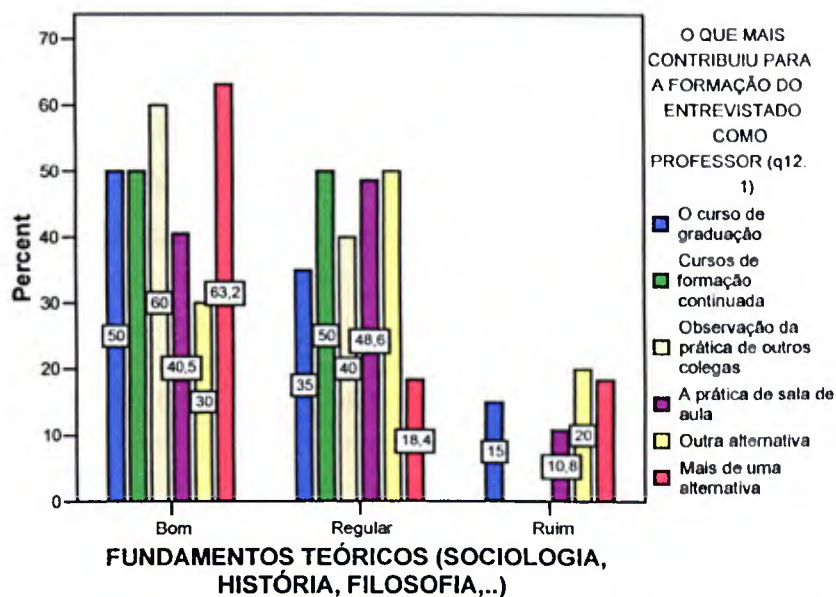
Interessou-nos indagar algo mais sobre os conteúdos dos cursos de graduação, buscando compreender melhor a situação avistada. Cruzando a referida variável – *o que mais contribuiu para a formação do entrevistado como professor* – e a avaliação feita por ele sobre os *Fundamentos da Educação* trabalhados no curso de graduação, observamos que a avaliação do curso quanto a esse conjunto de conteúdos teóricos parece não interferir significativamente no significado ou importância do curso de graduação frente à formação para a prática docente. Entre os que disseram que o trabalho com os fundamentos teóricos no curso foi *bom*, encontramos 50% dos que enfatizaram a *graduação* como fator que mais contribuiu para a formação docente. Entretanto, nesse mesmo grupo dos que apontaram como *bom* o ensino dos fundamentos, encontramos também 60% daqueles que disseram que é a *observação da prática de outros colegas* é que mais interferiram em seu processo de formação docente. Nesse mesmo sentido da positividade dos fundamentos, encontramos também 50% dos que disseram que foi a formação continuada que mais contribuiu com sua prática docente.

Por outro lado, e ainda focalizando esses dados, podemos ver também no gráfico seguinte, que entre os que disseram ter sido ruim o modo com que foi desenvolvido esse conteúdo, o percentual internamente encontrado - 15% - representa



aqueles que apontaram o curso de graduação como o que teve mais significado em sua formação docente.

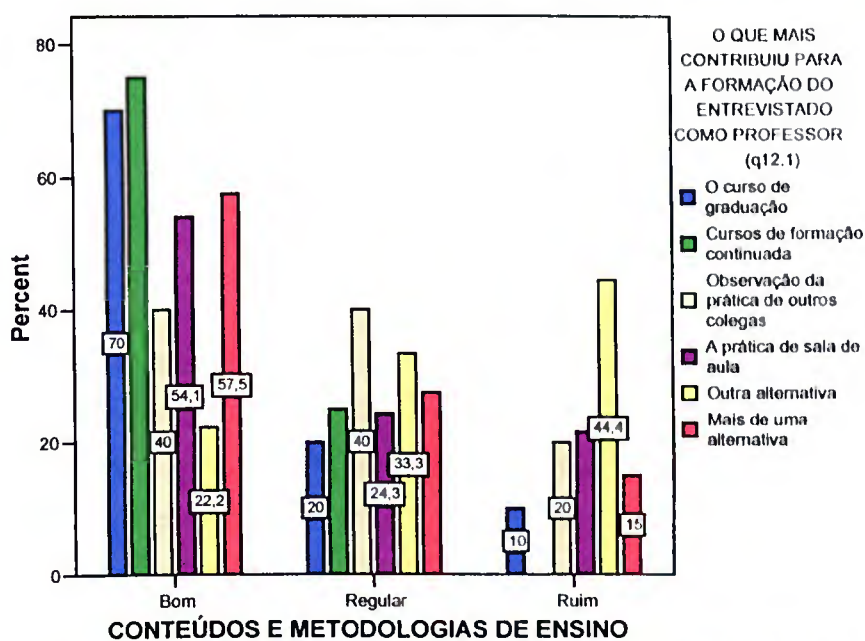
**GRÁFICO 09: CRUZAMENTO - O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO (q12) COM COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO (10.1)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Focalizamos agora outros componentes curriculares do curso de graduação.

**GRÁFICO 10: CRUZAMENTO - O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO (q12) COM COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO - CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO (10.3)**



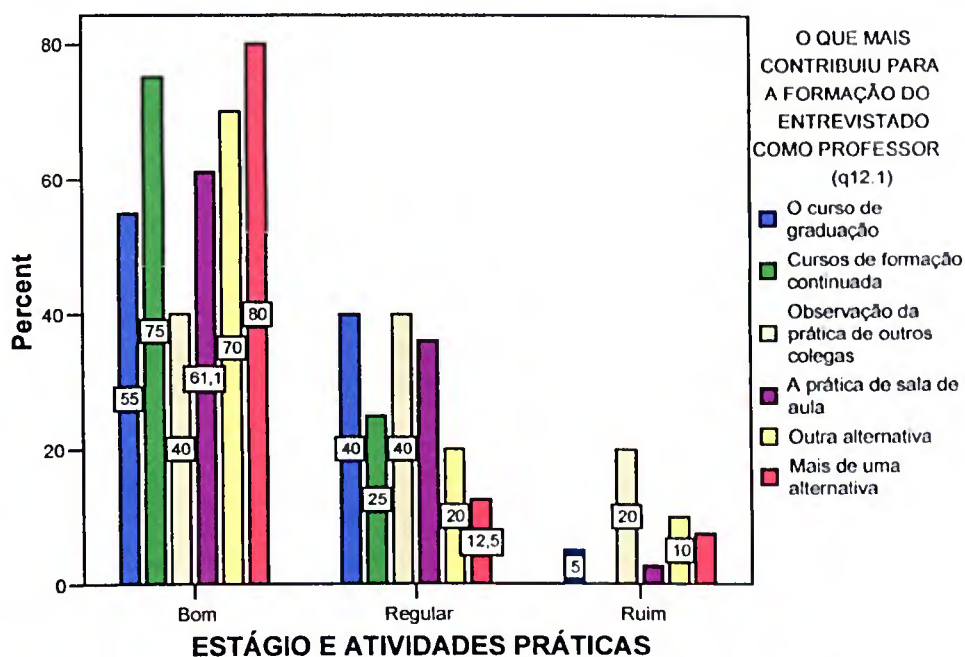
Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011



Observando os conteúdos e metodologias de ensino – um novo desenho surge. No primeiro bloco apresentado no gráfico a seguir, entre os que consideram *bom* esse conjunto de conteúdo, identificamos grande parte (70%) dos que reconhecem a preponderância do *curso de graduação* para a formação docente deixando pistas de que esses componentes curriculares expressam a possibilidade de interconexão mais direta entre a formação e a prática docente. Entretanto dentro desse mesmo conjunto que considera de forma positiva os conteúdos e metodologias, encontramos também mais de 70% daqueles que apontaram os cursos de *formação continuada* como os que mais contribuíram nesse processo de formação docente.

Algo similar se pode dizer diante dos estágios e atividades práticas.

**GRÁFICO 11: CRUZAMENTO - O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO (q12) COM COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO - ESTÁGIO E ATIVIDADES PRÁTICAS (10.4)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

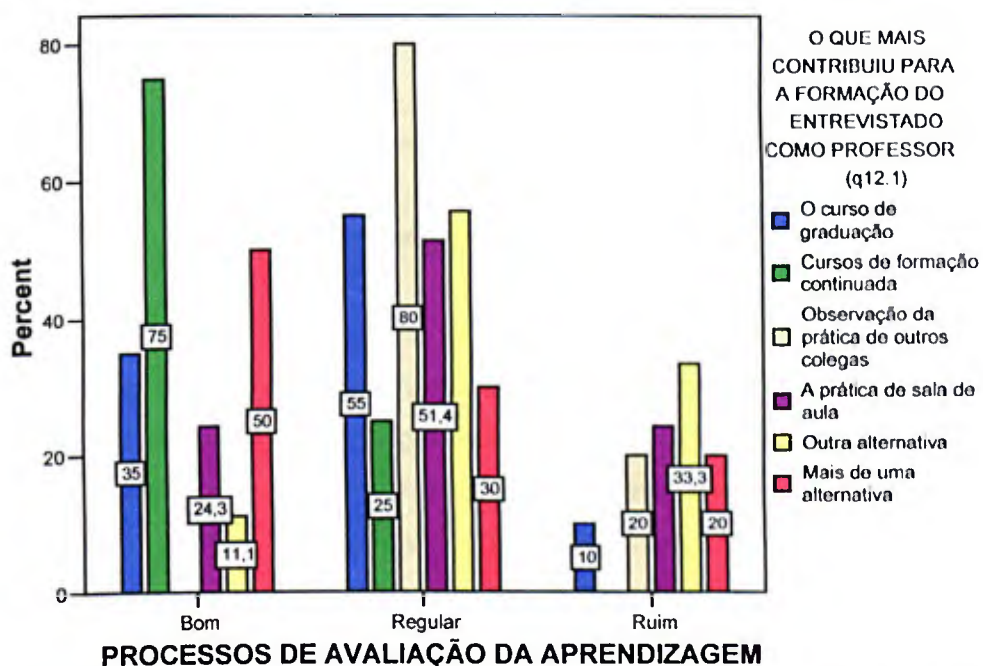
Entre o bloco de sujeitos que os avaliam positivamente, encontramos os maiores percentuais das respostas que indicam fatores distintos como os prioritários no processo de formação docente. Ou seja, enquanto vemos nesse bloco, a maioria dos que defendem o curso de graduação, também vemos aí a maioria dos que apontam a formação continuada como prioritário, da mesma forma que observamos aí a maioria dos que apresentam a prática como base mais importante para a formação docente. Ou seja, o fato desses conteúdos serem avaliados positivamente, isso não implica numa aceitação em si ou numa rejeição em si ao curso de graduação

enquanto fator mais significativo no processo de constituição docente. É também considerável o percentual dos que consideram esse componente como *regular*.

Ao considerarmos os gráficos anteriores, verificamos que a maior queixa se refere aos estágios, o que provoca o interesse por novos estudos. Afinal que concepção se apresenta do estágio nos cursos de formação docente? O que dizer da conectividade teoria-prática institucionalmente imbuída nele, porém não visualizada pelos alunos e egressos?

Analisando os processos de avaliação da aprendizagem, vemos também que sobressaem – e em maior escala que no gráfico anterior – o percentual dos que consideram como regular esse conjunto de componentes, evidenciando também a fragilidade de conexão proposta e propiciada por esses conteúdos frente à constituição da formação para a prática docente. Chama-nos particular atenção ao fato de que nesse gráfico fica evidenciada a ampliação dos percentuais que indicam uma avaliação mediana desses componentes curriculares – e isso vale para os que marcaram como opção principal o *curso de graduação*, a *observação da prática dos outros* e a *prática em sala de aula*. Somente aqueles que priorizaram a *formação continuada*, demonstraram em sua maioria que esses componentes em destaque foram trabalhados de forma adequada.

**GRÁFICO 12: CRUZAMENTO - O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO (q12) COM TEMAS TRANSVERSAIS NA GRADUAÇÃO - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM (10.6)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG, 2011

Julgamos oportuno, trazer alguns depoimentos dos professores que se prontificaram a desenvolver esse assunto nas entrevistas de aprofundamento.

Por vezes, os cursos de formação continuada são criticados mais em função das dificuldades de se operar as mudanças neles propostas, deixando pistas sobre as implicações práticas de suas provocações. Um Professor do IFET diz:

Não adianta fazer um curso de atualização pedagógica em todo início do semestre não tendo realizado praticamente nada do que foi combinado no ano anterior, ou no semestre anterior. Falhas sempre ocorrem e sempre irão ocorrer (Prof. Do IFET – Sudeste de MG).

Ressalta-se também, entre os professores, uma crítica aos profissionais que estão à frente desse processo. É o que percebemos no seguinte depoimento:

Existem vários níveis de capacitação e titulação. Nenhuma se completa sem a integração entre todos os outros níveis. Cursos de atualização pedagógica sempre serão necessários, desde que dados por pessoas extremamente capacitadas e que tenham realmente um comprometimento com o trabalho e as idéias da escola, em termos globais (Prof. Do IFET – Sudeste de MG).

Embora se perceba a crítica aos cursos de formação de professores, não estamos negando a importância dessa formação. Podemos notar isso claramente através do depoimento de duas professoras que nas entrevistas de aprofundamento explanaram sobre o assunto:

Considero muito importante que o profissional para atuar no magistério passe sim por uma formação que o capacite a atuar como educador. Percebo que muitos profissionais competentes não conseguem atingir um resultado positivo por faltar condições de acesso ao aluno (Linguagem técnica demais, dificuldade em compreender as carências dos alunos e etc.) (Profª do IFET- Sudeste de MG).

Creio que sim. Há muito estamos buscando uma formação integral, que suscite reflexões sobre assuntos importantes para a convivência do homem com o homem, com a natureza, com o planeta, enfim. A técnica pela técnica tem rendido bons noticiários onde profissionais são flagrados em atitudes totalmente 'inhumanas'. (Profª do IFET – Sudeste de MG).

Continuamos a indagar sobre que outras características têm os professores para quem o *curso de graduação*, a *formação continuada*, a *prática de sala de aula* trouxeram *mais* ou *menos* mérito significativo? Observando a idade não apenas como uma variável numérica qualquer recodificada, mas como indicio de tempo vivido, como componente da vivência profissional, decidimos cruzar as informações acerca da idade com a visão apresentada sobre os fatores que afetam *mais* ou *menos* a formação para a prática docente. Iniciando pelos fatores que *menos* contribuem, temos a seguinte tabela:



TABELA 25: O QUE MENOS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.0)  
\* IDADE DOS PROFESSORES (rec) Crosstabulation

		IDADE DOS PROFESSORES (rec)			Total
		24 a 38 anos	39 a 53 anos	54 a 67 anos	
O QUE MENOS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.0)	O curso de graduação	11 19,3%	4 19,0%	2 33,3%	17 20,2%
	Cursos de formação continuada	26 45,6%	7 33,3%	2 33,3%	35 41,7%
	Observação da prática de outros colegas	14 24,6%	5 23,8%	2 33,3%	21 25,0%
	A prática de sala de aula	1 1,8%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,2%
	Mais de uma alternativa	5 8,8%	5 23,8%	0 ,0%	10 11,9%
	Total	57 100,0%	21 100,0%	6 100,0%	84 100,0%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Entre aqueles que se apresentam nas faixas etárias menor e média, notamos que o maior contingente deles – 45,6% e 33,3%, respectivamente – indica a fragilidade do curso de formação continuada. Entretanto, na faixa seguinte – acima de 54 anos – o mesmo percentual (33,3%) se apresenta para o *curso de graduação*, para a *formação continuada* e para a *observação da prática de outros colegas* como um fator menos importante na constituição da formação docente.

Ao cruzar as mesmas variáveis, porém focalizando os fatores que *mais* contribuem, outras informações surgem.

Destacamos nesse conjunto de informações, a flutuação com que o curso de graduação é avaliado. Desconsiderando-se aqueles que marcaram *mais de uma alternativa* ou *outra alternativa*, e observando a primeira faixa etária – 24 a 38 anos – o curso de graduação entra em segundo lugar de importância, indicando 18% de respostas. Na segunda faixa de idade – 39 a 53 anos – ele apresenta-se também em segundo lugar com um percentual apenas de 7,7%. Entretanto, na terceira faixa – 54 a 67 anos – ele empata em primeiro lugar com 33,3% de aceitação, superando inclusive o percentual das outras duas alternativas, desconsideradas na análise das faixas etárias anteriores. temos o seguinte:



TABELA 26: O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.1)  
\* IDADE DOS PROFESSORES (rec) Crosstabulation

		IDADE DOS PROFESSORES (rec)			
		24 a 38 anos	39 a 53 anos	54 a 67 anos	Total
O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.1)	O curso de graduação	11 18,0%	2 7,7%	3 33,3%	16 16,7%
	Cursos de formação continuada	2 3,3%	1 3,8%	1 11,1%	4 4,2%
	Observação da prática de outros colegas	5 8,2%	0 ,0%	0 ,0%	5 5,2%
	A prática de sala de aula	17 27,9%	7 26,9%	3 33,3%	27 28,1%
	Outra alternativa	6 9,8%	3 11,5%	0 ,0%	9 9,4%
	Mais de uma alternativa	20 32,8%	13 50,0%	2 22,2%	35 36,5%
Total		61 100,0%	26 100,0%	9 100,0%	96 100,0%

Fonte: BARBACOVİ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Tais observações podem indicar uma flutuação também no projeto de formação profissional constituído no interior dos cursos de formação docente que, orientados por políticas educacionais distintas e materializados por programas institucionais internos específicos, conferem desenhos curriculares singulares no tempo histórico.

Se o tempo *idade* pode ajudar a elucidar diferenças nos projetos de formação, o tempo de *trabalho docente* pode também anunciar que mudanças visualizadas na avaliação possivelmente ocorrem em função de mudanças na constituição de conceitos negados, construídos e/ou incorporados através do exercício docente.

Passaremos, pois a analisar como se distribuem os professores para quem a prática é mais importante em seu processo de constituição docente, considerando o tempo de trabalho por eles apresentado.

Curiosamente observamos que o curso de graduação avaliado positivamente por 21,9% entre os que atuam há menos de 5 anos, registra um percentual menor (5,6%) de aprovação por parte daqueles que trabalham entre 5 e 10 anos, aumenta lenta e progressivamente nos intervalos seguintes de tempo, chegando a atingir 40% de reconhecimento por aqueles que atuam há mais de 20 anos. Por sua vez, a prática da sala de aula é mais considerada como fator de aprendizado para aqueles que apresentam tempo de trabalho menor, cai um pouco na segunda faixa de tempo de serviço e em seguida cresce progressivamente valorizada para os que possuem maior tempo de trabalho docente.

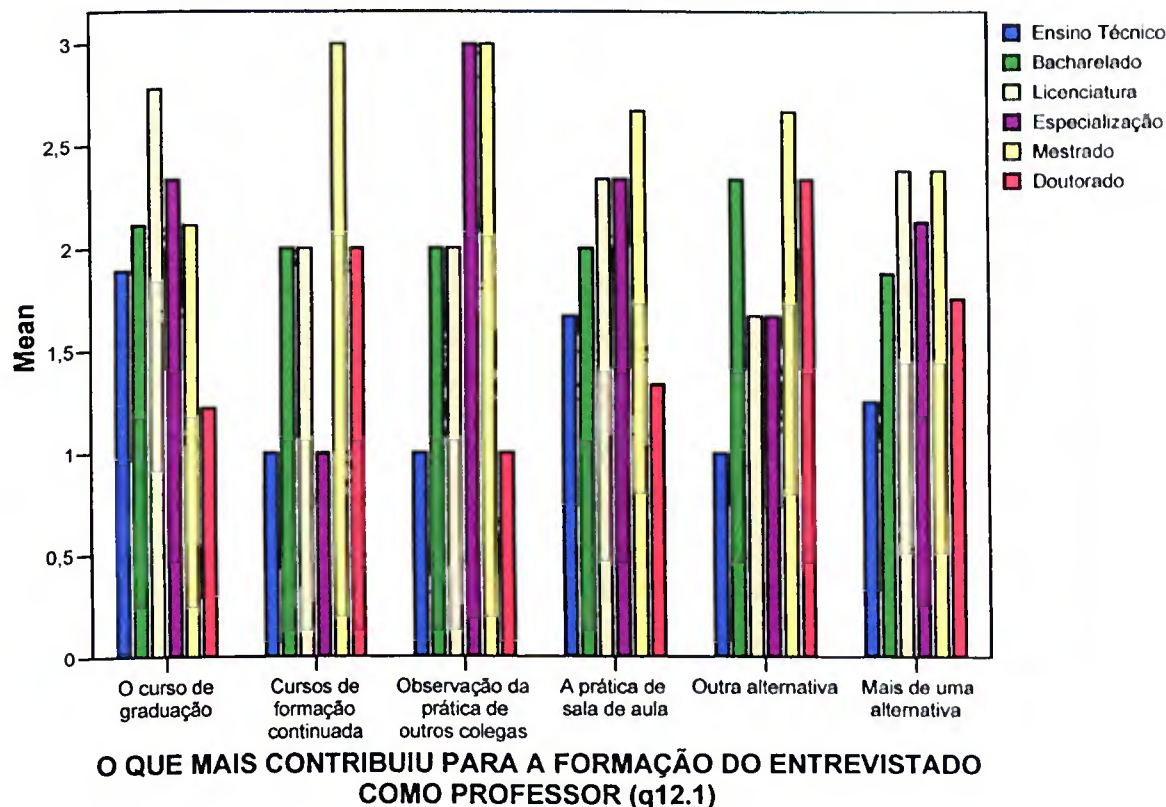
**TABELA 27: O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.1) \* TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (q5rec) Crosstabulation**

		TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (q5rec)					Total
		0,6 a 5 anos	5,1 a 10 anos	10,1 a 15 anos	15,1 a 20 anos	20,1 a 35 anos	
O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO COMO PROFESSOR (q12.1)	O curso de graduação	14 21,9%	1 5,6%	1 9,1%	2 11,1%	2 40,0%	20 17,2%
	Cursos de formação continuada	2 3,1%	0 .0%	1 9,1%	1 5,6%	0 .0%	4 3,4%
	Observação da prática de outros colegas	3 4,7%	2 11,1%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	5 4,3%
	A prática de sala de aula	18 28,1%	5 27,8%	5 45,5%	9 50,0%	0 .0%	37 31,9%
	Outra alternativa	5 7,8%	5 27,8%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	10 8,6%
	Mais de uma alternativa	22 34,4%	5 27,8%	4 36,4%	6 33,3%	3 60,0%	40 34,5%
<b>Total</b>		<b>64</b> 100,0%	<b>18</b> 100,0%	<b>11</b> 100,0%	<b>18</b> 100,0%	<b>5</b> 100,0%	<b>116</b> 100,0%

Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Seguindo essa trilha, procedemos novos cruzamentos de variáveis.

**GRÁFICO 13: CRUZAMENTO - O QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO (q12.1) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA (q8)**



Em busca de possíveis relações entre os fatores que mais contribuíram com o processo de formação docente, examinamos, dessa vez, os diferentes cursos feitos pelos professores da educação profissional.

Notamos que o curso de graduação foi melhor avaliado pelos que fizeram licenciatura. Os curso de formação continuada foram preponderantes para os que fizeram mestrado. Entre os que destacaram a observação da prática de outros colegas como fator mais importante, sobressaem aqueles que fizeram especialização e mestrado. A prática de sala de aula, foi também ressaltada pelos que fizeram mestrado, seguida pelos que fizeram licenciatura e especialização.

Antes de seguir a apresentação dos dados recolhidos do questionário, entendemos como oportuno trazer aqui um depoimentos de uma professora que assim se expressou na entrevista de aprofundamentos fazendo referencias quanto ao seu processo de formação como professora:

A minha formação pedagógica se deu por disciplina durante o mestrado de Pedagogia do Ensino, que não acho aplicada a minha realidade de sala de aula. Outra foi a Formação Especial em Docência (antigo Esquema), que me ajudou um pouco, mas ainda deixa a desejar (Profª do IFET – Sudeste de MG).

A partir desse conjunto de informações, podemos verificar a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada e a necessária revisão de seus conteúdos de modo a propiciar de fato um processo de formação que sustente novos aprendizados e novas práticas, em acordo com as exigências contínuas e mutantes relativas às produções acadêmico científicas desenvolvidas e apreciadas no meio acadêmico e no mundo do trabalho.

Sabemos da importância do contexto institucional como campo de atuação relativo ao trabalho que aí se instaura. Embora esse não tenha poderes de determinar a ação dos profissionais, não há como negar seu poder de ação nesse campo. Portanto, conhecer o clima institucional, ou algumas das características do processo pedagógico se faz necessário para compreender alguns aspectos do clima organizacional no qual opera a prática desses docentes.

### **5.3 Infraestrutura e capacitação docente oferecida pelo Instituto**

Nesse item abordaremos alguns aspectos sobre a infraestrutura dos campi, ao ver dos sujeitos da pesquisa bem como sobre a capacitação docente planejada e desenvolvida a partir de iniciativas institucionais.



### 5.3.1 Infraestrutura do instituto

Compreendendo que as pessoas e os profissionais atuam não em um vazio, mas em um contexto institucional, buscamos conhecer a avaliação desses sujeitos quanto à infraestrutura e as condições de trabalho no Instituto. Apresentaremos inicialmente alguns depoimentos a esse respeito, depois seguiremos com a análise dos dados coletados através do questionário.

Indagados, sobre os maiores desafios enfrentados em sua prática docente, caso houvesse, grande parte dos professores que se disponibilizaram a manifestar sua opinião a esse respeito, através da entrevista de aprofundamento, indicaram problemas ligados às condições de trabalho.

Na verdade identifico muitos desafios que dificultam o meu desempenho como docente. O principal desafio para mim é a falta de estrutura institucional, estrutura básica, como uma sala com telefone e acesso a internet. Para superá-lo bastaria o acesso à internet e telefonia em todos os lugares do nosso campus (Prof<sup>o</sup> do IFET – Sudeste de MG).

A internet passa a ser mediadora do processo de ensino e aprendizagem e torna-se difícil pensar a prática docente sem esse recurso.

Sim. A falta de estrutura da Instituição no que diz respeito a materiais áudio visuais e materiais Exemplificando: várias escolas profissionalizantes foram beneficiadas com recursos do Projeto Vitae e foram contempladas com recursos para a aquisição de televisores, DVDs, vídeo, computadores e cortinas para as salas de aula e sala do professor. Tudo isto foi ligado em rede. Se você tem acesso por exemplo a Internet na sua própria sala de aula você pode mostrar assuntos de interesse dos alunos em tempo real (...) O interesse é despertado imediatamente e assim podemos discutir e elaborar idéias que venham a tratar do assunto de maneira global, tornando a aula do dia num debate coletivo (Prof. do IFET – Sudeste MG).

Ainda nesse mesmo contexto outro professor também reivindica internet enquanto condição importante para o desenvolvimento de seu trabalho docente.

Como é que pode um professor de nível técnico e tecnológico, habilitado a ministrar aulas para o curso superior ter uma sala para trabalhar e não possuir Internet em seu local de trabalho. Pior, como é que pode termos que aceitar a negativa da Instituição a qual prestamos nossos serviços em colocar Internet em nosso trabalho? (Prof. do IFET – Sudeste MG).

Referindo-nos aos dados coletados através do questionário, quanto ao espaço físico e suas condições de atendimento aos alunos e professores, podemos observar o que dizem, em geral os professores do IFET.



TABELA 28 - AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DOS SETORES INTERNOS AOS CAMPI (q17)

	Muito bom		Bom		Regular		Insuficiente		Inexistente		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS DA(S) ÁREA(S) DE FORMAÇÃO	19	16%	53	44%	23	19%	15	12%	11	9%	121	100%
SALAS DE AULA	20	16%	68	54%	31	25%	5	4%	1	1%	125	100%
SALA DE ÁUDIO-VISUAL	12	10%	51	42%	28	23%	17	14%	13	11%	121	100%
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTES	25	22%	49	42%	25	22%	16	14%	1	1%	116	100%
BIBLIOTECA	17	14%	44	35%	43	35%	20	16%	0	0%	124	100%
SALAS PARA PROFESSORES	10	8%	38	31%	38	31%	32	26%	6	5%	124	100%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Observamos que nenhum dos setores indicados, foi avaliado como ótimo por um percentual significativo dos professores. Por outro lado, menor número ainda afirmou a inexistência dos setores ou ambientes apresentados. Ao focalizar os *laboratórios específicos das áreas de formação*, a maior parte – 44% – afirmou suas boas condições. Quanto às *salas de aulas*, da mesma forma, 54% dos professores também a classificaram como em boas condições. O mesmo se sucedeu para a *sala de áudio-visual* - 42% - *laboratório de informática para os estudantes* – 42% - , *biblioteca* – 35% - e *sala para professores* com 31% dos respondentes indicando seu bom estado. Nesse último item porém, esse mesmo percentual apresentado – 31% - indica também a condição *regular* dessa sala.

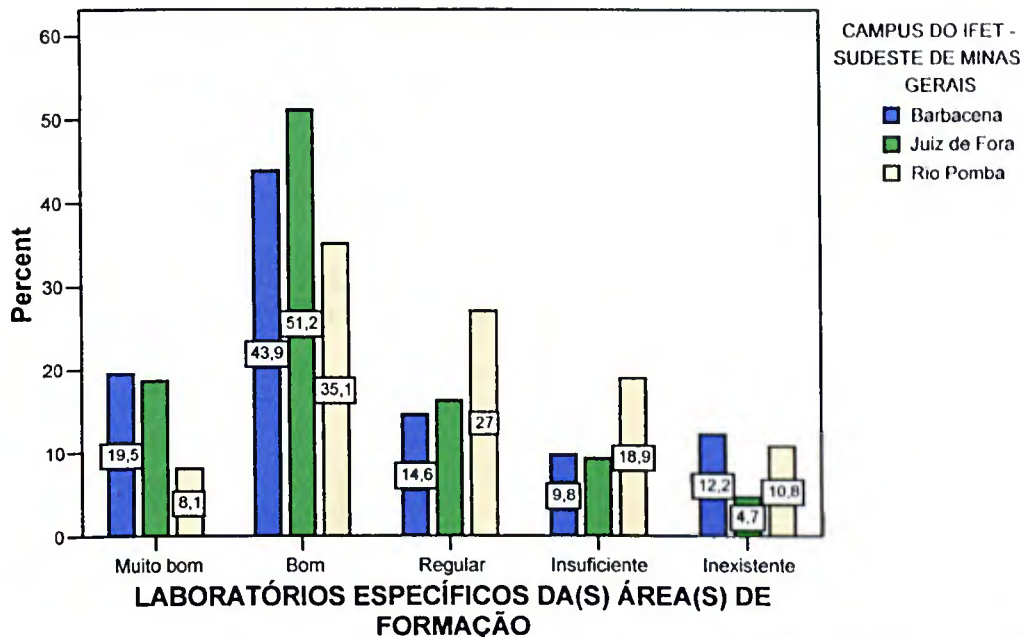
Interessou-nos saber se essa avaliação positiva, apresenta-se com avaliações similares em cada campus do IFET, analisado nesse estudo.

Em Juiz de Fora, encontramos, a maior parte dos professores – 51,2% – afirmando que os *laboratórios específicos das áreas de formação* são bons, algo similar sucede em Barbacena e Rio Pomba, sendo que o percentual dessa avaliação nessas duas cidades cai um pouco, apresentando os valores 43,9% e 35,1%, respectivamente.

Observação equivalente identificamos na questão que se refere às *salas de aulas*, quando, em Juiz de Fora, a maior parte dos professores – 62,2% – afirmam seu bom estado, seguido por Rio Pomba, com 51,4% e Barbacena com 48,8% das respostas indicando também a positividade do espaço da sala. Também é pequeno o número dos que afirmam que tal espaço seja considerado *muito bom* em cada campus destacado.

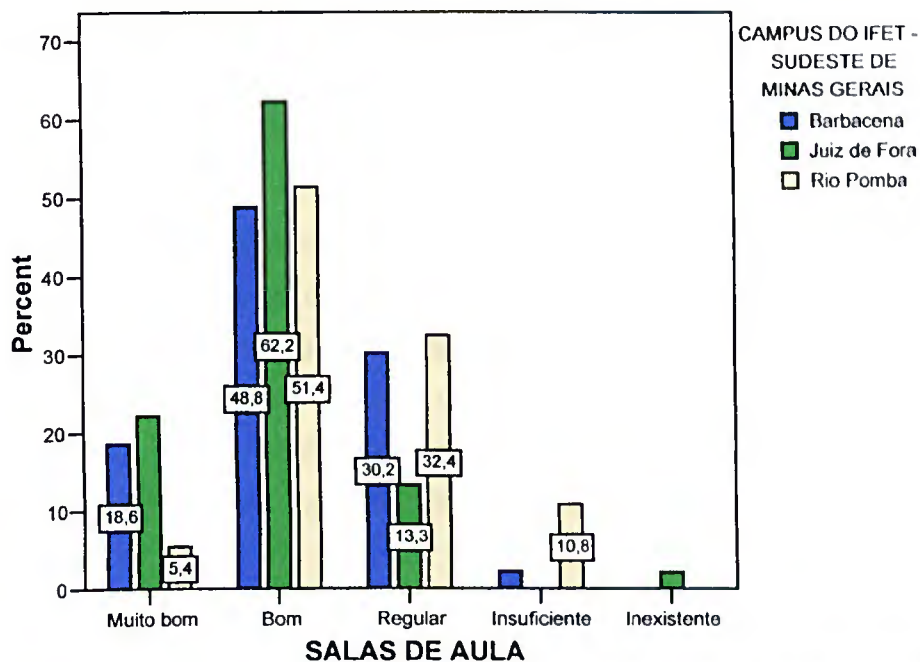
Os dois gráficos que ilustram essas situações poderão ser visto a seguir.

**GRÁFICO 14: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO - LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS DA ÁREA DE FORMAÇÃO (q17.1)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

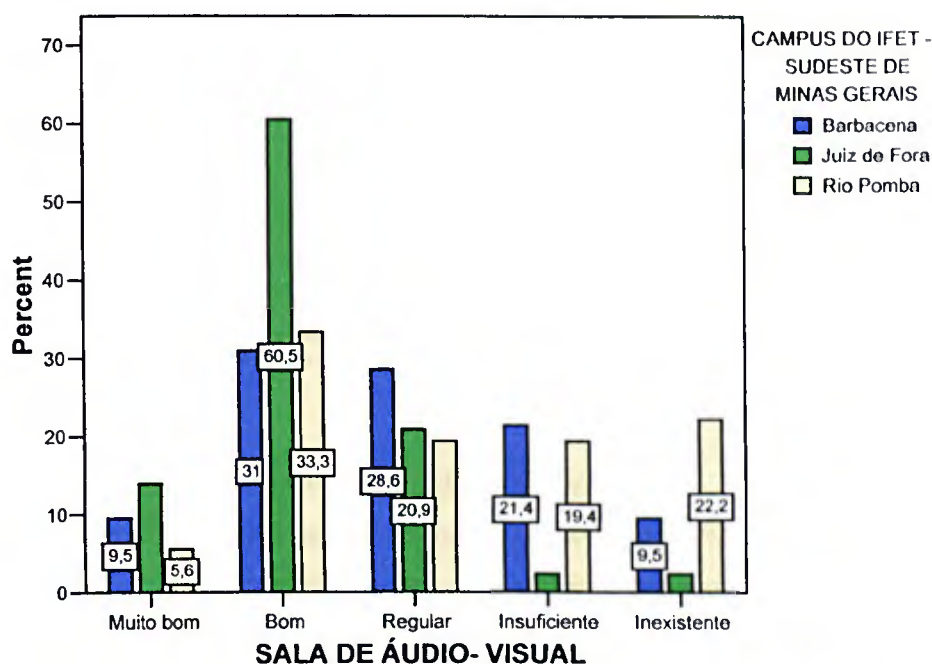
**GRÁFICO 15: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO - SALA DE AULA (q17.2)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Também seguindo à frente, a maioria dos professores do campus de Juiz de Fora (60,5%) considera *boa* a *sala de áudio-visual*, evidenciando-se um grande distanciamento entre esse percentual e aqueles apresentados pelos professores dos demais campi. Vemos 33,3% dos professores de Rio Pomba indicando que tal sala esteja em *boas* condições, sendo que 22% deles referem a esse espaço como *inexistente*. Em Barbacena, 31% dos professores consideram *bom* o espaço, mas 28,6% o avaliam como *regular*.

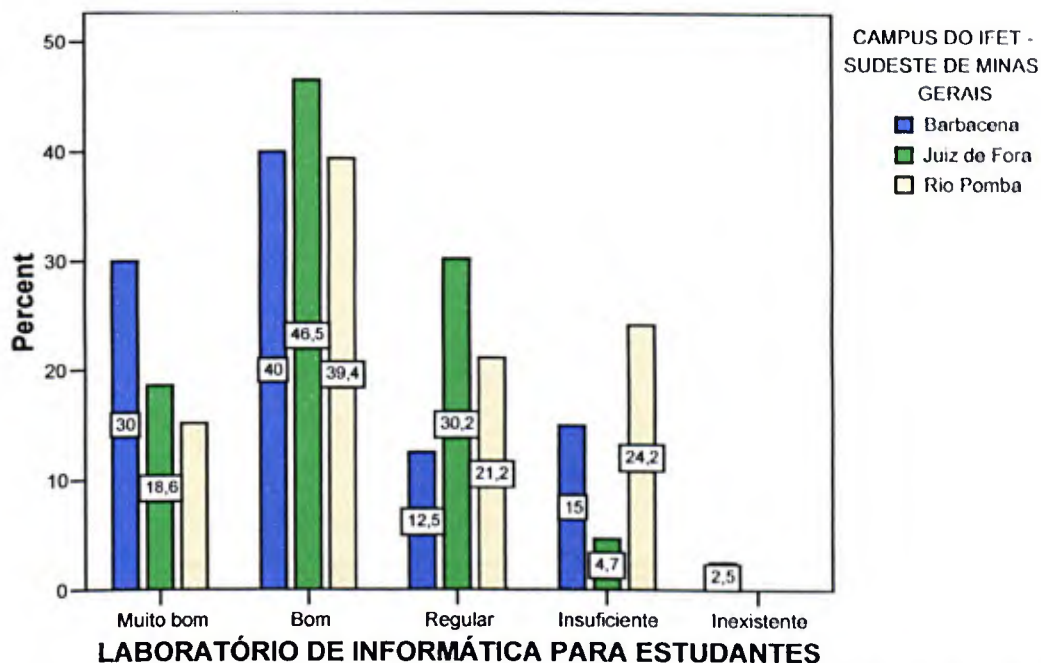
**GRÁFICO 16: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO - SALA DE AUDIO VISUAL (q17.3)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

Quanto ao *laboratório de informática para o estudante*, a avaliação positiva - bom - é também apresentada pela maior parte dos professores do campus de Juiz de Fora, com 46,5% de aprovação, seguido por Barbacena que apresenta o percentual de 40% de respostas nesse quesito. Observamos também uma dispersão interna nessa indicação, quando verificamos que 30,2% dos professores de Juiz de Fora avaliam o laboratório como regular e 30% dos docentes de Barbacena o consideram “muito bom”.

**GRÁFICO 17: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTE (q17.4)**



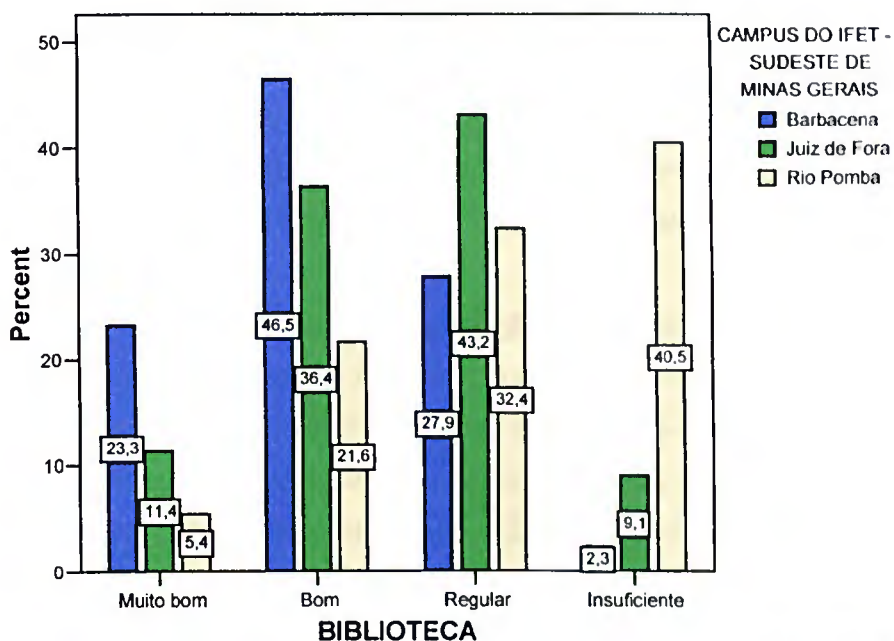
Fonte: BARBACOMI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Comparando as observações feitas anteriormente, visualizadas no gráfico anterior, e ao focalizar a “biblioteca” (próximo gráfico), as diferenças internas quanto à avaliação desse item começam a aparecer. Em Barbacena, o maior percentual (46,5%) indica o estado geral da biblioteca como sendo “bom” e 27,9% indicam “regular”. Já em Juiz de Fora, o maior percentual (43,2%) indica um estado “regular”, seguido por 36,4% que indicam “bom”. Num terceiro patamar, Rio Pomba apresenta uma situação ainda mais precária com 40,5% indicando “insuficiente”, seguida por 32,4% que avaliam a biblioteca como regular.

O campus de Juiz de Fora, volta a assumir a dianteira na avaliação positiva. Referindo à *sala para professores*, temos o indicador “bom” apresentado por 50% dos professores. A diferença entre campus aqui também se faz notar, pois que em Rio Pomba, o maior percentual (37,8%) indica “insuficiente” esse quesito e Barbacena divide entre as duas categorias “insuficiente” e “regular”, tendo em cada posição 37,2% de votos. Essas duas observações poderão ser conferidas a seguir.

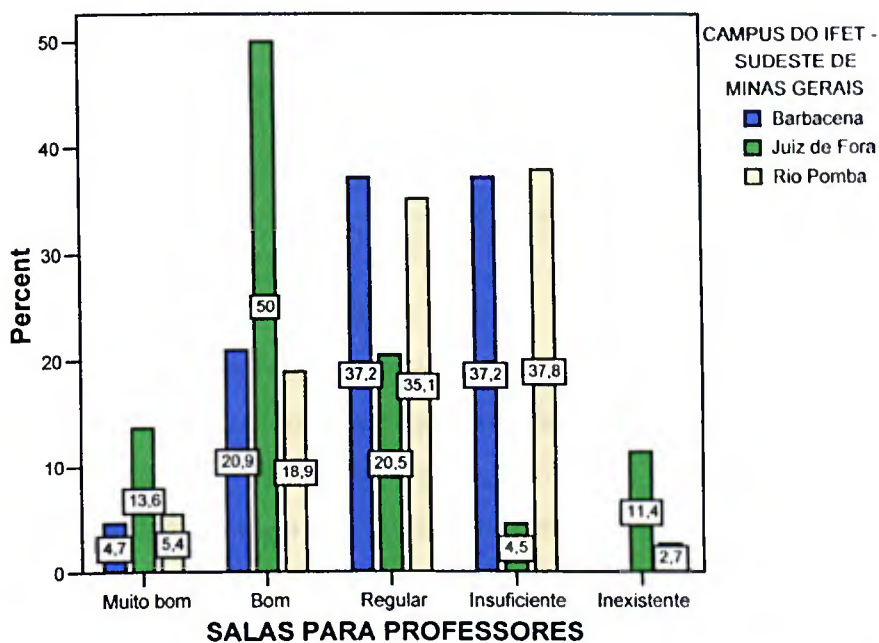


**GRÁFICO 18: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO - BIBLIOTECA (q17.5)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 19: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO - SALA PARA PROFESSORES (q17.6)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

A maioria dos indicadores da variável *espaço físico* alcança a avaliação positiva -  *muito bom* ou *bom*.

Interessante observar que apenas a biblioteca e a sala dos professores não alcançam essa positividade, no conjunto dos campi e na observância de cada um deles em separado. Vale lembrar também que esses espaços foram avaliados tendo em vista a sua adequação ao número de usuários, sua iluminação, ventilação, atualização dos recursos, manutenção e reposição de equipamentos e materiais necessários. Esses quesitos foram destacados na questão 17 do questionário, que se encontra no Apêndice C.

Além do espaço físico e sua adequação, buscamos também identificar esses espaços considerando o *acesso à internet e a programas específicos da área*.

Nesse campo, a avaliação deixa ser tão positiva e vai avançando para uma declaração de um acesso que se apresenta como regular ou insuficiente. O caso mais notório é o acesso digitalizado à biblioteca – 29% avaliam como regular e apenas 9% como “muito bom”. Também o acesso a programas específicos da área é apresentado como “regular” para 29% dos professores.

**TABELA 29: AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS CONSIDERANDO O ACESSO À INTERNET E PROGRAMAS ESPECÍFICOS DA ÁREA (q18)**

	Muito bom		Bom		Regular		Insuficiente		Inexistente	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS DA ÁREA	19	16%	39	33%	29	24%	15	13%	18	15%
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTES	21	18%	52	44%	25	21%	17	14%	4	3%
BIBLIOTECA (ACESSO DIGITALIZADO)	11	9%	34	28%	35	29%	29	24%	13	11%
ACESSO A PROGRAMAS ESPECÍFICOS DA ÁREA (SOFTWARES)	6	5%	25	21%	39	33%	31	26%	16	14%

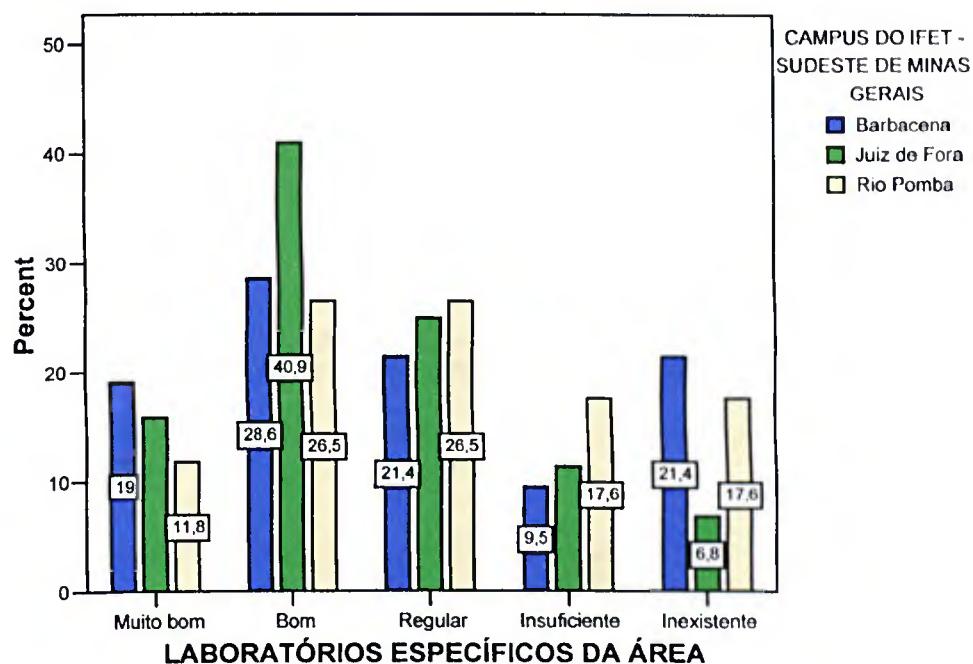
Fonte: BARBACOVÍ, Leir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Observamos que nesses itens que se referem ao acesso à internet e à programas específicos da área, a avaliação fica mais concentrada nos indicadores bom e regular, tendo poucos professores declarando avaliações mais positivas. Entre os itens apresentados, o que se apresenta com uma avaliação mais favorável é o laboratório de informática para os estudantes, permitindo o código “bom” apresentado por 44% dos professores. Caindo o percentual, 33% dos professores avaliam como “bons” os laboratórios específicos da área. Esse mesmo percentual – 33% - indica o montante dos professores que apontam como “regular” o acesso a programas específicos da área.

Não é muito diferente essa avaliação quando se observa em separado, cada um desses itens por campus focalizado. A partir do cruzamentos dessas variáveis, faremos algumas considerações pontuais.

Quanto aos *laboratórios específicos da área*, notamos que o maior percentual apresentado nos três campi, estão no mesmo nível de avaliação, sendo porém diferentes esses percentuais. Juiz de Fora avalia, através de 40,9% dos professores um nível “bom” desse item, seguido por Barbacena que congrega 28,6% dos professores dentro dessa mesma avaliação. Rio pomba, por sua vez, reúne 26,5% de professores com esse tipo de avaliação, apresentando também esse mesmo percentual de professores que avalia como regular esse quesito.

**GRÁFICO 20: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET - LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS DA ÁREA (q18.1)**

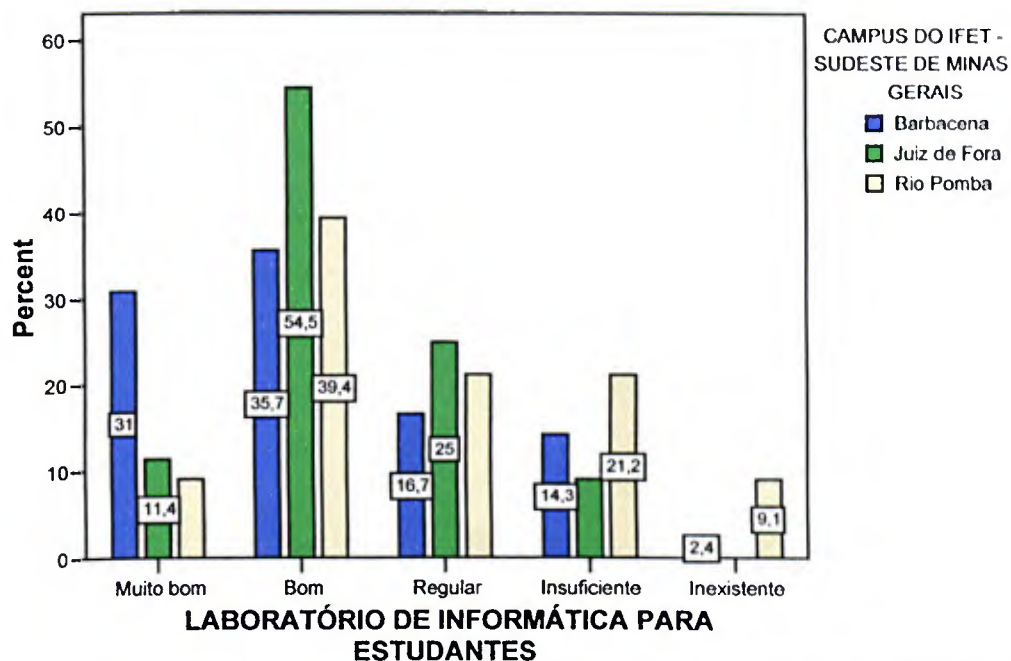


Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Focalizando o *laboratório de informática para estudantes*, algo similar acontece, sendo avaliado como “bom” por 54,5% dos professores de Juiz de Fora, 35,7% de professores de Barbacena e 39,4% dos docentes de Rio Pomba.

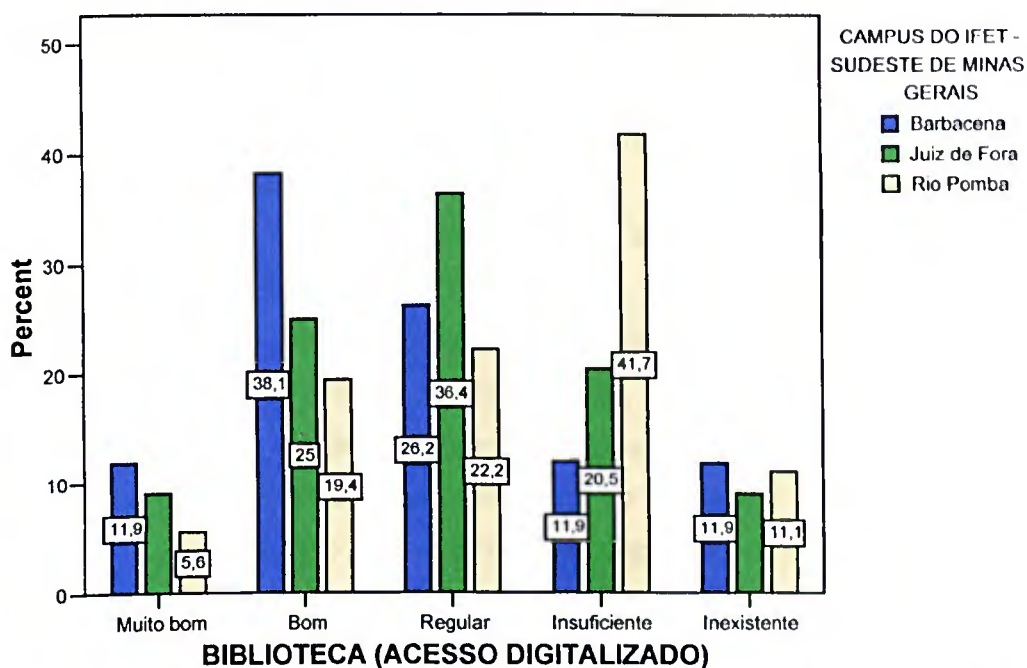
A avaliação do *acesso digitalizado da biblioteca* revela que o maior percentual dos professores de Barbacena (38,1%) indica seu caráter “bom”, enquanto que em Juiz de Fora, o maior percentual encontrado (36,4%) indica seu caráter “regular” e em Rio Pomba e esse acesso é apresentado como insuficiente por parte de 41,7% dos professores. As observações referentes a esses dois itens podem ser vistas a seguir:

**GRÁFICO 21: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTES (q18.2)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 22: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET - BIBLIOTECA (ACESSO DIGITALIZADO) (q18.3)**

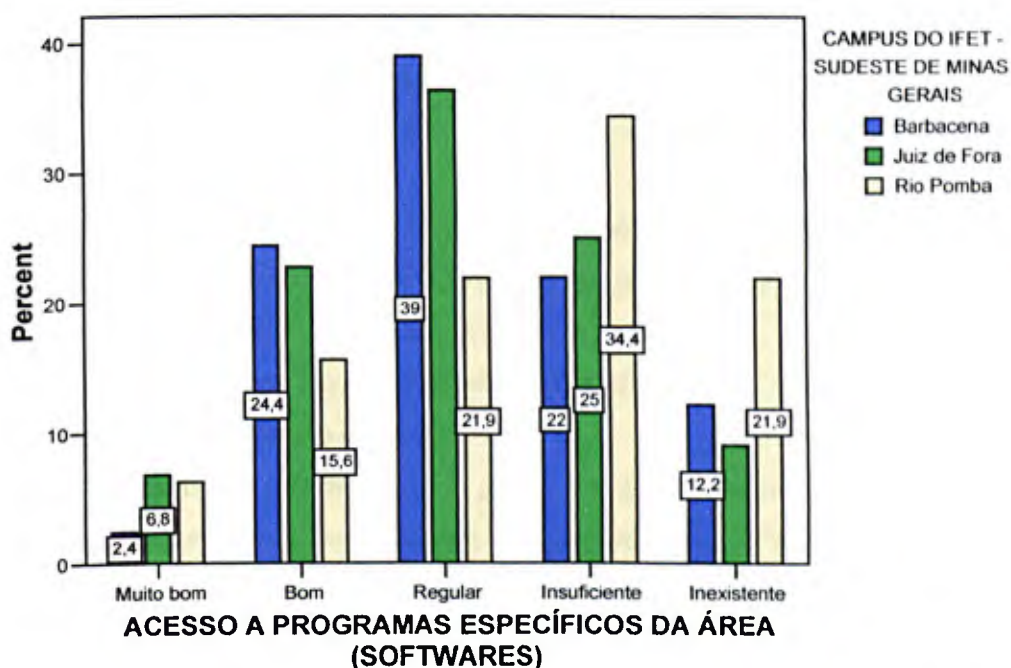


Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011



Por fim, o acesso a programas específicos da área (softwares), tem uma avaliação que oscila entre regular e insuficiente. Encontramos em Barbacena 39% e em Juiz de Fora 36,4% dos professores classificando esse acesso como “regular” e em Rio Pomba, 34,4% dos docentes o avaliam como isuficiente.

**GRÁFICO 23: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM AVALIAÇÃO DO ACESSO À INTERNET E PROGRAMAS ESPECÍFICOS DA ÁREA (q18.4)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

### 5.3.2 Sobre a capacitação dos professores oferecida pelo Instituto

Analisamos antes, o perfil profissional e acadêmico dos professores, a avaliação da formação inicial do professor e a influência dessa no processo de formação para a prática docente. Identificamos, a partir da visão do professor da educação profissional, que a formação inicial e continuada apresenta uma influência bem pequena, sendo, a própria prática docente, o maior fator de impacto frente ao processo de formação. Avaliamos alguns aspectos das condições de trabalho docente, dentre os quais focalizamos a infraestrutura do espaço e o acesso à tecnologias disponíveis hoje no mundo do trabalho que, seguramente podem influenciar nesse processo de formação e de exercício profissional.

Vamos agora analisar a visão apresentada pelos professores quanto ao movimento institucional relativo ao processo de capacitação docente, tentando captar

se e com *qual frequência* acontecem atividades de capacitação em serviço, buscando identificar também seus *temas principais*.

TABELA 30: ENFOQUE TEMÁTICO DAS CAPACITAÇÕES E FREQUÊNCIA COM QUE ELAS OCORREM (q9)

	Sempre		Às vezes		Nunca		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS	21	26%	50	63%	9	11%	80	100%
NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO	12	16%	51	67%	13	17%	76	100%
TEORIAS E PRÁTICAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO TÉCNICA DO CURSO	23	33%	33	48%	13	19%	69	100%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

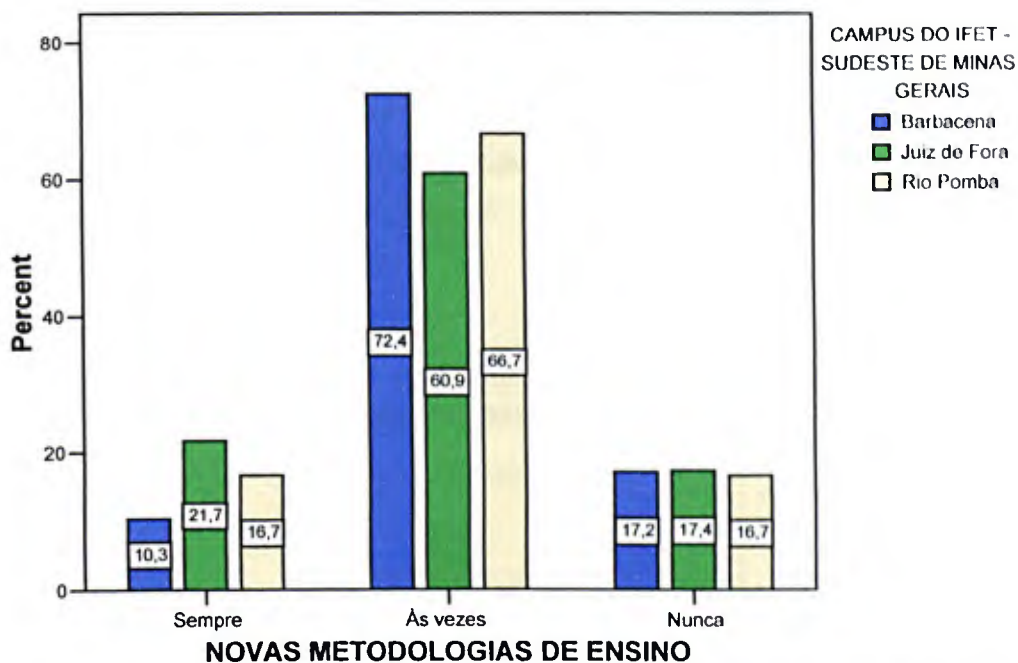
Parece não ser muito frequente as atividades e ou cursos de capacitação docente no interior dos campi. Observamos que em todos os temas, a frequência intermediária é a que sobressai. Entre os professores, sujeitos da pesquisa, 67% apontam que o tema “**novas metodologias de ensino**” apresenta-se *às vezes* nas atividades de capacitação docente.

Comparando internamente a presença desse mesmo tema nos diversos campi, notamos que em Juiz de Fora ele é apontado como “**sempre**” presente para um conjunto de 5 professores, representando 21,7% de docentes desse campus. Esse percentual cai para 16,7% em Rio Pomba e 10,3% em Barbacena.

Ao focalizar o conjunto de professores dos campi analisados, que 63% deles indicam que o tema “**utilização de novas tecnologias**” aparece *às vezes*. Analisando cada campus em separado, notamos que o mesmo percentual de professores em Juiz de Fora e Rio Pomba (30,8% em cada campus) declaram que esse tema acontece *sempre* em seus campi. Já, em Barbacena, apenas 17,9% indicaram essa frequência – *sempre* – ao se referir a esse tema de capacitação.

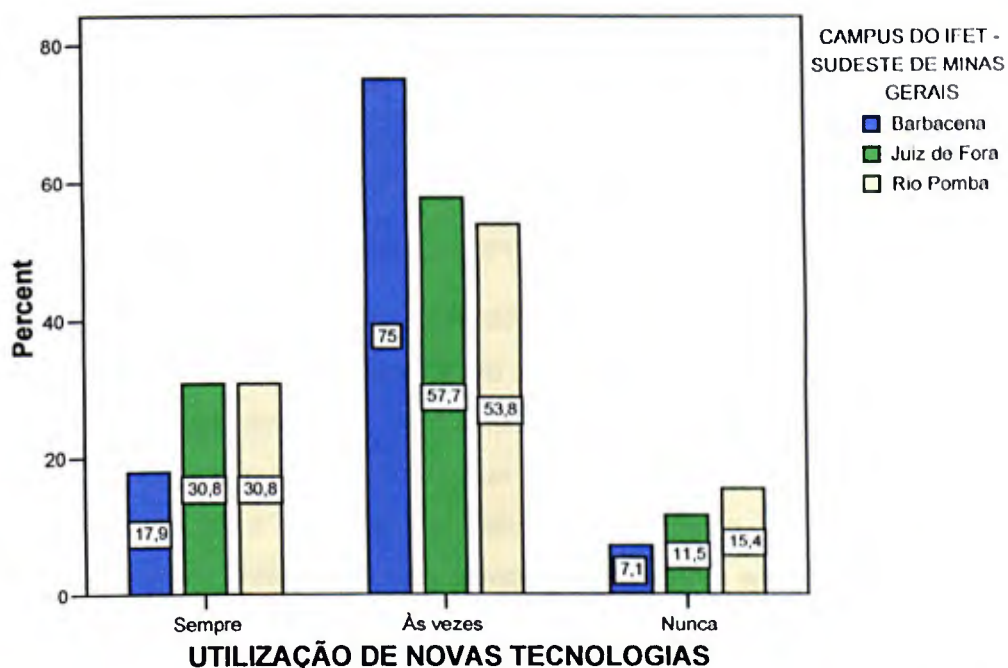
Esses dados relativos a esses dois itens podem ser observados nos dois gráficos a seguir.

**GRÁFICO 24: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM ENFOQUE TEMÁTICO DAS CAPACITAÇÕES E FREQUÊNCIAS - NOVAS METODOLOGIAS (q9.2)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

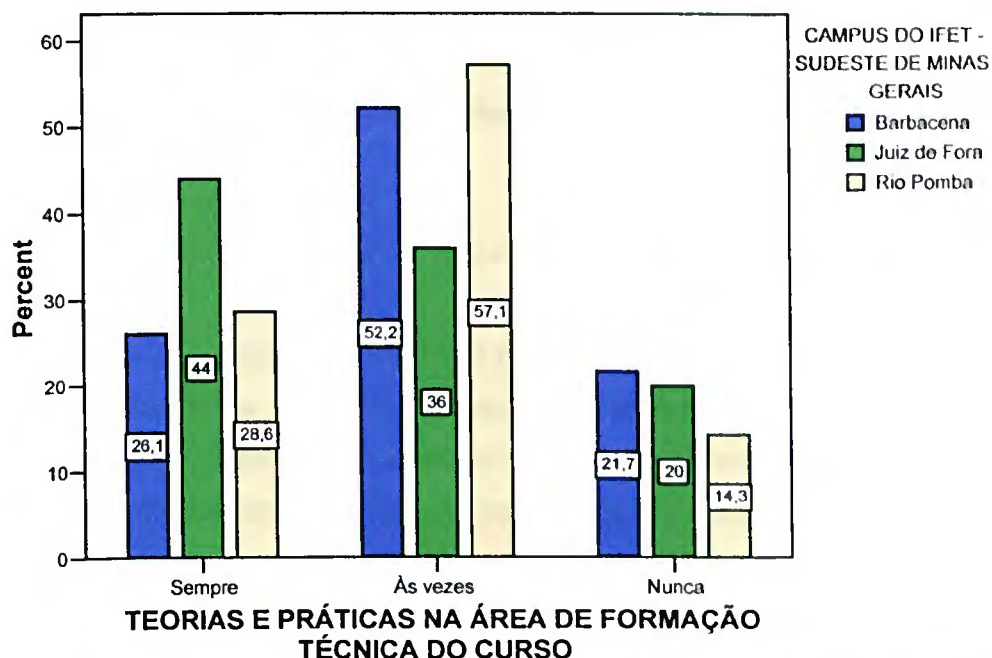
**GRÁFICO 25: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM ENFOQUE TEMÁTICO DAS CAPACITAÇÕES E FREQUÊNCIAS - NOVAS TECNOLOGIAS (q9.1)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Com percentual ainda menor, acontecem atividades de capacitação focalizando “teorias e práticas na área de formação técnica do curso”, sendo indicado por 48% dos professores que esse enfoque acontece às vezes nos campi. No entanto, ao se comparar internamente os resultados por campus, dentro alternativa *sempre*, vemos que o percentual apresentado por dois campi é maior nesse tema se considerarmos os percentuais relativos aos demais temas de capacitação. Ou seja, quando se focaliza a alternativa *sempre*, relativa a todos os temas, notamos que esse tema em destaque “teorias e práticas...” é o que se apresenta com o maior percentual em dois campi.

**GRÁFICO 26: CRUZAMENTO - CAMPUS IFET COM ENFOQUE TEMÁTICO DAS CAPACITAÇÕES E FREQUÊNCIAS - TEORIAS E PRÁTICAS (q9.3)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Vejamos: em Juiz de Fora, 44% dos professores indicam que esse tema aparece *sempre* nos cursos de capacitação e em Barbacena, 26,1% dos docentes indicam que *sempre* ocorrem cursos com esse tema. Em ambos campi, observando as respostas que indicam *sempre*, notamos que o tema que sobressai é esse, com um maior percentual. Embora Rio Pomba, tenha apresentado um percentual maior (28,6%) que Barbacena (26,1%) nessa alternativa *sempre*, aqui se destaca que a **utilização para novas tecnologias** é que alcança um percentual maior (30,8%) nesse campus, se considerarmos a opção *sempre*.



Entre o conjunto de professores – sujeitos do estudo – 5 deles indicaram que existem às vezes cursos de capacitação, porém com outros temas, a saber: *avaliação discente*, *avaliação escolar* e *Encontros Pedagógicos*. Esses temas foram indicados, respectivamente por três professores do campus de Juiz de Fora. Outro tema de capacitação destacado foi *educação a distância* ou *educação on line* indicado por um professor do campus de Barbacena.

Ressaltamos novamente a seriedade dos professores em responder ao questionário proposto, apresentando-se cúmplices com uma avaliação justa acerca de cada foco destacado na investigação. Podemos ilustrar essa postura, já antes reconhecida, apresentando, nesse momento, uma declaração de um professor do campus Juiz de Fora – inserida no questionário – quanto à oferta de capacitação propiciada pelo Instituto. Diz o professor: “O Instituto, por ser novo, ainda não ofereceu curso de capacitação de professores”. Nota-se a compreensão acerca do processo de implementação de um Instituto, ao mesmo tempo que anuncia a expectativa por atividades nesse campo, a partir do desenvolvimento e crescimento interno dessa estrutura educacional.

### 5.3.3 A visão do Professor sobre a Proposta Pedagógica da Instituição onde trabalha.

Embora não seja o foco central desse estudo interessou-nos saber sobre a capacitação docente e seu impacto nas práticas desenvolvidas pelos professores. Observamos que as posições apresentadas pelos professores são distintas e deixam indícios de níveis diferentes de aproximação e responsabilização profissional entre eles e o processo pedagógico institucional.

Seria oportuno indagar – avistando momentos futuros de estudo – sobre a constituição e dinâmica desses processos de capacitação. Afinal de quem deve ser a iniciativa dessas propostas? Se não há como negar o protagonismo do Instituto quanto ao favorecimento dessa forma de capacitação contínua, o que caberia ao professor nesse processo e que estratégias tem sido pensadas, conjuntamente, nesse âmbito da capacitação? Projetos individuais ou interdisciplinares? Iniciativas isoladas ou orgânicas? Necessidades pontuais ou a configuração de um processo contínuo pois que contínuo é processo de tornar-se professor? Como se associam a possibilidade de autonomia docente nesse processo, a articulação entre professores e a organização institucional?

Vale destacar aqui alguns depoimentos de professores que apresentaram sua posição sobre os cursos de capacitação em serviço:

Os treinamentos em 'formação pedagógica' são importantes no sentido em que fornecem ao docente, ferramentas e métodos que irão aumentar a eficiência e desempenho na condução do processo de aprendizagem (Prof. do IFET – Sudeste MG).

Outro professor ressalta que, embora sejam importantes, é preciso também buscar a coerência interinstitucional quanto às implicações desse procedimento de formação contínua que pressupõe também implicações práticas institucionais.

Portanto, a formação pedagógica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior pouco valem se não existir o comprometimento com a tentativa coerente de trazer soluções e ajuda a profissionais que hoje atuam no Ensino Profissional. (...) Existem pedagogos altamente capacitados e que convivem com os problemas das Instituições que muito ajudam na solução de problemas diários, só que na grande maioria das vezes o trabalho de capacitação pedagógica é muito melhor quando o pedagogo não faz parte do quadro efetivo da Instituição, mas prestam serviços por fora (Prof. do IFET- Sudeste MG).

Percebemos que, a qualificação profissional e a formação continuada, em algumas instâncias, apresentam-se como um processo que segue ao lado de uma relativa autonomia do professor. Relativa porque *ter liberdade para fazer* não significa necessariamente uma *autonomia*. Isso se anuncia como crucial, pois que o professor não pode sozinho decidir por algum tipo de capacitação sem o aval institucional, além do mais, parte dessa formação, é de responsabilidade da própria instituição. Por exemplo, se cada professor tiver a *autonomia* de propor atividades, mas se não houver mecanismos de discussão colegiada sobre demandas nesse campo, como poderemos superar a ação individualizada? Ou se cada professor resolver fazer um tipo de curso, sem observar inclusive as demandas internas por capacitação, como serão "aproveitadas" tais iniciativas?

Nóvoa (1995) nos ajuda a compreender essa questão da importância da ação orgânica das práticas formativas para se conquistar a emancipação e a consolidação da autonomia profissional.

Práticas de formação contínuas organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA 1995 p.27).

#### **5.4 O Professor e sua compreensão sobre os saberes docentes**

Essa questão nos remete ao posicionamento apresentado pelos professores acerca dos saberes que compõem o universo docente, e a importância atribuída a cada um deles, identificando aqueles que são considerados como mais importantes

para a atuação do professor da Educação Profissional. A partir deste contexto, fizemos um mapeamento sobre a compreensão desses professores acerca dos saberes docentes. Afinal, o que dizem eles sobre isso?

#### 5.4.1 Postura profissional frente aos saberes

Não há como negar o peso da infraestrutura institucional e as condições de ensino por ela disponibilizadas, não há como negar também os condicionamentos econômicos e sociais a que estão submetidos os alunos, mas o que dizer da cultura escolar, estabelecida, fortalecida e mantida ou transformada – no interior das instituições educacionais, através das salas de aula, tendo à sua frente o professor? Sabemos dos desdobramentos pedagógicos práticos advindos de concepções internalizadas pelos docentes. O que dizer então sobre sua postura diante dos saberes?

Tendo essa dimensão em mente, indagamos ao professor que atua no contexto do IFET – Sudeste de Minas Gerais, quais seriam os saberes e ações necessárias para o desenvolvimento de sua prática docente? Os dados obtidos a partir dessa questão podem ser assim visualizados na tabela seguinte.

TABELA 31: POSTURA FRENTE AOS SABERES E AÇÕES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR (q13)

	INDICAÇÃO DOS ITENS DE MENOR IMPORTÂNCIA PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (q18.0)		INDICAÇÃO DOS ITENS DE MAIOR IMPORTÂNCIA PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (q18.1)	
	Count	%	Count	%
Ter conhecimento atualizado das técnicas e tecnologias	2	2%	15	12%
Contribuir para que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho	7	7%	29	24%
Ser um instrutor com experiência prática prévia	37	36%	1	1%
Ter domínio pedagógico e teórico das atividades práticas que ensina	1	1%	21	17%
Ter domínio teórico das atividades que ensina	13	13%	1	1%
Utilizar um modelo ensino focalizado na aprendizagem profissional	30	29%	3	2%
Mais de uma alternativa	13	13%	52	43%
Total	103	100%	122	100%

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPG/FAE/UFMG, 2011



Analisando a tabela anterior, podemos observar como se apresentam os professores diante dos saberes. Analisando as respostas obtidas, vemos que “ser um instrutor com experiência prática prévia” foi colocado como ponto menos importante para (36% ) dos professores e a exigência em “utilizar um modelo de ensino focalizado na aprendizagem profissional”, foi indicada como menos importante para 30% dos docentes.

Já os itens mais valorizados foram “contribuir para que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho” 24% e “Ter domínio pedagógico e teórico das atividades práticas que ensina – confirmado como mais importantes para 17% dos professores. Por sua vez, “Ter conhecimento atualizado das técnicas e tecnologias relacionadas à profissão” foi admitido como mais importante para apenas 12% das respostas. Esses valores no entanto, crescem se considerarmos que grande parte dos que marcaram mais de uma alternativa, também confirmaram a relevância desses itens quanto ao solicitado.

Analisando com maior cuidado os itens apresentados, identificamos uma hierarquia proposital entre eles, demarcando três níveis de compreensão quanto aos requisitos principais para a atuação docente. Tendo em mente o conceito de professor reflexivo podemos esboçar três subconjuntos de itens que se vinculam respectivamente a um nível iniciante, intermediário e avançado relativo à postura profissional frente aos saberes.

Classificamos aqui, como pertencentes ao *nível iniciante*, as declarações que apontam como *mais importante* “ser instrutor com experiência prévia” e “utilizar um modelo de ensino focalizado na aprendizagem profissional. Por sua vez, entendemos que aqueles que priorizam as opções “ter conhecimento atualizado das técnicas e tecnologias relacionadas à profissão” e “ter domínio teórico das atividades que ensina”, como mais importantes, encontram-se no nível *intermediário*. Ressaltamos que não se trata de desprezar essas posturas identificadas dentro do nível *iniciante* ou *intermediário*. Queremos apenas enfatizar que elas não bastam para o exercício da prática docente na perspectiva reflexiva.

Por fim, identificamos como nível *avançado* aquelas respostas que confirmaram como mais importante para o exercício docente, as seguintes posturas: “contribuir para que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho” e “Ter domínio pedagógico e teórico das atividades práticas que ensina”.

A escolha dos itens dessa questão está referenciada em alguns dos autores clássicos que produziram e produzem reflexões em torno do conceito do professor crítico-reflexivo. No capítulo primeiro deste trabalho já apresentamos reflexões que



explicitam esta questão. Apresentamos aqui apenas uma citação de Giroux(1997) que ilustra e permite compreender porque os últimos dois itens acima foram classificados como nível avançado no que se refere à postura crítico-reflexiva .

a postura diária do docente universitário como intelectual transformador será a utilização de formas de ensino que incorporem interesses políticos de natureza emancipatória, ou seja, que faça uso dos recursos de ensino que criam o espírito crítico nos discentes, que favoreça um conhecimento problematizador, que vivencie o diálogo crítico e afirmativo, assim, tudo isso favorecerá a construção de um mundo melhor para todas as pessoas. Assim, o desenvolvimento de um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem das possibilidades, pois assim haverá discentes que realizarão as mudanças tão idealizadas pela educação (GIROUX, 1997, p. 162).

A classificação do item “ter domínio pedagógico e teórico das atividades práticas que ensina” como nível avançado, também se justifica a partir da literatura sobre o perfil do professor crítico reflexivo. Perrenoud (1999) diz que na prática docente é necessário

sempre dispor de uma cultura em ciências humanas, tanto didática como transversal. Em certos casos, o domínio dos saberes a ensinar é crucial, se este falha, alguns problemas não podem ser colocados. Por exemplo, a interpretação de alguns erros de compreensão é esclarecida pela história e pela epistemologia da disciplina (Perrenoud, 1999, p.12).

Feita essa classificação, esboçamos o perfil do professor que respondeu a essa questão, atribuindo pontos a cada resposta, podendo contabilizar, inclusive, aquelas respostas que se apresentaram de forma dupla. E isso foi feito da seguinte forma: Atribuimos um número maior para aqueles que marcaram a opção identificada como nível avançado, um valor médio para as respostas identificadas como nível intermediário e um número menor para as respostas classificadas como nível iniciante. As respostas que se apresentaram em dupla – alguns professores marcaram duas opções – decidimos fazer a média entre os valores apontados a fim de garantir a paridade dos itens e das respostas apresentadas.

Feito esse procedimento, chegamos então à construção de um índice que permitiu, após sua recodificação em níveis – mantendo as mesmas denominações: iniciante, intermediário e avançado – identificar o agrupamento de professores que apresentam diferentes níveis de compreensão quanto à postura profissional diante os saberes docentes.

Dito isso, podemos ver a seguinte mapeamento das respostas quanto a essa questão relativa à postura do professor da educação profissional quanto aos saberes e ações necessárias aos professor:

**TABELA 32: POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec)**

		F	%	% Cumulative
Valid	Iniciante	40	31,3	31,3
	Intermediário	37	28,9	60,2
	Avançado	51	39,8	100,0
	Total	128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Vemos que a maior parte dos professores - 39,8% deles – apresenta-se no nível avançado, conforme entendimento estabelecido. Nesse ponto, interessou-se verificar possíveis correlações entre esse posicionamento e a formação por ele apresentada.

**TABELA 33: POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec) \* Ensino Técnico Crosstabulation**

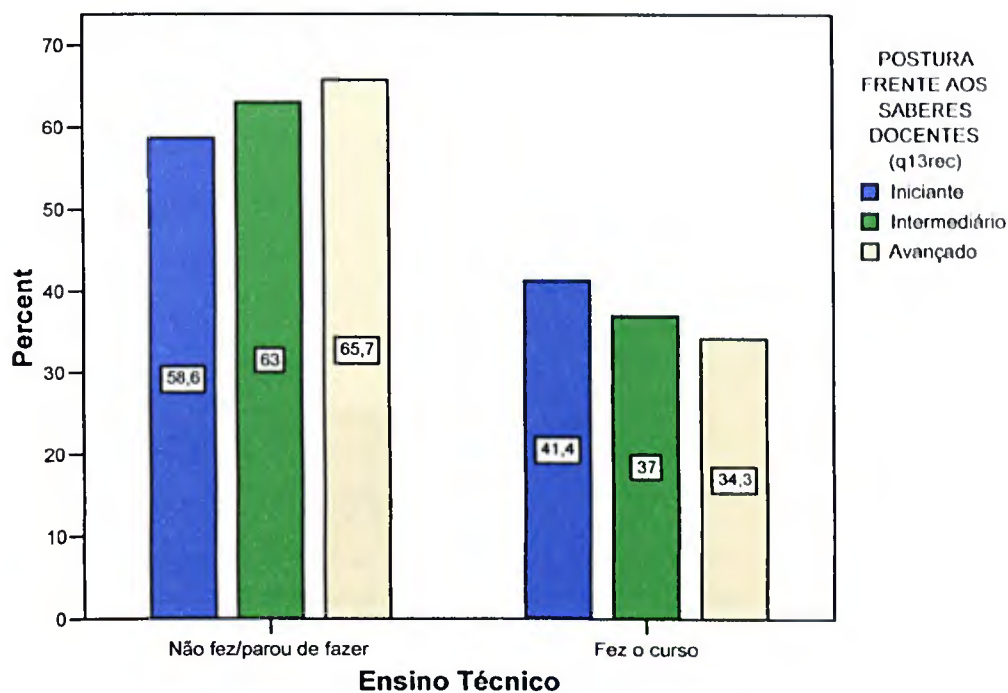
		Ensino Técnico		Total
		Não fez/parou de fazer	Fez o curso	
POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec)	Iniciante	17	12	29
		29,8%	35,3%	31,9%
	Intermediário	17	10	27
		29,8%	29,4%	29,7%
	Avançado	23	12	35
		40,4%	35,3%	38,5%
Total		57	34	91
		100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Analisando a tabela anterior, observando a distribuição dos que não fizeram ou não concluíram o ensino técnico, percebemos que a maior parte deles encontra-se no nível avançado, considerando a postura ante aos saberes docentes. No entanto, ao observar também os que já fizeram o curso, notamos que também o maior percentual encontrado situa-se no nível mais avançado, entretanto esse mesmo percentual também se avista no nível inicial, apontando não existir relação entre o fato de se fazer ou não curso técnico e o alcance de uma postura específica acerca dos saberes docentes.

Alterando o ponto de análise, mas observando essas mesmas variáveis notamos que entre os que se apresentam um nível inicial relativo aos saberes docentes, a maior parte deles não fez o curso técnico. Porém entre os que apresentam nível avançado, a maior parte também se encontra entre os que não fizeram o curso.

**GRÁFICO 27: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - ENSINO TÉCNICO (q8.2)**

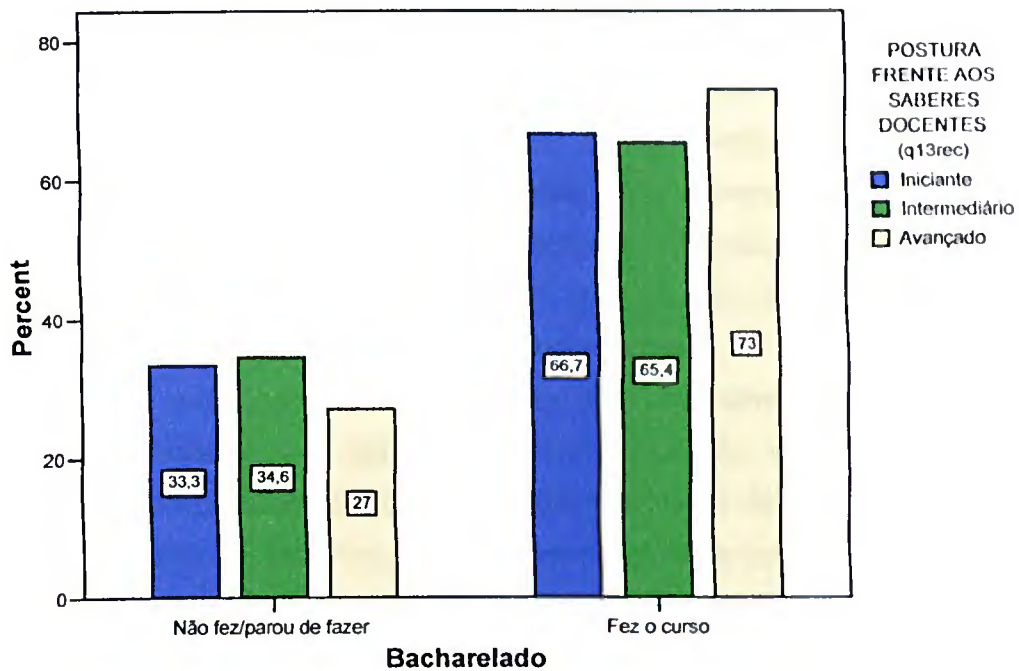


Fonte: BARBACOVİ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

Considerando, a seguir, os cursos de graduação, sejam eles Bacharelado ou Licenciatura, notamos algo semelhante ao que fora avistado no gráfico anterior, indicando que as relações estabelecidas não comportam uma direção específica. Ou seja, ao observarmos o nível avançado relativo à postura profissional diante dos saberes docentes, visualizamos a maior parte - desses que aí se fazem presentes - tendo feito os cursos destacados, o que poderia indicar, a princípio, que o fato de o terem cursado, isso traria alguma implicação na constituição desses saberes. Entretanto o mesmo se pode dizer frente aos que apresentaram nível iniciante, sendo também esses distribuídos em maior proporção entre os que concluíram o curso, seja ele de Bacharelado e ou de Licenciatura.

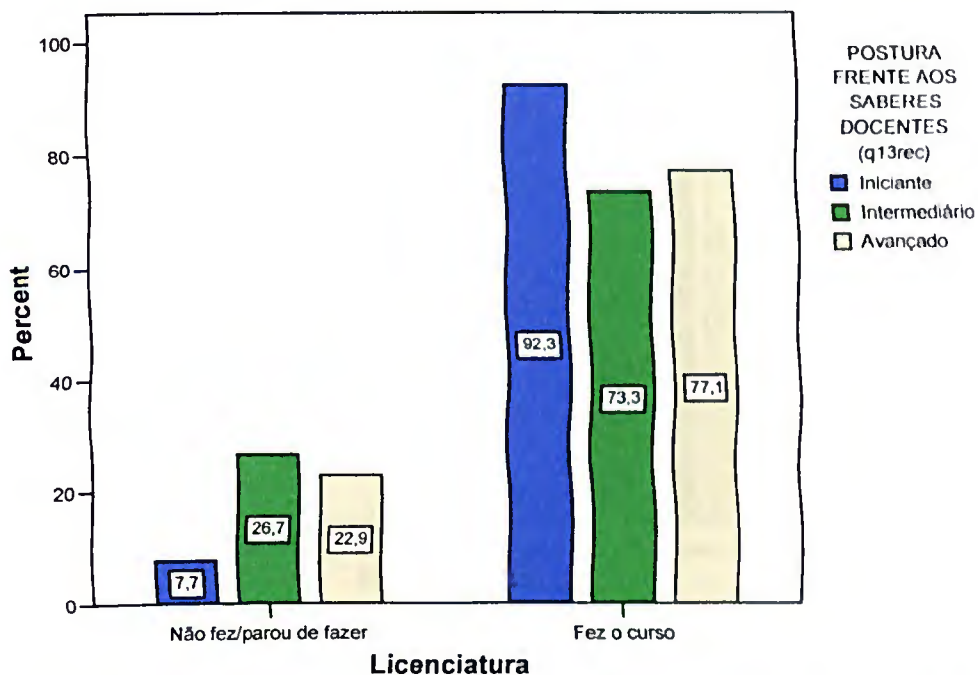
Notamos também nesses dois cursos uma diferença interna que pode ser melhor visualizada a partir dos respectivos gráficos. Ao analisar a distribuição interna entre quem fez Bacharelado, o maior percentual encontra-se no nível avançado e entre os que fizeram Licenciatura, o maior percentual localiza-se no nível iniciante. Contudo essa relação, como as demais anteriormente apresentadas, embora mereça uma atenção devida, ela não encontra significância estatística.

**GRÁFICO 28: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - BACHARELADO (q8.3)**



Fonte: BARBACOVİ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 29: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - LICENCIATURA (q8.4)**



Fonte: BARBACOVİ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011



Seguindo em busca de correlações entre a postura profissional frente aos saberes docentes e a pós graduação, cruzamos as informações relativas aos cursos feitos pelos professores – sujeitos do estudo.

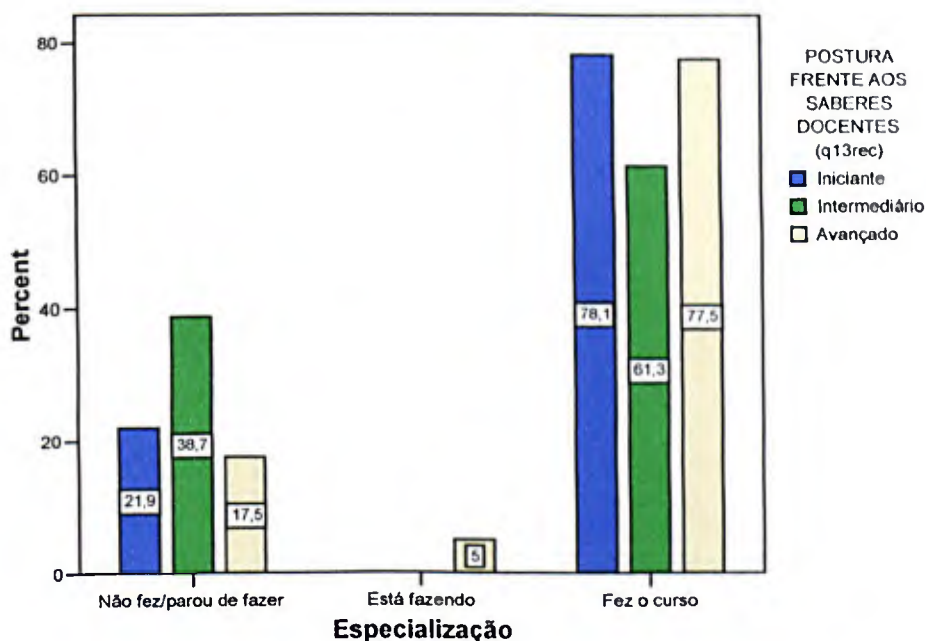
Começando pelo curso de especialização, notamos que entre os que foram identificados dentro de um nível avançado, 77,5% revelam ter feito o curso de especialização. Essa informação que a princípio induz à crença de que existe relação explicativa entre as duas variáveis, neutraliza-se à medida em que também se visualiza o percentual ainda maior – de 78,1% entre os que se encontram em um nível iniciante, segundo a classificação proposta nesse estudo.

Seguindo o olhar para o curso de mestrado, algo similar ocorre. Encontramos 73,2% dos professores que apresentam nível avançado, entre os que fizeram o mestrado. Mas encontramos também um percentual maior de 81,2% de docentes que encontram-se num nível iniciante, apesar de ter concluído o curso de mestrado.

Nada se difere quando se volta o olhar para o curso de doutorado. Situam-se entre os que fizeram o curso 33,3% dos que apresentam nível avançado e 42,9% dos que encontram-se no nível iniciante.

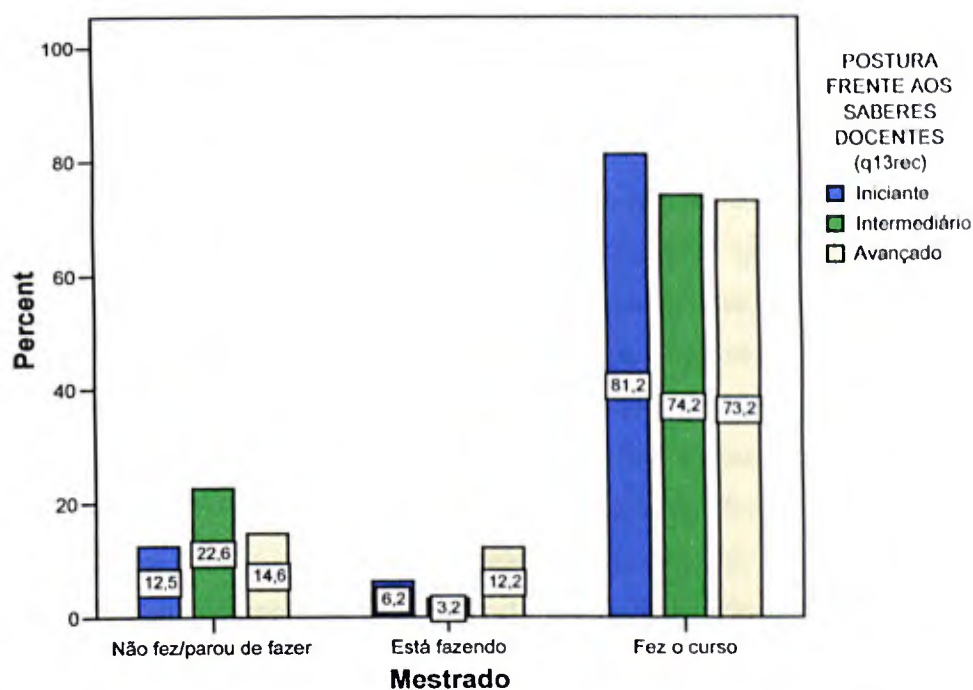
Esses dados podem ser conferidos nos três gráficos a seguir:

**GRÁFICO 30: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - ESPECIALIZAÇÃO(q8.5)**



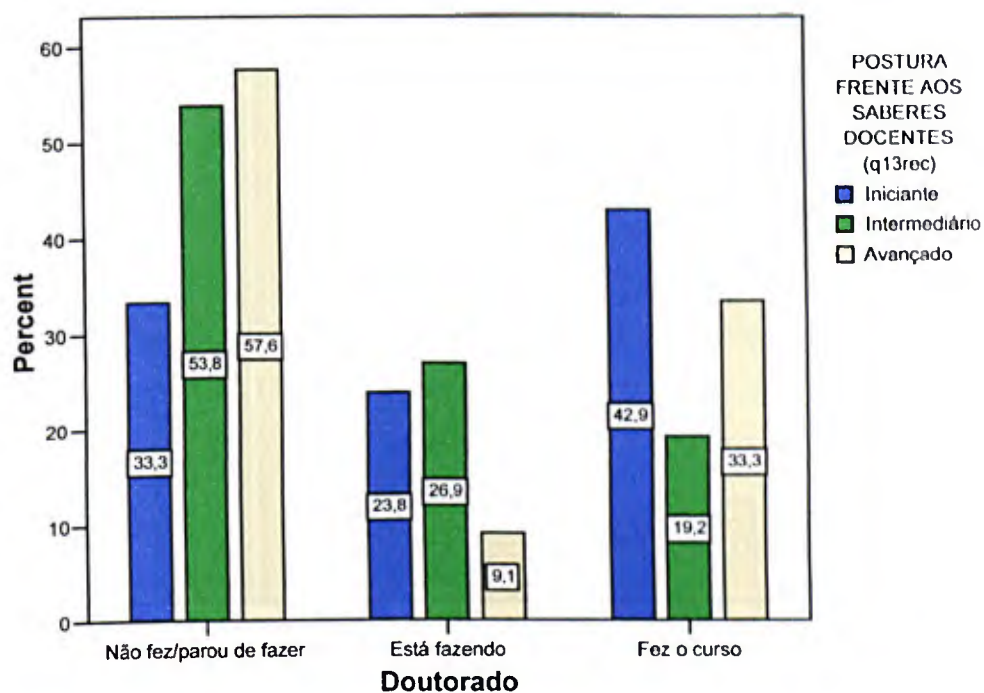
Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 31: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - MESTRADO (q8.6)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 32: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - DOUTORADO (q8.7)**

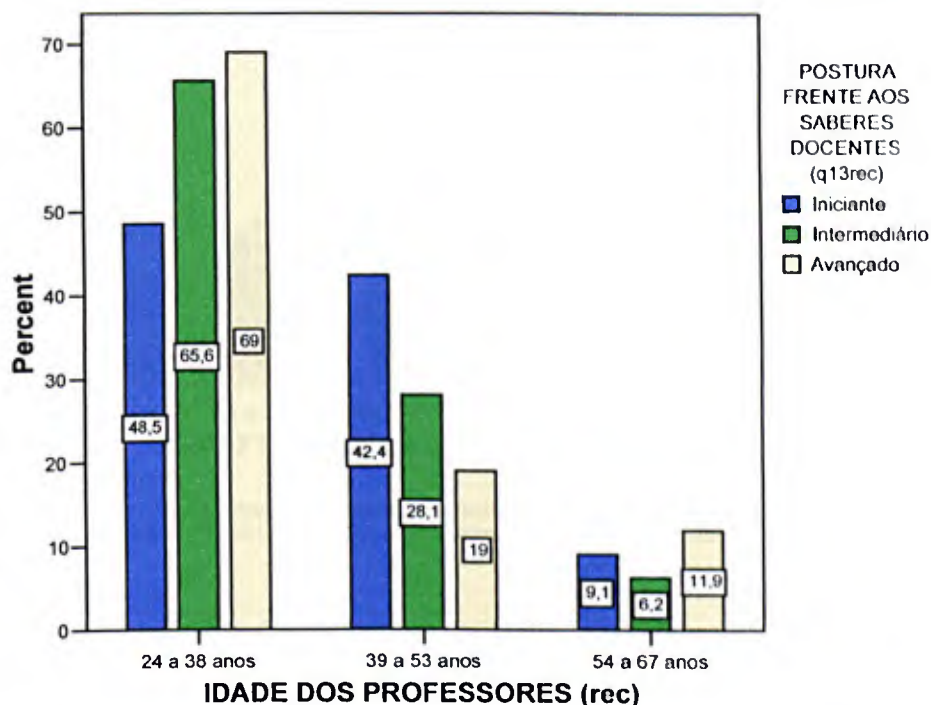


Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

As análises aqui feitas sobre as possíveis relações entre a postura ante os saberes docentes apresentada pelos professores e os cursos por eles feitos – de graduação e de pós graduação – não esgotam nessas análises apresentadas, nem é essa a intenção. Contudo há que se ressaltar que, em algum momento surge a suspeita de existir relações inversas já que por vezes parece haver um acréscimo de percentual do nível avançado entre os que não fizeram tais cursos. No curso de doutorado, sobretudo isso se visualiza aparentando um acréscimo do nível avançado dentro da postura ante aos saberes em em meio àqueles que não fizeram o curso. Analisando com mais atenção verificamos de fato que essas relações – além de não apresentarem significância estatística – do ponto de vista teórico também indicam a existência de outros ingredientes que incidem nessa variável relativa aos saberes docentes. É justo também ressaltar que, como apontado antes, diversos cursos de pós graduação, nos três níveis destacados, são realizados em áreas que não apresentam confluência direta com a educação, enquanto foco central. Mesmo assim, convém perguntar sobre quais saberes estão sendo divulgados, defendidos ou construídos pelos cursos de graduação e pós.

Nessa busca por novos entendimentos, focalizamos a idade dos professores:

**GRÁFICO 33: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM IDADE DOS PROFESSORES (rec)**

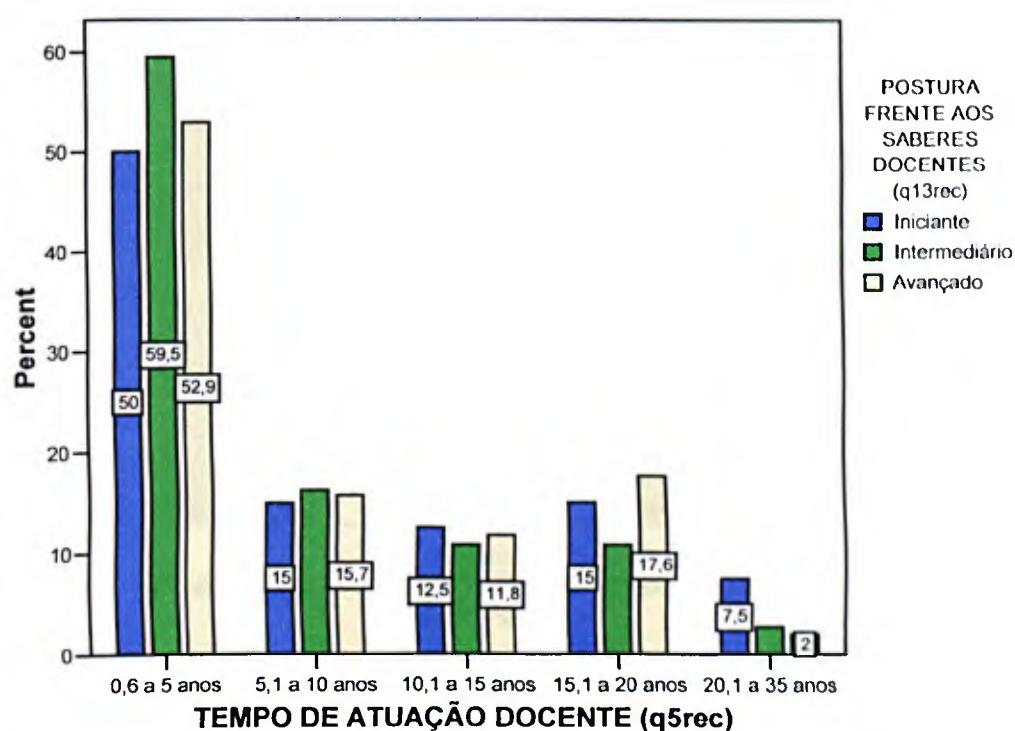


Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Um movimento pendular aqui se observa, quando se cruzam idade e saberes docentes. A princípio vemos que o maior percentual dos que apresentam nível avançado quanto aos saberes (69%) entre os que se encontram na faixa etária menor. Esse percentual cai no intervalo de idade seguinte (19%) – queda registrada também em comparação com os demais percentuais dos níveis iniciante e intermediário que também se encontram nesse intervalo. No terceiro bloco de idade, aparece o movimento pendular, em que se vê o maior percentual interno é marcado pelos que demonstram terem alcançado o nível avançado diante dos saberes.

Esse movimento pendular, observado no gráfico anterior, podemos visualizar com maior clareza no gráfico seguinte em que é cruzada a postura profissional frente aos saberes com o tempo de atuação docente.

**GRÁFICO 34: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (q5rec)**



Fonte: BARBACOV, Leir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

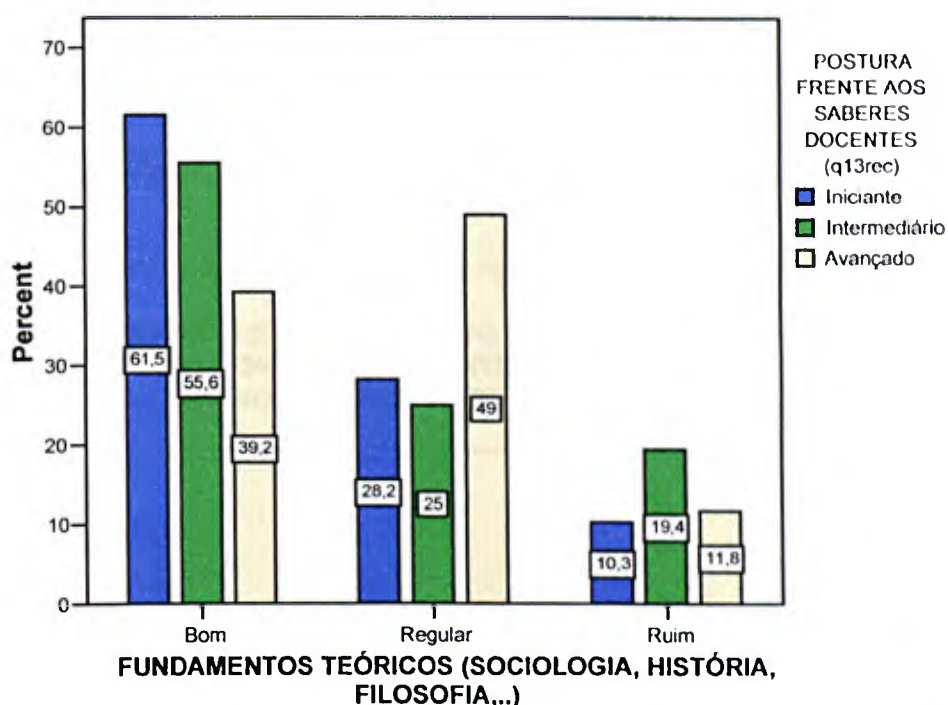
Vai se esboçando assim a dificuldade maior de se localizar um ponto central a partir do qual possa ser explicada ou delineada a postura apresentada acerca dos saberes docentes, deixando pistas para novos estudos.



Voltando ao curso de graduação feito pelos professores – sujeitos do estudo – pensamos em entrecruzar a postura diante dos saberes docentes com a avaliação feita por eles a respeito de alguns componentes curriculares desenvolvidos em seu curso de formação inicial.

Analisando primeiramente a avaliação acerca dos conteúdos de fundamentos da educação em sua relação com a postura ante os saberes docentes, notamos que entre os que apresentam um nível iniciante a maior parte declara como “bom” o conjunto de conteúdos ligados aos Fundamentos teóricos. Entre os que apresentam o nível avançado, a maior parte deles se encontra entre os que declaram “regular” o tratamento dado aos fundamentos teóricos na graduação.

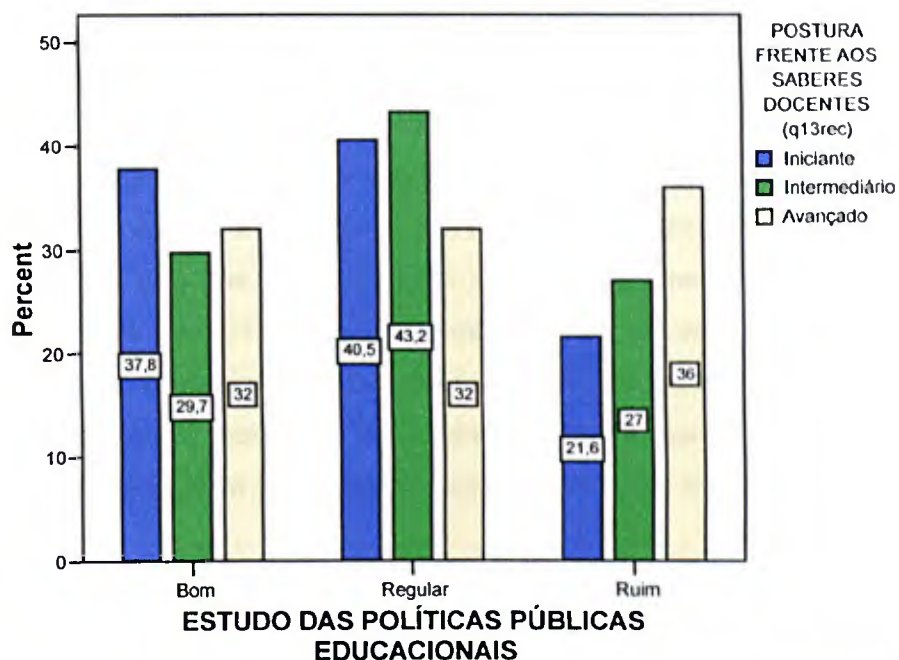
**GRÁFICO 35: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM - FUNDAMENTOS TEÓRICOS - DO CURSO DE GRADUAÇÃO (q10.1)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Lançando o olhar sobre a avaliação dos estudos feitos na graduação sobre as *políticas educacionais* identificamos entre os que se encontram no nível avançado uma distribuição interna bem equilibrada considerando os três tipos de avaliação. Observamos o mesmo percentual presente entre os que declaram ter sido bom e regular (32% em cada uma dessas avaliações) e os demais - 36% - consideram que os estudos aconteceram de modo *ruim*.

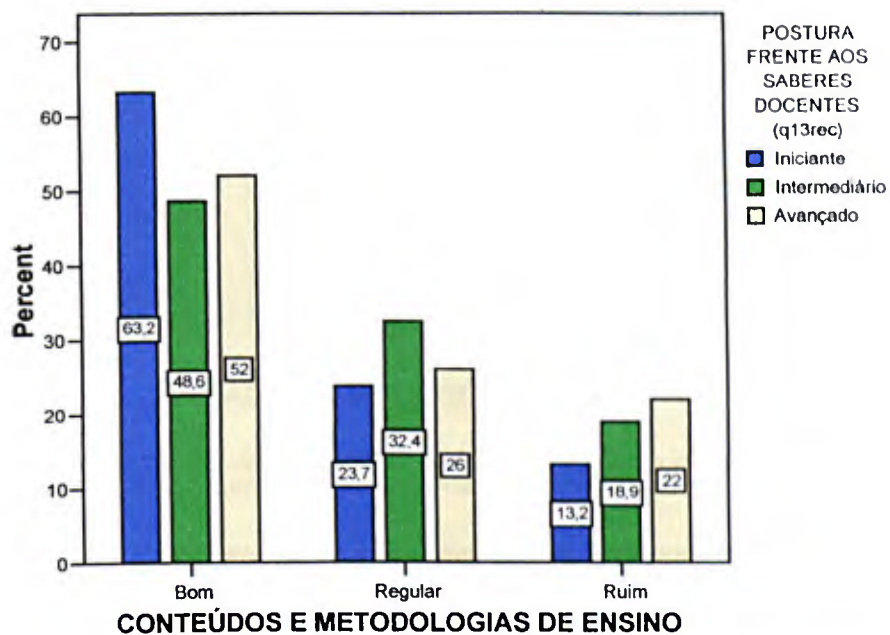
**GRÁFICO 36: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM - ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS - DO CURSO DE GRADUAÇÃO (q10.2)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

Observaremos agora o cruzamento relativo aos conteúdos de metodologia.

**GRÁFICO 37: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM - CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO - DO CURSO DE GRADUAÇÃO (q10.3)**

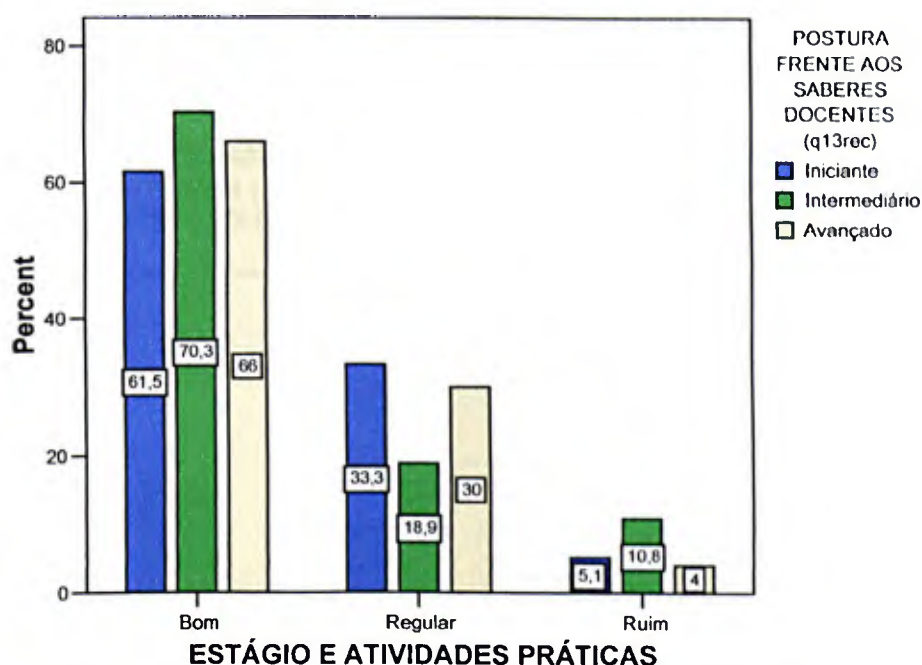


Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

Focalizando os *conteúdos e metodologias de ensino*, notificamos que entre os que os avaliam positivamente 63,2% e 52% respectivamente apresentam os níveis iniciante e avançado quanto aos saberes.

Analisar o cruzamento da postura ante os saberes e o estágio curricular permitiu avistar uma flutuação em particular no nível intermediário que congrega o maior percentual interno na primeira categoria avaliativa - *bom*. Ao mesmo tempo, nesse bloco avaliativo, observamos um percentual maior se comparado com os que apresentam nível iniciante e avançado. Já no segundo bloco avaliativo – *regular* – o percentual relativo aos que se encontram no nível intermediário fica menor ao ser comparado com os demais níveis apresentados. Na terceira classificação - *ruim* - relativa ao estágio, esse percentual indicado relativo aos que se encontram no nível intermediário volta a ser maior que o percentual dos demais níveis. Isso posto, indica também que não se vê uma aproximação significativa entre as duas variáveis.

**GRÁFICO 38: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM - ESTÁGIO E ATIVIDADES PRÁTICAS - DO CURSO DE GRADUAÇÃO (q10.4)**

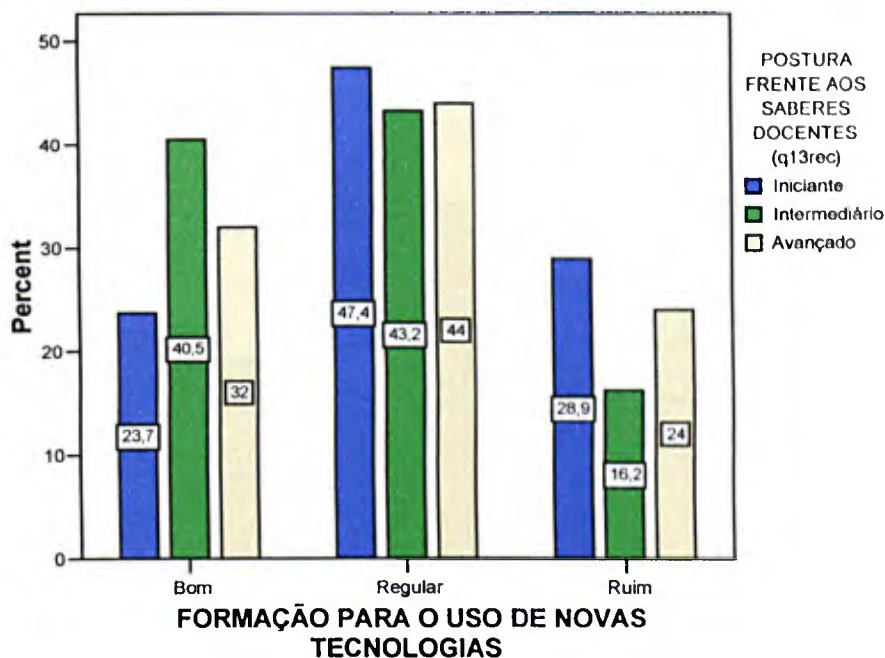


Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Seguindo a lógica estabelecida, passaremos a examinar os cruzamentos entre a postura frente aos saberes frente a alguns indicadores entendidos como temas transversais, entendendo sua penetração e necessidade de atualização no campo docente. Primeiramente será focalizado o cruzamento com a formação efetivada em

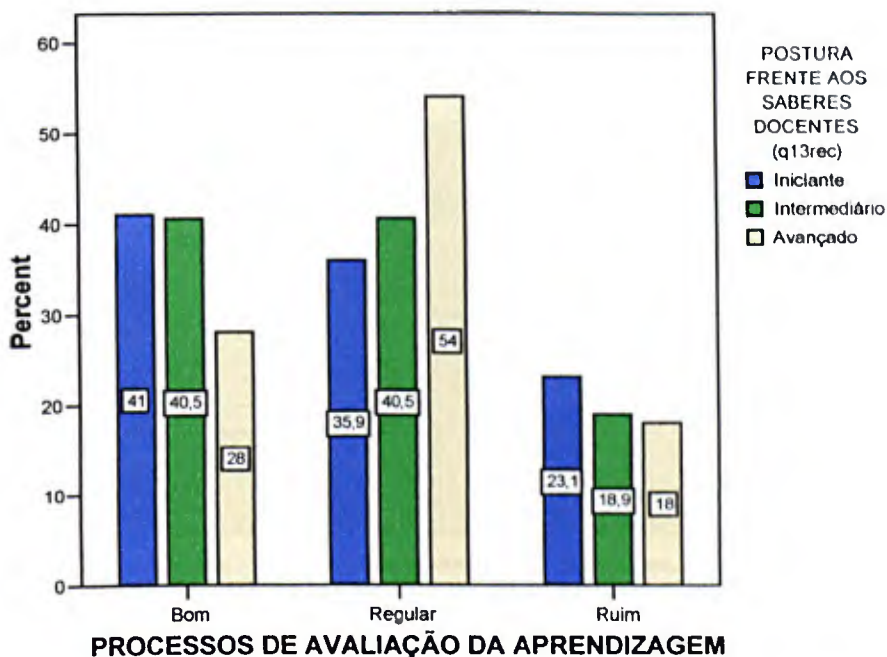
curso de graduação sobre o uso de novas tecnologias e em seguir com os processos de formação de aprendizagem. Tais cruzamentos poderão ser vistos a seguir.

**GRÁFICO 39: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - FORMAÇÃO PARA O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS (q10.5)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 40: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE APRENDIZAGEM (q10.6)**

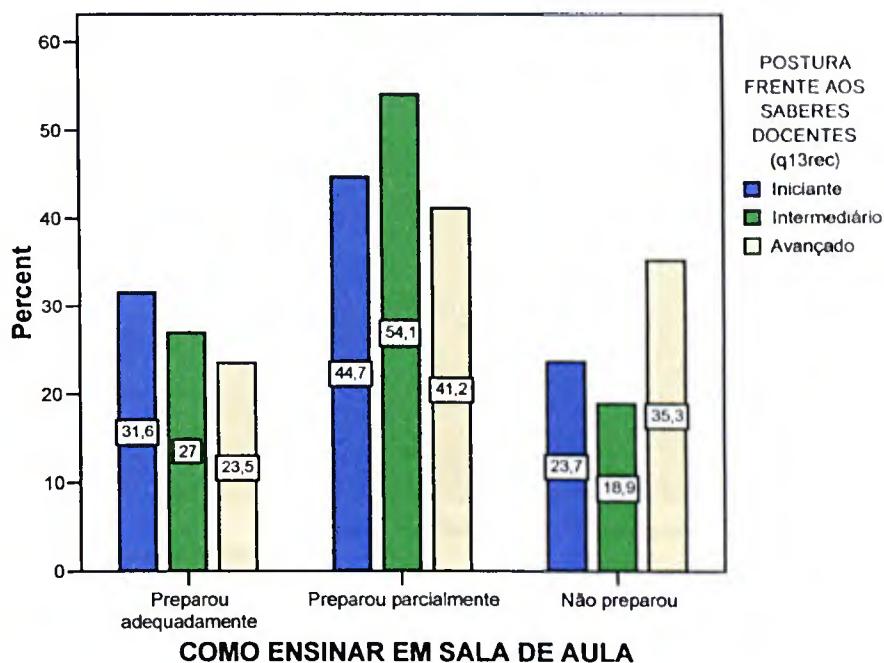


Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011



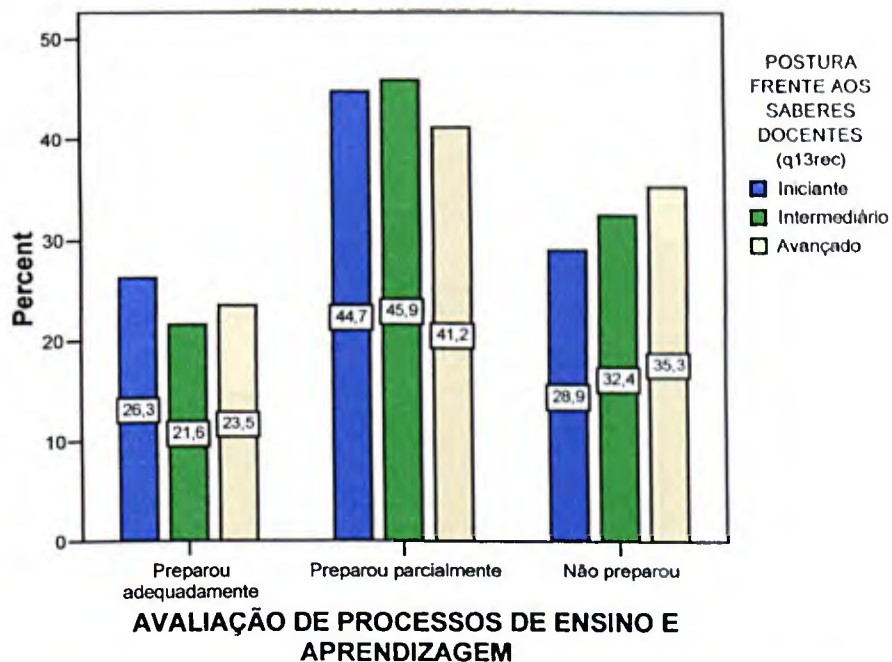
Os últimos cruzamentos, tal como os anteriores tratam de temas transversais e dizem respeito aos processos intrínsecos à sala de aula e a seu entorno.

**GRÁFICO 41: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13rec) COM O CURSO DE GRADUAÇÃO - COMO ENSINAR EM SALA DE AULA (q11.1)**



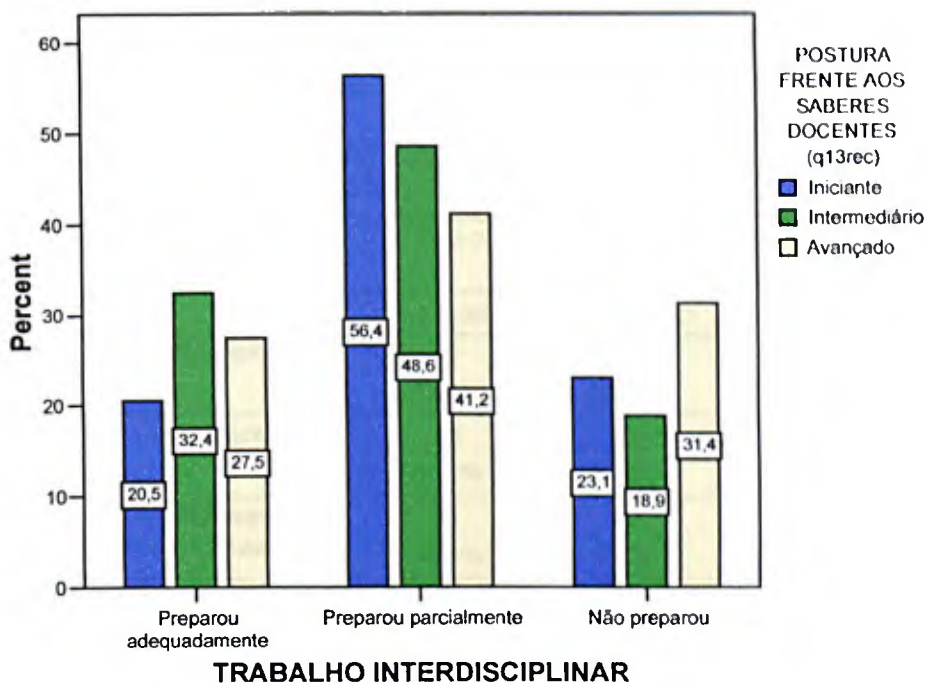
Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 42: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13rec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - AVALIAÇÃO DE PROC DE ENSINO E APRENDIZAGEM (q11.2)**



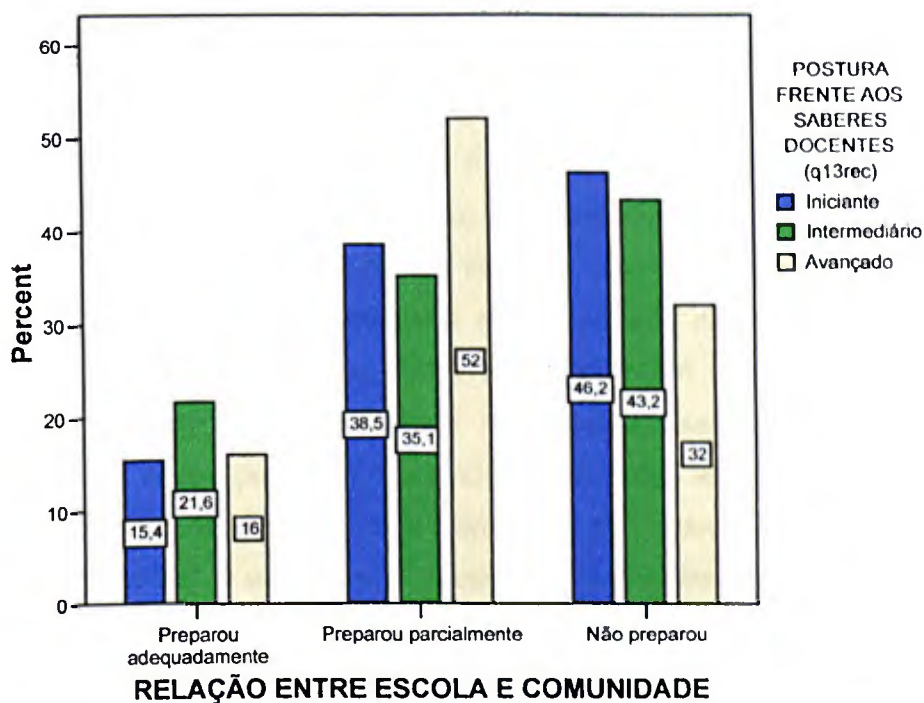
Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 43: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - TRABALHO INTERDISCIPLINAR (q11.3)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 44: CRUZAMENTO - POSTURA FRENTE AOS SABERES (q13irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE (q11.4)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Esse último conjunto de cruzamentos relativos às variáveis que retratam conteúdos diretamente referenciados à prática pedagógica – apesar de diferenciações pontuais internas – indica de modo similar às análises antes apresentadas ora uma flutuação interna nos percentuais, ora uma similaridade de percentuais visíveis entre os níveis distintos estabelecidos dentro da dimensão “saberes docentes”.

**TABELA 34: FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO \* POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec) Crosstabulation**

		POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec)			Total
		Iniciante	Intermediário	Avançado	
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO	Bacharelado	12 33,3%	14 38,9%	19 41,3%	45 38,1%
	Licenciatura	18 50,0%	19 52,8%	19 41,3%	56 47,5%
	Bacharelado e Licenciatura	6 16,7%	3 8,3%	8 17,4%	17 14,4%
Total		36 100,0%	36 100,0%	46 100,0%	118 100,0%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Em alguns cruzamentos ficam mais evidentes, em outros menos, mas de qualquer modo não há como negar uma preocupação subjacente frente aos processos de formação sobre sua constituição e impacto – pouco visível – nas instâncias práticas e conceituais inerentes à prática docente, que por sua vez andam juntas.

Dizendo de outro modo: refletimos antes nesse trabalho (subitem 5.2.3 - desse capítulo) sobre os *Fatores que mais interferiram na formação docente* e em sua sequência (subitem 5.2.4) refletimos sobre o *porquê que os professores defendem que a prática é mais importante que a formação inicial* para sua constituição docente. E ao fazermos isso, focalizamos do ponto de vista teórico e empírico, a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada relativa à sua capacidade de influenciar positivamente a formação docente, uma vez que foram poucas as pessoas que consideram esses cursos como fatores mais importantes em seu processo de formação. Agora, nesse ponto encontramos-nos com algo similar. Nesse subitem em que estamos mergulhados na busca de entender as possíveis interrelações entre a postura profissional frente aos saberes docentes, observamos, como no subitem supra citado, que a formação inicial não traz consigo marca de influência que justifique uma relação segura entre o curso de graduação e a postura docente diante dos saberes – entendido também como conceitos apreendidos que sustentam essa ou aquela prática.



Desse modo, apesar de se avistar alguns escassos indícios de relações entre a postura dos professores quanto aos saberes docentes e enfoques destacados, importa notar que ainda não encontramos alguma relação considerada estatisticamente significativa. Sabemos que essas constatações são importantes para a compreensão do fenômeno estudado e suscita o interesse por novos estudos.

## **5.5 Como o professor identifica sua prática docente?**

Caminhamos para o penúltimo bloco desse capítulo em que serão apresentados três subitens que versarão respectivamente sobre o que dizem os professores da educação profissional, sobre as modalidades utilizadas por eles no processo de avaliação da aprendizagem, sobre o processo de seleção e organização da sua prática docente e sobre os procedimentos didáticos utilizados nessa prática.

### **5.5.1 Modalidades utilizadas no processo de avaliação**

Interessou-nos observar como os professores concebem a prática avaliativa no seu cotidiano profissional. Para isso, selecionamos alguns indicadores que refletem posturas distintas relativas a esse tema de forma a visualizar ações que denotem uma perspectiva diagnóstica, somativa ou formativa.

A modalidade avaliativa diagnóstica tem por finalidade proporcionar informações acerca dos conhecimentos prévios do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem. Além disso, pode permitir determinar a presença (ou ausência) de habilidades e condições que um determinado curso preconiza.

A avaliação somativa, também chamada de tradicional ou classificatória tem sido usada apenas para a atribuição de notas classificando os alunos que atingiram os objetivos pré-determinados. Isto significa que a nota obtida é mais importante do que todos os resultados construídos durante o processo de aprendizagem numa disciplina.

A modalidade formativa desempenha o papel de ser processual, continuada, o que significa que sua prática acompanha o processo de ensinar/aprender integralmente. As finalidades deste modelo não envolvem somente a atribuição de nota, mas o recolhimento de subsídios para que alunos e professores recebam análises consistentes sobre a trajetória que realizam em um curso.

Sabemos que cada uma dessas perspectivas pressupõe princípios distintos que ao serem operacionalizados na prática profissional avaliativa geram não só resultados específicos, mas geram também e em meio a esses resultados, atitudes e posicionamentos didáticos que interferem no processo ensino aprendizagem e não apenas ao seu resultado final.



Devido à sua importância e configuração apresentamos aos professores as afirmativas específicas (questão 14 do questionário – Apêndice C) e solicitamos que fosse marcada a frequência com que os fatores e/ou dimensões – presentes nas afirmativas – eram considerados no processo de avaliação concebido pelo professor.

A partir da composição da matriz relativa a essa questão sobre as formas de avaliação e instrumentos utilizados pelo professor tornou-se possível extrair os seguintes dados:

**TABELA 35: FORMAS DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA DISCIPLINA LECIONADA (q14)**

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Count	%	Count	%	Count	%
1. IDENTIFICO QUESTÕES CENTRAIS RELACIONADOS AO CONTEÚDO ESTUDADO E ELABORO PERGUNTAS AOS ALUNOS AO FINAL DO SEMESTRE OU PERÍODO LETIVO	77	63%	35	29%	10	8%
2. BUSCO INFORMAÇÕES SOBRE O QUE O ALUNO JÁ SABE E O QUE ELE AINDA PRECISA SABER	60	48%	57	46%	8	6%
3. PROCURO IDENTIFICAR DURANTE TODO O PROCESSO COMO O ALUNO ESTÁ SE DESENVOLVENDO PARA FAZER MODIFICAÇÕES NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES, SE FOR O CASO	72	58%	52	42%	0	0%
4. PROCURO CONHECER COMO SE DA A APRENDIZAGEM DO ALUNO PARA EFETUAR POSSÍVEIS AJUSTES NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	71	58%	49	40%	3	2%
5. ESTABELEÇO QUESTÕES RELATIVAS A TODO CONTEÚDO ESTUDADO E APLICO A AVALIAÇÃO AO FINAL DE CADA CONTEÚDO OU UNIDADE	64	52%	51	42%	7	6%
6. PROCURO IDENTIFICAR O QUE O ALUNO SABE FAZER SOZINHO E O QUE ELE É CAPAZ DE FAZER COM A AJUDA DE OUTRO COLEGA MAIS EXPERIENTE OU JUNTO AO PROFESSOR	32	26%	67	55%	23	19%
7. AVALIO O ALUNO A PARTIR DA SUA FREQUÊNCIA ÀS AULAS	27	22%	51	42%	43	36%
8. FAÇO AVALIAÇÃO INDIVIDUAL	67	54%	47	38%	10	8%
9. UTILIZO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM GRUPO	48	38%	71	56%	7	6%

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPG/FAE/UFMG. 2011

Interpretando os dados que se nos apresentam na tabela anterior, observamos que grande parte dos professores (63%) afirma que *sempre* “identifica questões centrais relacionados ao conteúdo estudado e elabora perguntas aos alunos ao final do semestre ou período letivo”. Na sequência do percentual encontrado, vemos que 58% dos professores afirmam que *sempre* procuram “identificar durante todo o processo como o aluno está se desenvolvendo para fazer modificações no

planejamento de atividades, se for o caso“ e, 58% também afirmam que procuram *sempre* “conhecer como se dá a aprendizagem do aluno para efetuar possíveis ajustes nas estratégias de ensino”. Destacamos ainda o percentual de 54% de professores que afirmam fazer sempre avaliações individuais, denotando com isso ênfase na avaliação individualizada, padronizada, secundarizando outros tipos de avaliação inclusive a avaliação em grupo que é marcada por 38% dos respondentes. Ressaltamos, por fim, nessa tabela, o percentual (52%) dos que priorizam aplicação da avaliação ao final de cada conteúdo ou unidade.

Seguindo o procedimento desenvolvido anteriormente, no subitem 5.4 desse trabalho, ao focalizar nesse momento o *posicionamento prático* dos professores quanto aos *principais tipos de avaliação e instrumentos avaliativos utilizados* por eles, procuramos estabelecer entre o conjunto de possíveis respostas, itens que se identificam com uma postura *iniciante*, *intermediária* e *avançada* frente às modalidades apresentadas no processo de avaliação, também tendo em vista a compreensão das características do professor reflexivo. Assim, dentre os nove itens apresentados, cada subconjunto de três, se relaciona proporcionalmente com os três níveis indicados.

Também como afirmado anteriormente, o conteúdo das respostas pertencentes aos níveis *inicial* e *intermediário* não tem aqui a negação de sua importância. Entretanto compreendemos que as *posturas e ações* próprias a tais conteúdos, se forem isoladas e se reduzirem a si mesmas, não alcançam os objetivos educacionais centrais numa perspectiva reflexiva. Desse modo, as ações identificadas como pertencentes ao *nível avançado*, carregam em si, componentes apresentados em outros níveis, porém, de maneira recodificada, ampliada e articulada.

Defendemos, nesse contexto que as respostas “Identifico questões centrais relacionados ao conteúdo estudado e elaboro perguntas aos alunos ao final do semestre ou período letivo” (questão14.1); “Estabeleço questões relativas ao conteúdo estudado e aplico a avaliação ao final de cada conteúdo ou unidade” (q.14.5) e “Avalio o aluno a partir da sua frequência às aulas” (q.14.7) podem ser consideradas como pertencentes a um nível elementar.

Por sua vez, as declarações “Busco informações sobre o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa saber” (q.14.2); “Faço avaliação individual” (q.14.8) e “Utilizo de instrumento de avaliação em grupo” (q.14.9) indicam, ao nosso ver, uma visão intermediária relativa aos processo avaliativo que se dá na interrelação entre professor e alunos, valorizando procedimentos avaliativos, através dos quais se incentiva a responsabilidade individual e coletiva frente ao processo de aprendizagem

Por fim, as declarações “Procuro identificar durante todo o processo como o aluno está se desenvolvendo para fazer modificações no planejamento de atividades, se for o caso” (q.14.3); “Procuro conhecer como se dá a aprendizagem do aluno para efetuar possíveis ajustes nas estratégias de ensino” (q.14.4) e “Procuro identificar o que o aluno sabe fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de outro colega mais experiente ou junto ao professor” (q.14.6), revelam dentro da perspectiva aqui assumida, um nível avançado, pois que possibilitam a integração de objetivos educacionais mais amplos e aqueles imediatos e cotidianos, sem os quais não se alcançam aqueles mais amplos.

Esses itens da questão 14 do questionário – Apêndice C - considerados como nível avançado, dentro da constituição do índice, se encaixam na perspectiva da avaliação formativa. Através da prática dessa modalidade será possível, ao professor, a obtenção de dados para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. A sua característica central se expressa em seu caráter contínuo e sistemático, tendo como propósito ajudar educadores a reorientar o seu trabalho, apontando falhas, objetivos ainda não atingidos e os aspectos a melhorar. A avaliação formativa é vista como um instrumento educativo que possibilita a emancipação do educando, do seu senso de autocritica e autodesenvolvimento. É, portanto, a que mais se aproxima da perspectiva reflexiva.

Nesse nível – avançado – não se nega a responsabilidade docente, nem a transfere para outros sujeitos, mas se busca um contínuo realinhamento entre objetivos e estratégias, entre as abordagens específicas dos conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem, entre as atividades individuais e coletivas, entre o planejamento pedagógico, as demandas da disciplina e os sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao buscar pontuar cada item da questão de acordo com o nível a ele relacionado, foi preciso buscar uma distribuição interna, de acordo com a alternativa marcada dentro de cada um deles – *sempre*, *às vezes* ou *nunca*. Assim, cuidamos de pontuar cada item em uma escala, permitindo uma variação interna, em cada um deles, de acordo com as respostas, observando a frequência marcada em cada item – “sempre”, “às vezes” ou “nunca” – revelando como eles se apresentam no cotidiano da prática docente.

Nesse procedimento, cada sujeito da pesquisa alcançou um determinado número de pontos a partir de cada resposta marcada. E ao somar os pontos obtidos nos diversos itens da mesma questão, dividimos o total encontrado pela quantidade de itens, chegando a uma média de pontuação para cada sujeito. Feito o procedimento



de índice, através do SPSS, transformamos os números singulares encontrados, em intervalos numéricos, de modo a propiciar o cruzamento desse índice com outras variáveis, entendidas, nesse contexto, como possivelmente relacionadas aos distintos níveis identificados.

Assim, numa busca de síntese do posicionamento dos professores quanto às modalidades utilizadas no processo de avaliação, temos a seguinte tabela, dentro qual podemos avistar a distribuição dos professores segundo o nível apresentado de acordo com sua *postura prática* avaliativa.

**TABELA 36: MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind\_rec)**

		F	%	% Cumulative
Valid	Iniciante	37	28,9	28,9
	Intermediário	53	41,4	70,3
	Avançado	38	29,7	100,0
	Total	128	100,0	

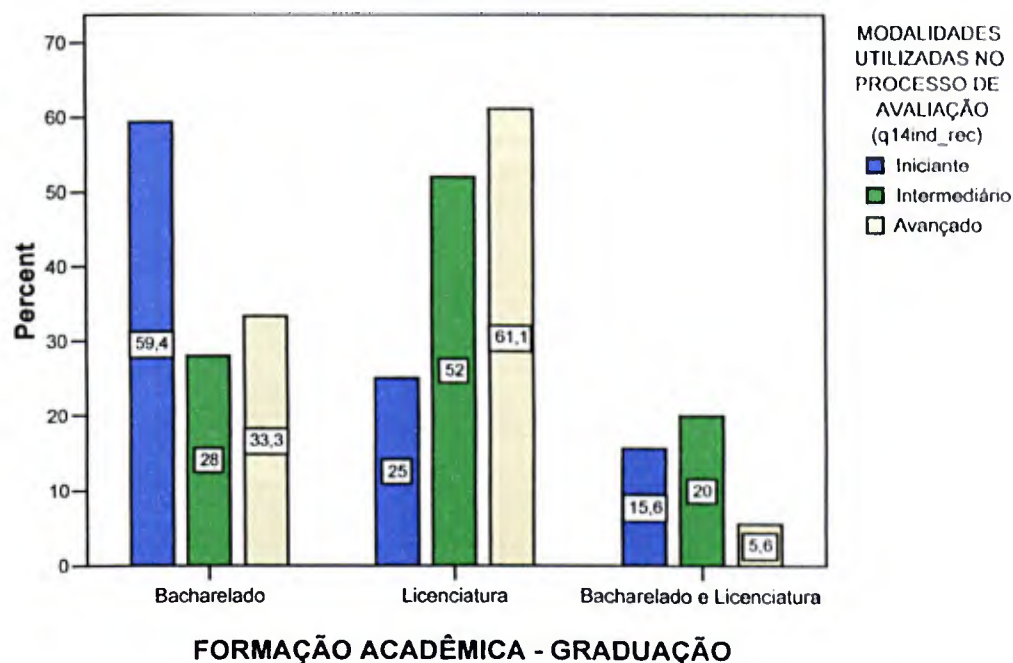
Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Tendo em vista o interesse em situar esse posicionamento em relação a algumas variáveis, fizemos diversos cruzamentos, envolvendo praticamente todas as variáveis que revelam o perfil acadêmico e profissional dos respondentes. Escolhemos, no entanto apenas quatro cruzamentos para a exposição aqui, devido às particulares que encerram em cada um deles.

Nesse gráfico seguinte podemos ver o cruzamento da variável *postura prática* diante das modalidades de avaliação com o curso de graduação feito – bacharelado ou licenciatura. Notamos claramente que há uma relação importante entre essas duas variáveis. A maior parte (59,4%) dos que se encontra em um nível *iniciante* quanto às modalidades de avaliação fizeram apenas o bacharelado e a maior parte dos que se apresentam em nível *avançado* (61,1%) fizeram apenas a licenciatura. Essa direção clara é também reconhecida pelo teste de significância estatística indicando que esses dados não são mero fruto de especulação, ou que foram encontrados devido a um possível erro na amostra. Ao contrário, esses dados revelam sua consistência interna de modo a poder afirmar que tal relação pode ser identificada não apenas na amostra aqui destacada, mas pode ser reconhecida para além dela. Podemos afirmar que o curso de licenciatura influencia positivamente no alcance progressivo de uma postura prática quanto às modalidades de avaliação. O teste de significância estatística -  $p < 0,05$  - encontra-se Apêndice F)



**GRÁFICO 45: CRUZAMENTO - MODALIDADES DE AVALIAÇÃO (q14irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO (recq8.3\_q8.4)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPG/FAE/UFMG 2011

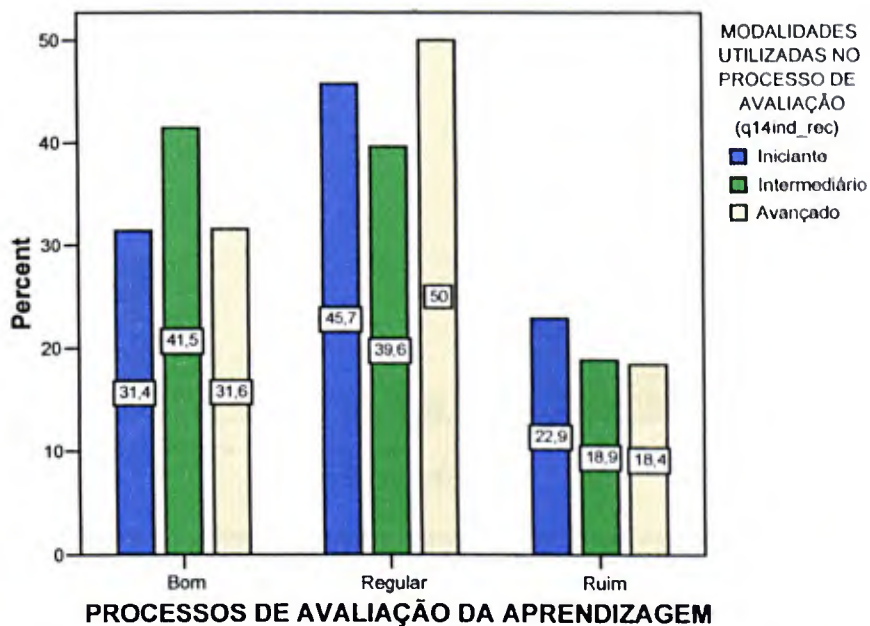
Os três gráficos seguintes referem-se respectivamente aos cruzamentos dessa variável aqui destacada – modalidades de avaliação – com três outras variáveis. As duas primeiras referem-se à avaliação feita pelo professor da educação profissional sobre os conteúdos trabalhados na graduação e o terceiro focaliza a pós-graduação.

No primeiro gráfico focalizamos os processos de avaliação da aprendizagem nos quais os respondentes avaliaram se esses conteúdos foram trabalhados de modo bom, regular ou ruim. No segundo gráfico, observamos o cruzamento da variável destacada frente à avaliação feita pelos sujeitos da pesquisa quanto à sua percepção quanto ao curso de graduação indicando se ele preparou adequadamente, parcialmente ou se não preparou para a avaliação de processos de ensino e aprendizagem no campo do trabalho docente.

Por fim no terceiro gráfico, podemos visualizar o cruzamento da *postura prática* docente quanto às modalidades de avaliação e a pós-graduação feita pelos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que foram visualizados também os cruzamentos com os demais cursos de pós-graduação, no entanto, para o propósito do estudo, definimos pela apresentação apenas desse cruzamento com a especialização, em função do propósito do estudo. Apesar de esboçar algum tipo de aproximação, não percebemos

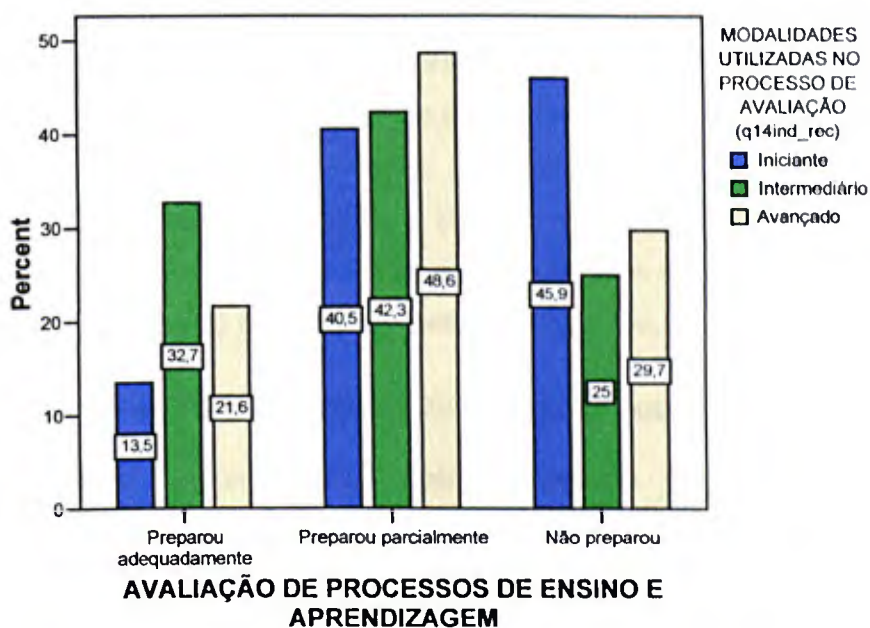
em nenhum desses cruzamentos alguma relação que se apresentasse significativa do ponto de vista teórico ou estatístico.

**GRÁFICO 46: CRUZAMENTO - MODALIDADES DE AVALIAÇÃO (q14irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM (q10.6)**



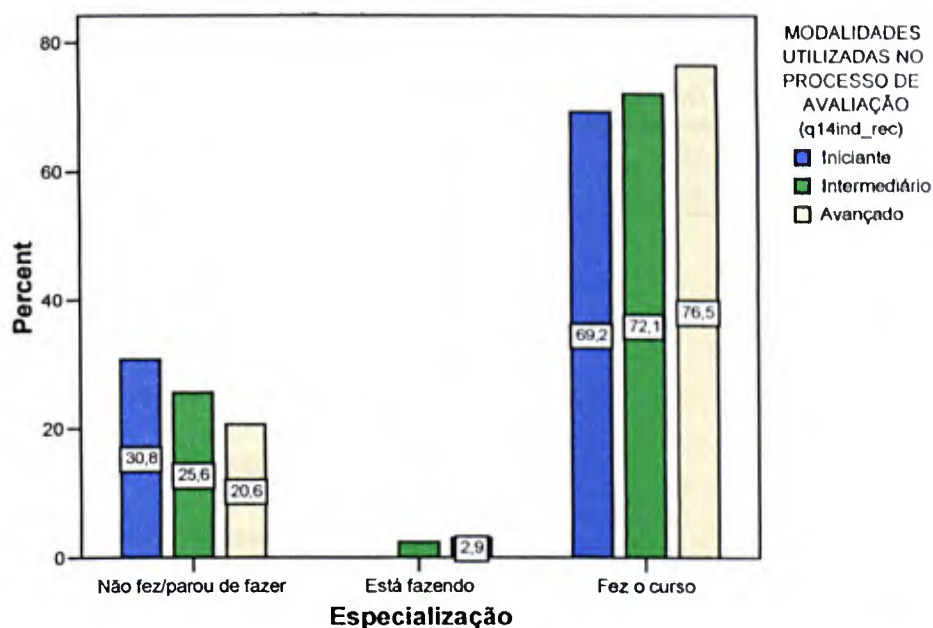
Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

**GRÁFICO 47: CRUZAMENTO - MODALIDADES DE AVALIAÇÃO (q14irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM (q11.2)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG 2011

**GRÁFICO 48: CRUZAMENTO - MODALIDADES DE AVALIAÇÃO (q14irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - ESPECIALIZAÇÃO (q8.5rec)**



Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Notamos, no gráfico anterior, uma aparente relação entre os níveis apresentados quanto às modalidades avaliativas e o fato de *terem concluído* ou *não* a especialização. Observamos que entre os que fizeram o curso, o maior percentual refere-se àqueles que apresentam nível avançado e entre os que não fizeram o curso é, ao contrário, maior o número dos que se apresentam no nível iniciante. No entanto essa relação não tem sustentação teórica nem empírica. A diversidade temática dos cursos de especialização indica uma dispersão que, por sua vez explica a ausência de relação entre as duas variáveis. O teste de significância dessa relação indica  $p > 0,05$ , sendo portanto não significativa tal relação. (Apêndice G)

Após tais considerações sobre a postura prática avaliativa do professor da educação profissional, o que dizer sobre a definição dos conteúdos trabalhados nas disciplinas? O que tem sido considerado pelos professores, nesse processo?

### 5.5.2 Processo de seleção e organização da prática docente

Para melhor compreensão e delineamento da prática docente tornou-se também imprescindível identificar o processo de seleção e organização dos conteúdos trabalhados pelo professor junto aos alunos. Assim, num esforço para mapear as dimensões observadas e levadas em consideração, por ele, nesse processo, indagamos sobre a frequência em que são considerados diversos itens apresentados.



Sabemos que, por vezes, os fatores externos têm grande influência, no processo educacional. Aqui cabe a questão: com que proporção eles são considerados no momento de selecionar e organizar o processo didático? Assim, podemos ver o esboço desse delineamento através da tabela seguinte.

TABELA 37: DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15)

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Count	%	Count	%	Count	%
O PERFIL PROFISSIONAL PROPOSTO PELO CURSO	88	75%	25	21%	5	4%
AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO	74	62%	37	31%	8	7%
OS CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES DOS ALUNOS	37	31%	57	48%	24	20%
AS EXIGÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DISCIPLINA	90	76%	26	22%	3	3%
AS DEMANDAS DA COMUNIDADE LOCAL	27	24%	69	61%	18	16%
AS INOVAÇÕES TEÓRICAS E TECNOLÓGICAS RELACIONADAS À ÁREA DA DISCIPLINA	64	55%	44	38%	9	8%
A ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR	44	37%	68	57%	8	7%

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Analisando os dados da tabela anterior, notamos que o maior contingente encontrado de professores (76%) prioriza a atenção para as *exigências específicas de cada disciplina* por eles ministrada. Em segundo lugar de prioridade, identificamos a atenção ao *perfil profissional proposto pelo curso* (75%) e em terceiro lugar, as *demandas do mercado de trabalho* (62%).

Nesse conjunto de indicadores dentro dessa questão, nos preocupa sobretudo, o pequeno percentual que “sempre” considera as *inovações teóricas e tecnológicas relacionadas à área da disciplina* (55%), sendo que 38% as observam somente “às vezes”. Com percentual ainda menor, somente 37% dos professores consideram “sempre” a *articulação interdisciplinar* (37%) enquanto que 57% a observam somente “às vezes”.

Nessas duas dimensões, observando a tabela anterior, identificamos que, respectivamente, que *conhecimentos prévios dos alunos* são considerados *sempre* por 31% e as *demandas da comunidade local* são observadas *sempre* por apenas e 24% dos professores. Nesses mesmos itens, vemos que 48% e 61% observam-nos “às vezes” e 20% e 16% afirmam que “nunca” consideram essas respectivas dimensões.



Resumindo: a partir da tabela anterior (questão 15) o foco interdisciplinar é claramente secundarizado. Nota-se a preocupação em observar dimensões externas tais como: mercado de trabalho, mas não tanto as inovações tecnológicas. Algumas dimensões internas também, tais como: exigências da disciplina e perfil esperado pelo curso, porém não são considerados efetivamente os conhecimentos prévios dos alunos e as demandas da comunidade local. Notamos, portanto que há um certo descompasso entre o cuidado e o descuido de aspectos internos e externos ao processo de aprendizagem, apontando, mais uma vez, a lacuna antes sentida e apresentada pelos professores quanto a seu próprio processo de formação referente aos cursos de formação inicial, no qual esses aspectos ficaram visivelmente deficitários. Como vimos na tabela 18, apenas 27% dos professores entendem que o curso de graduação preparou-os adequadamente sobre o como ensinar em sala de aula, e também 27% indicam que o curso os preparou adequadamente para o trabalho interdisciplinar.

Em busca de uma síntese dos elementos contidos na questão 15 e revelados através de seus resultados, procedemos a construção do índice que contou também com os mesmos cuidados anteriormente dispostos, organizando os indicadores segundo uma hierarquia interna de acordo com o significado embutido em cada um deles. Assim, associamos ao nível *iniciante* a postura prática de priorizar as *demandas do mercado de trabalho*. Ao nível *intermediário* relacionamos os esforços em considerar - no processo de seleção e organização do conteúdo de cada disciplina – *os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos; as exigências específicas da disciplina e as demandas da comunidade local*. Por sua vez, no nível *avançado*, incorporamos os indicadores que priorizam o *perfil profissional proposto pelo curso, as inovações teóricas e tecnológicas relacionadas à área da disciplina e a articulação com as demais disciplinas do curso*.

Como podem ser observados, três indicadores foram incorporados ao segundo e ao terceiro nível, no entanto, um apenas se configurou no nível iniciante. Para evitar distorções na constituição do índice, foram tomadas as medidas cabíveis equilibrando os pontos obtidos em cada um dos três níveis. Além disso, foram pontuadas diferentemente cada uma das possibilidades de respostas em função da marcação interna feita por cada respondente que indicou se o item é observado sempre, às vezes ou nunca. Cuidou-se de observar o sentido de cada afirmativa, atribuindo também uma pontuação específica de acordo com cada uma delas.

Como já dito antes, ressaltamos o caráter do índice que permite identificar sujeitos que se encontram em estágios bem distintos e às vezes singulares dentro de

um *continuun*. No entanto para melhor visualização transformamos esse *continuun* de dados em intervalos tomando possível identificar grupos de pessoas que apresentam menores e maiores pontuações, facilitando também a posterior relação entre esse índice e outras variáveis.

Após esse processo, chegamos a um dado sintético que indica quantos professores se encontram em cada nível, considerando sua concepção e ação diante da seleção e organização da prática docente.

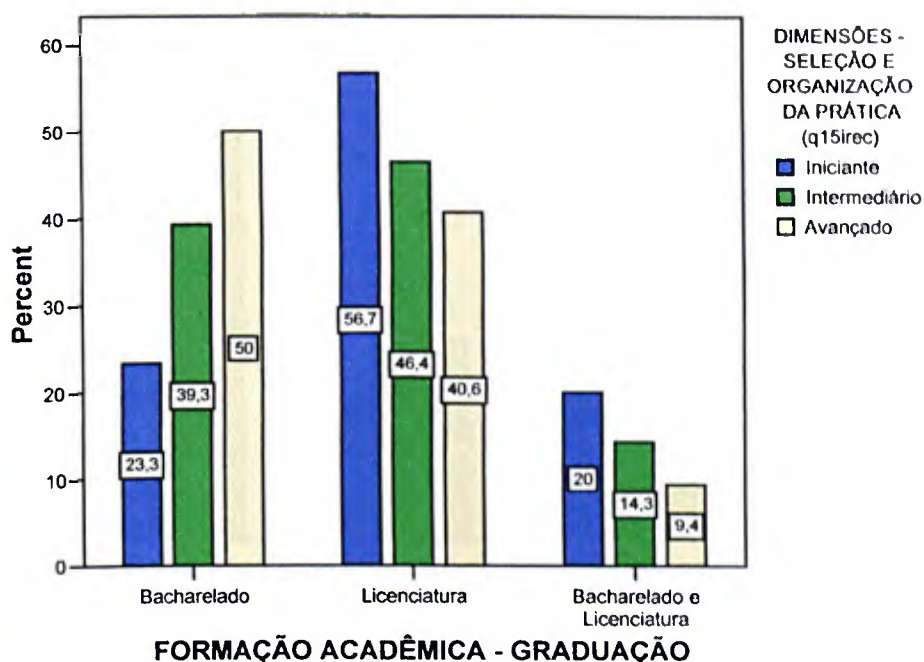
**TABELA 38: DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)**

		F	%	% Cumulative
Valid	Iniciante	34	26,6	26,6
	Intermediário	61	47,7	74,2
	Avançado	33	25,8	100,0
	Total	128	100,0	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Ao buscar aproximações entre esse índice e o curso de graduação feito pelos sujeitos do estudo, notamos, também aparentemente uma associação entre essas duas variáveis, curiosamente na direção oposta ao que se verificou em relação ao índice anterior.

**GRÁFICO 49: CRUZAMENTO - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO (rec q8.3\_q8.4)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

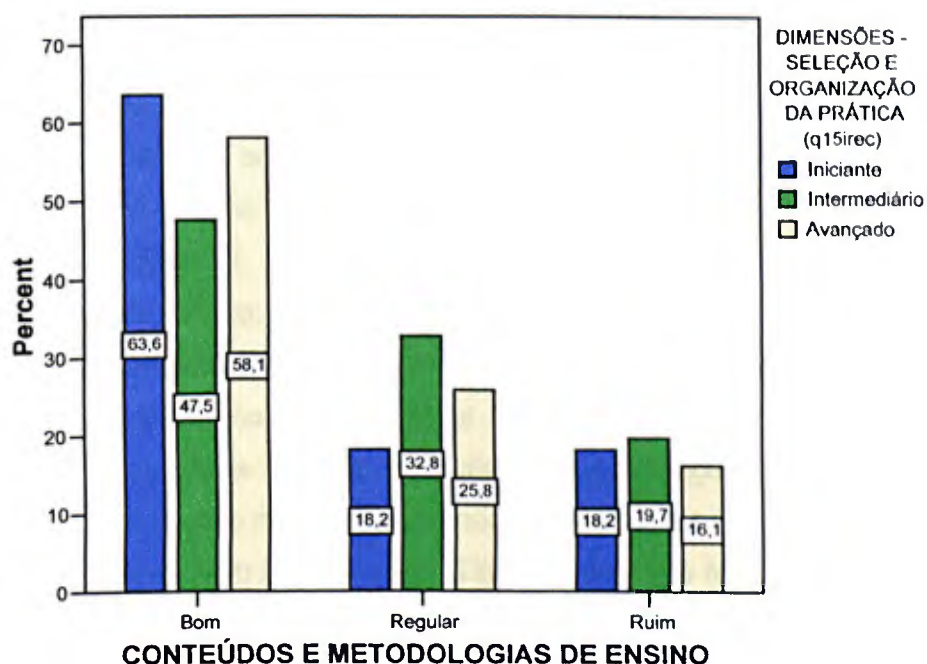
Olhando o gráfico anterior, seus dados parecem indicar que o nível mais avançado relativo ao processo de seleção e organização da prática se apresenta diretamente ligado aos que fizeram bacharelado e, entre os que fizeram licenciatura, anuncia-se maior o percentual dos que apresentam nível iniciante.

Essa relação, entretanto, não traz significância teórica, pois não temos elementos para justificá-la à medida que sabemos que essas dimensões relacionadas à seleção e organização da prática não constituem atenção dos cursos de bacharelado. Também do ponto de vista estatístico, não encontramos significância, pois no teste feito, encontramos  $p > 0,05$ . Dados relativos a esse cruzamento e o teste de significância encontram-se no Apêndice H.

Portanto, essa aparente relação se dá por outros motivos ou variáveis que se interceptam em meio a esse conjunto e não, necessariamente a essa dualidade de relação supostamente avistada. Isso aponta a possibilidade de outros estudos para entender algo mais sobre essas variáveis encontradas junto a esses sujeitos.

Nos gráficos seguintes veremos como se apresentam os cruzamentos desse índice relacionado à seleção e organização da prática com a avaliação de alguns componentes curriculares do curso de graduação.

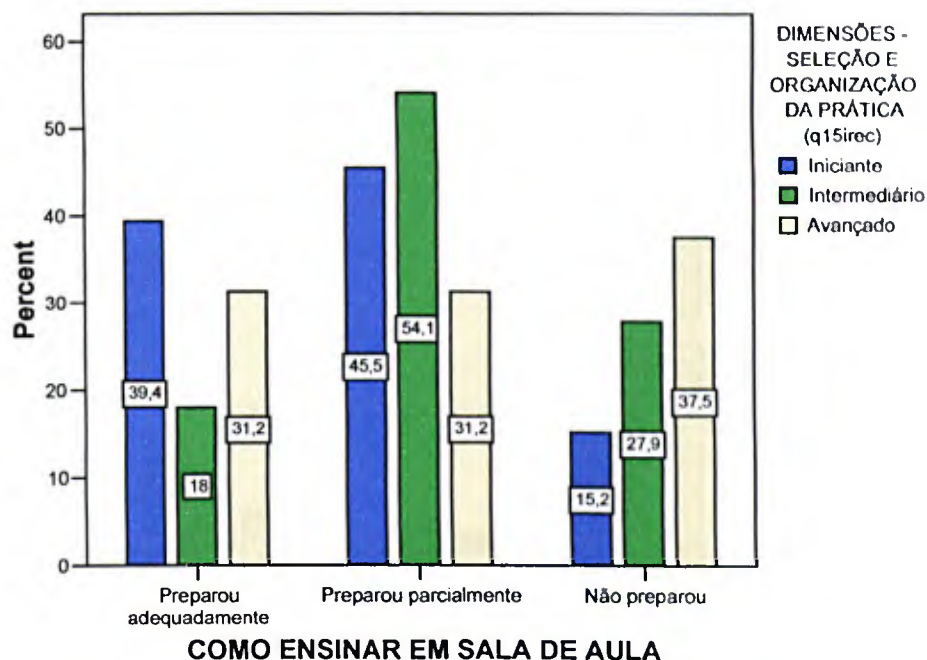
**GRÁFICO 50: CRUZAMENTO - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO (q10.3)**





Anteriormente focalizamos os conteúdos e metodologias de ensino e a seguir o mesmo índice será cruzado com os componentes ligados ao ensino, sobre como ensinar em sala de aula.

**GRÁFICO 51: CRUZAMENTO - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - PROCESSOS DE ENSINO NA SALA DE AULA (q11.1)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação PPGE/FAE/UFMG. 2011

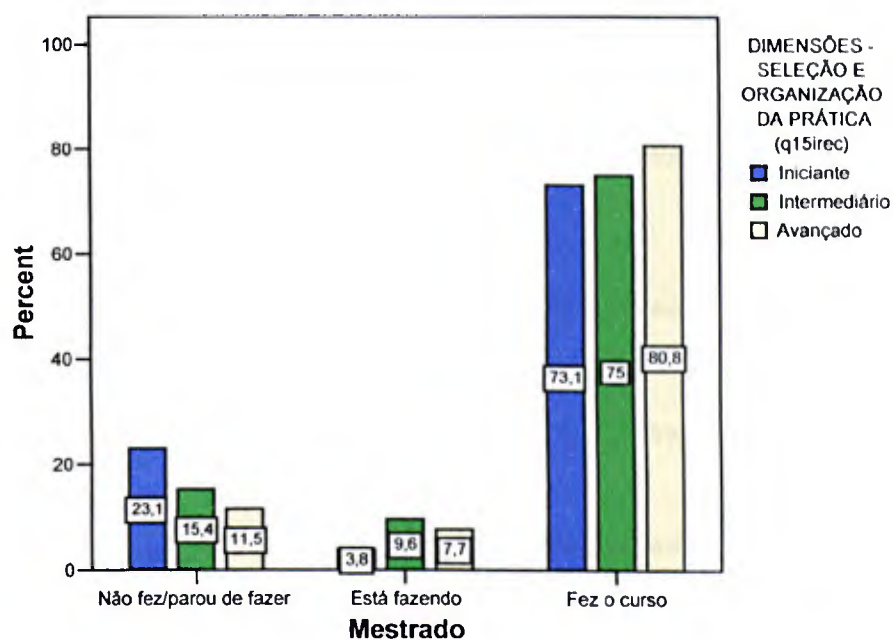
Nos gráficos anteriores não avistamos relações significativas. E ao analisarmos o gráfico seguinte, apesar de notarmos uma visível direção em seus dados - ao cruzar o índice da questão 15 com o curso de mestrado - esse também não se apresenta com significância teórica ou estatística, já que indicou  $p > 0,05$ , o que pode ser verificado no Apêndice I.

Do ponto teórico, somos levados em princípio, a reconhecer uma força explicativa nessa relação aparente, mas numa análise mais cuidadosa verificamos que a “garantia” para se alcançar um nível avançado na compreensão teórico-prática quanto aos procedimentos de seleção e organização da prática não está necessariamente no fato de se *fazer* ou *não* cursos de pós-graduação, mas em fatores que se entrecruzam com tal indicador. Dizendo de outra forma, é seguro pensar que entre a maioria dos que fizeram mestrado, apresenta-se a maioria dos que alcançaram nível avançado nessa dimensão estudada no momento. Porém seria reducionista tal compreensão se afirmarmos que tal nível foi alcançado significativamente por conta do mestrado. Ao lado da atitude em busca do curso de pós-graduação *stricto sensu*,



existem outros elementos coexistentes, formando uma rede de elementos que se interrelacionam com níveis mais avançados de compreensão quanto a esses processos.

**GRÁFICO 52: CRUZAMENTO - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - MESTRADO (q8.6rec)**



Fonte: BARBACOVİ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

### 5.5.3 Procedimentos didáticos utilizados na prática docente

Continuando em busca de decifrar a prática docente a partir da indicação feita pelos professores quanto aos procedimentos didáticos por eles utilizados em seu dia a dia profissional, apresentamos indicadores frente aos quais, solicitamos que fosse marcada a frequência com que são observados.

Ao sistematizar os dados coletados sobre fatores e dimensões observados no processo de preparação do curso e das aulas – através da questão 16 do questionário aplicado – destaca-se o seguinte conjunto de informações.

TABELA 39 - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q.16)

	Sempre		Às vezes		Nunca	
	Count	%	Count	%	Count	%
1. ESTABELECIMENTO DE OBJETIVO GERAL COMUM PARA TODOS OS ALUNOS	100	80,0%	23	18,4%	2	1,6%
2. ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS PARA OS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES NO ACOMPANHAMENTO DA DISCIPLINA	30	25,2%	68	57,1%	21	17,6%
3. ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS AVANÇADOS PARA OS ALUNOS QUE JÁ ALCANÇARAM PARTE DOS OBJETIVOS PRÉVIOS GERAIS	19	15,8%	69	57,5%	32	26,7%
4. PREVISÃO DE MATERIAIS E DE RECURSOS EDUCATIVOS REPRESENTATIVOS DE DIFERENTES ESTILOS E NÍVEIS DE APRENDIZAGENS	50	43,1%	48	41,4%	18	15,5%
5. INCENTIVO AO TRABALHO EM EQUIPE E À COOPERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES	87	70,2%	36	29,0%	1	,8%
6. INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS INDIVIDUAIS PELOS ESTUDANTES	58	47,5%	63	51,6%	1	,8%
7. REAVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO PERIODICAMENTE INCORPORANDO NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	71	58,7%	50	41,3%		
8. DISCUSSÃO COM OS ALUNOS SOBRE FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO A SEREM UTILIZADOS NA DISCIPLINA	58	47,5%	60	49,2%	4	3,3%

Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Iniciando a análise da tabela anterior, chama-nos a atenção para o pequeno número de professores que, ao identificarem alunos que alcançaram os objetivos estabelecidos, propõem o alargamento desses objetivos propondo metas mais avançadas para os alunos. Apenas 15,8% dos professores disseram que esse procedimento (q.16.3) faz parte de sua prática diária. Consoante com tal resultado, também é pequeno – porém maior que o anterior – o percentual dos que estabelecem objetivos intermediários para os alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento da disciplina (25,2%). Entre os respondentes, 80% deles indicam que sempre estabelecem objetivos gerais comuns para todos os alunos.

Esses três indicadores, embora a princípio possam ser entendidos como contrários, na verdade, buscam captar elementos de um mesmo paradigma conceitual quanto a tais procedimentos. Buscam, por exemplo, observar e identificar a busca do equilíbrio necessário entre a coletividade e a individualidade. Numa visão democrática, sabemos que todos merecem ter acesso aos conhecimentos disponíveis, e, portanto, aos professores, cabe estabelecer as mesmas metas estabelecidas para serem atingidas por todos. No entanto, até mesmo para alcançar esses objetivos gerais, precisamos reconhecer as diferenças individuais que exigem não a redução dos objetivos, mas, por vezes, a necessária mudança de estratégia, estabelecendo, por exemplo objetivos intermediários, como forma de alcançar, passo a passo os elementos contidos nos objetivos amplamente ou sinteticamente apresentados para todos. Assim, pudemos observar em análises pormenorizadas dos dados encontrados, que grande parte dos que marcaram um desses itens, também marcaram os outros dois pois que são complementares e não polares.

Observamos também que um percentual significativo de professores – 70,2% dos respondentes – afirmaram que sempre incentivam o trabalho em equipe e a cooperação entre os estudantes, dando pistas de que uma postura que antevê o mundo do trabalho dentro da sala de aula, no qual o estabelecimento de interações passa a ser um imperativo.

Dando continuidade à análise da tabela anterior, é preciso dizer, ainda que os indicadores apresentados, todos eles, encontram-se numa hierarquia similar entre si, ou seja, representam posturas, atitudes e práticas necessárias à constituição de uma prática reflexiva, não sendo visualizado entre eles, portanto algum item avaliado como menos adequada à prática reflexiva.

Comparando-se aos processos anteriores de constituição do índice, o que vai diferenciar na construção do índice dessa questão é a frequência com que tais procedimentos didáticos são considerados pelos professores da educação profissional – *sempre*, *às vezes* ou *nunca*.

Constituído o índice relativo aos procedimentos didáticos utilizados pelos professores, este foi transformado de variável numérica para intervalar, a fim de facilitar sua visualização e a localização de agrupamentos internos de sujeitos que se localizam em níveis distintos dentro do *continuun* apresentado. Assim temos a distribuição de professores por níveis na tabela seguinte:

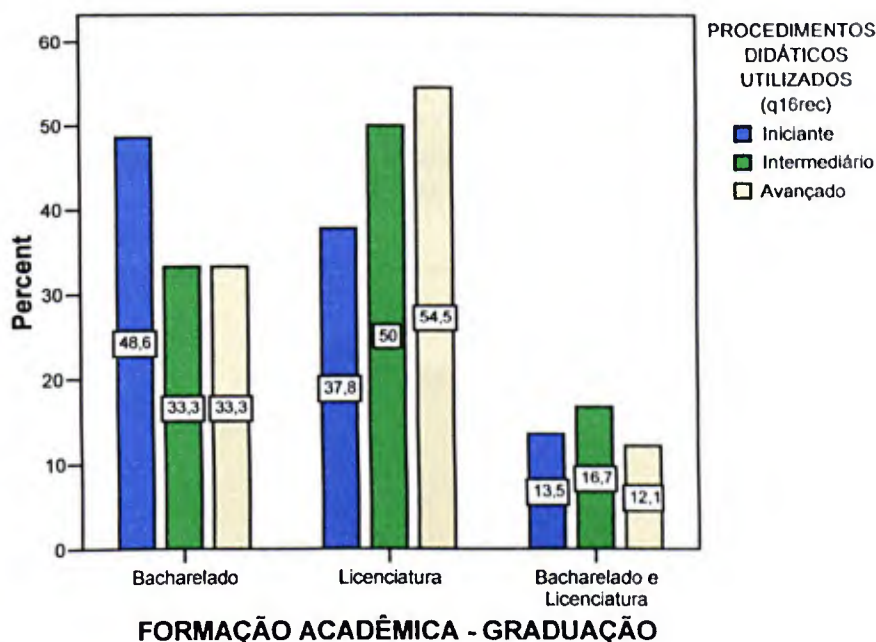
TABELA 40 - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec)

		F	%	% Cumulative
Valid	Iniciante	41	32,0	32,0
	Intermediário	51	39,8	71,9
	Avançado	36	28,1	100,0
	Total	128	100,0	

Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre a Formação e a Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMF. 2011

Procedendo ao cruzamento desse índice com o curso de graduação, vemos no gráfico, que, entre os que alcançaram o nível avançado, o maior percentual se encontra entre os que fizeram licenciatura. Entre os que se situam no nível iniciante, o maior percentual deles encontra-se entre os que fizeram bacharelado. Contudo, essa relação também não apresenta significância teórica ou estatística. ver Apêndice J.

**GRÁFICO 53: CRUZAMENTO - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO (rec q8.3\_q8.4)**

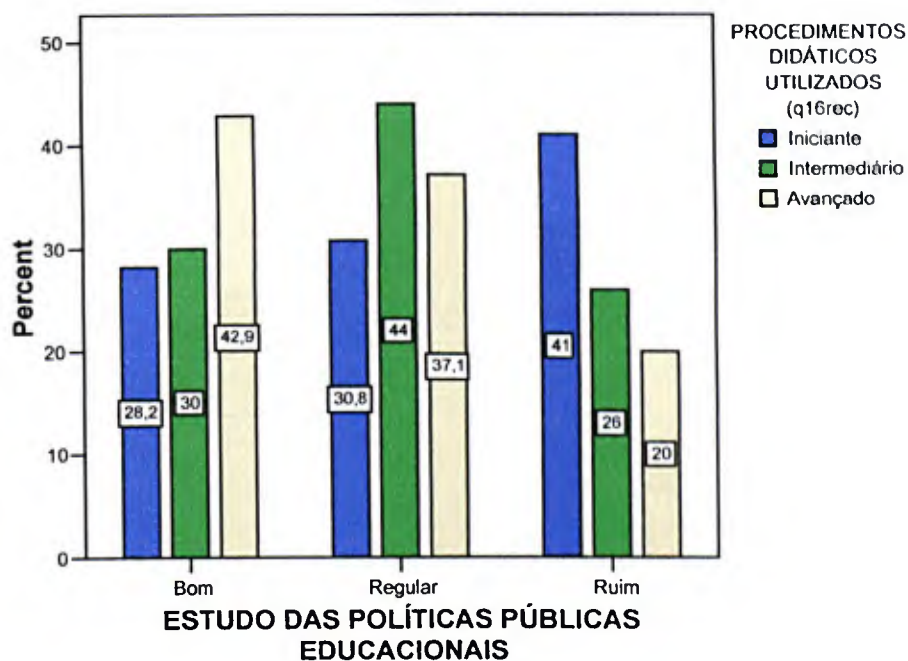


Fonte: BARBACOV, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Os gráficos seguintes cruzam o índice com conteúdos do curso de graduação.

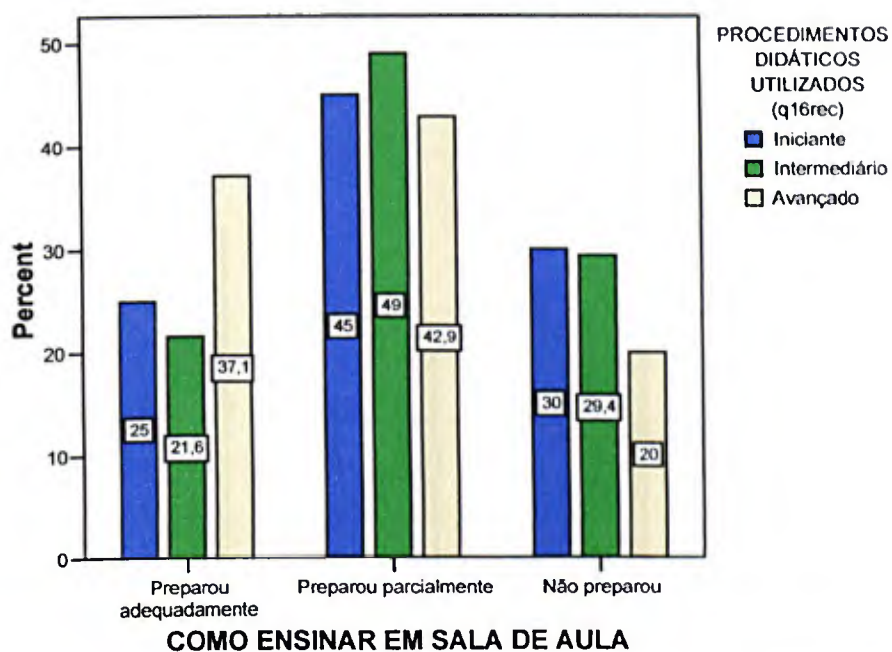


**GRÁFICO 54: CRUZAMENTO - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (q10.2)**



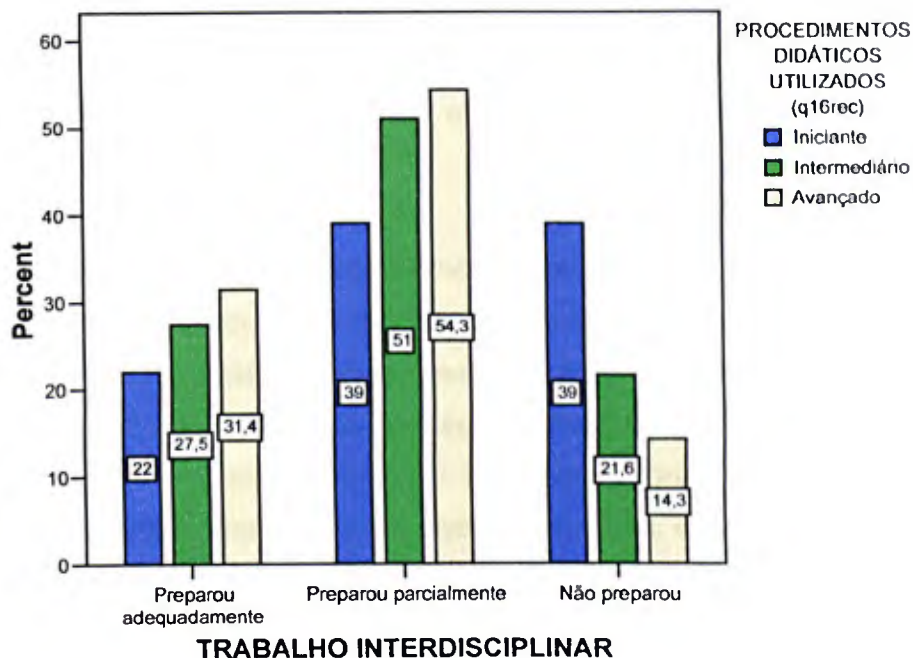
Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 55: CRUZAMENTO - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - COMO ENSINAR EM SALA DE AULA (q11.1)**



Fonte: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

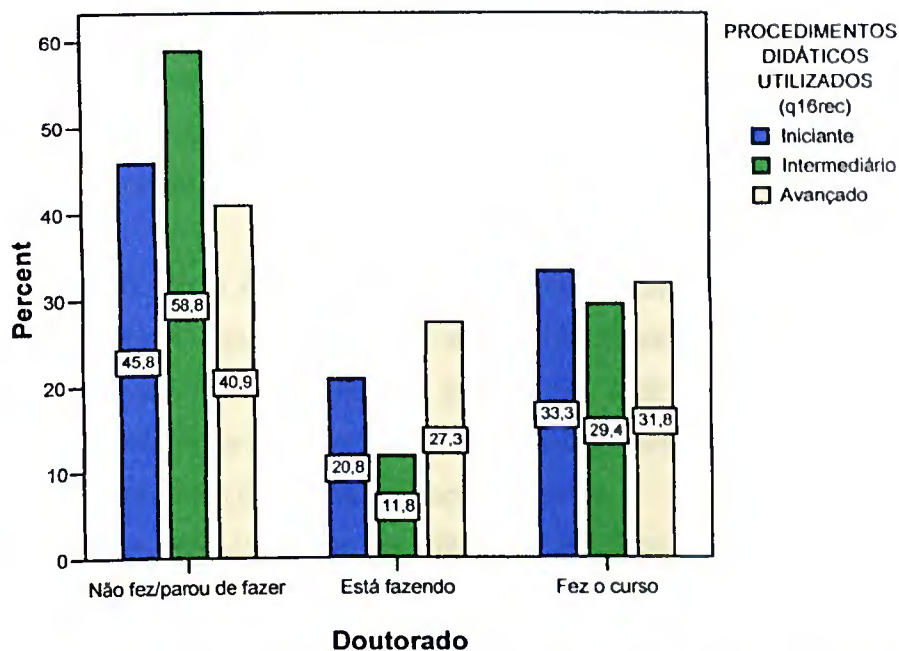
**GRÁFICO 56: CRUZAMENTO - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16irec) COM CURSO DE GRADUAÇÃO - TRABALHO INTERDISCIPLINAR (q11.3)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

O gráfico seguinte apresenta o cruzamento dessa variável com o doutorado.

**GRÁFICO 57: CRUZAMENTO - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - DOUTORADO (q8.7rec)**



Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Os gráficos anteriores nos ajudam a localizar onde se encontram os sujeitos que apresentaram níveis distintos no *contínuun* estabelecido quanto aos procedimentos didáticos utilizados em relação à avaliação feita por eles sobre alguns conteúdos curriculares desenvolvidos na graduação, bem como em relação à situação diante do curso de doutorado – se o fizeram ou não. Tais gráficos, pois ajudam-nos a compreender o perfil desses professores, mas não explicam as relações encontradas.

## 5.6 Buscando novas sínteses

Tendo em vista o caminho percorrido chegamos ao cumprimento dos objetivos previstos à medida em que fora apresentado o perfil profissional e acadêmico do professor, bem como o mapeamento de sua avaliação quanto ao curso de graduação, identificando o que mais afetou sua formação enquanto docente e ainda expondo sua postura quanto aos saberes docentes e sua posição quanto à prática pedagógica, buscando as relações possíveis entre diversas variáveis destacando aqueles que se constituíram índices para propiciar cruzamentos mais precisos.

Vimos que as relações estabelecidas, ainda que não estatisticamente comprovadas, serviram para mapear a posição dos professores frente ao perfil acadêmico por eles apresentado, compreendendo-os nesse contexto.

Para além do mapeamento e dos cruzamentos entre variáveis analisados, chegamos também a identificar uma relação significativa – teórica e estatística - entre duas variáveis que explica a contribuição dos cursos de licenciatura quanto à postura avaliativa apresentada pelos professores que o concluíram.

Nesse patamar do estudo, entretanto, surgem novas perguntas, sendo a maioria delas provocativas de novos estudos. No entanto, uma pergunta aqui é assumida como um desafio final nesse estágio de análise circunscrito nesse estudo: a que se deve a constituição de uma prática docente marcada por um nível iniciante ou avançado?

A questão se faz necessária, uma vez que os dados apontaram que os cursos de formação inicial e continuada não dão conta dessa constituição – avistada em cruzamentos anteriormente feitos a partir dos índices constituídos acerca das *modalidades avaliativas* assumidas pelos professores, *seleção e organização da prática e procedimentos didáticos utilizados* por eles.

A partir dessas variáveis constituintes da dimensão **compreensão sobre a prática docente** – podemos depreender a sua reintegração e constituir cumulativamente um índice relativo à compreensão sobre a prática que, por sua vez será formado pela combinação dos três índices criados respectivamente a partir das

questões relativas a essas variáveis. Assim chegamos à construção do índice relativo ao Professor reflexivo que por sua vez expressa uma prática reflexiva, contendo em si mesma, níveis distintos de alcance.

### 5.6.1 A construção do Índice Professor Reflexivo

A partir do procedimento de constituição de índice, dessa vez apoiamo-nos nos três índices já construídos a partir das questões específicas (q.14, q.15 e q.16). Tomamos por base os índices, tal como se apresentaram ao serem constituídos, ou seja, numérico, antes do procedimento feito para transformá-los em intervalar. Isso foi feito para evitar distorções na conjugação entre os três índices. Após a sua construção, analisamos os percentuais internos cumulativos, a fim de distribuir os dados encontrados em três agrupamentos aproximados tendo em vista também os percentuais de sujeitos encontrados em cada substrato.

Assim, chegamos a constituição de um índice final sobre professor reflexivo que por sua vez representa a síntese entre os três últimos índices que indicam respectivamente sua postura teórico prática sobre as *modalidades avaliativas*, a *seleção e organização da prática* e os *procedimentos didáticos utilizados* nessa prática.

TABELA 41 - PROFESSOR REFLEXIVO (Índice)

		F	%	% Cumulativo
Valid	Iniciante	41	32,0	32,0
	Intermediário	50	39,1	71,1
	Avançado	37	28,9	100,0
	Total	128	100,0	

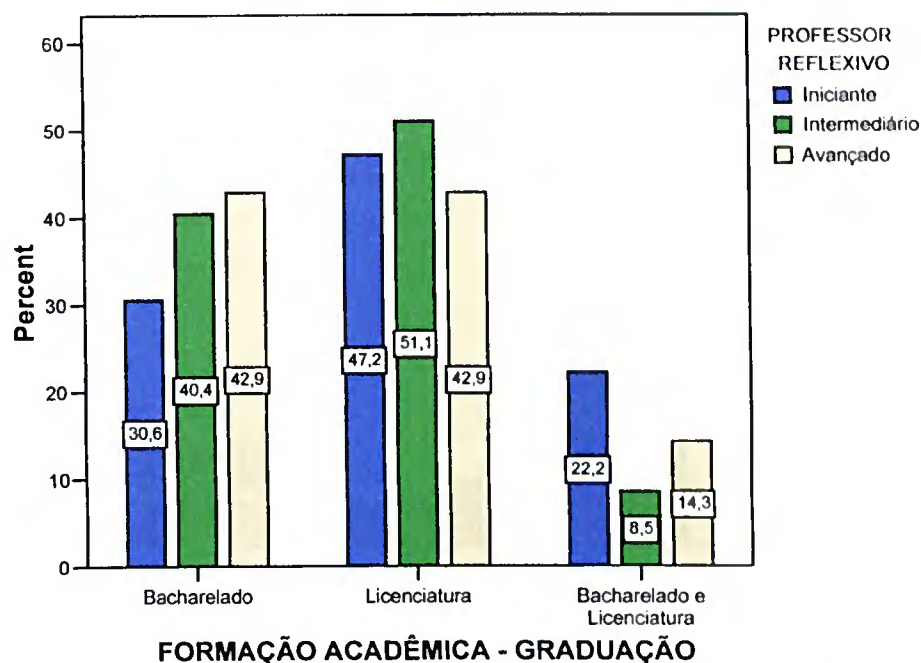
Fonte: Barbacovi, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

### 5.6.2 Apontando a Tese Central do Estudo

A partir de diversos cruzamentos desse índice geral com distintas variáveis decidimos trazer aqui algumas que nos ajudam a compreender como se posicionam os professores com níveis distintos em meio aos cursos por eles feitos da graduação e da pós-graduação. Notamos que, na amostra estudada, os professores que revelam uma postura iniciante – dentro do conceito de professor reflexivo aqui defendido – encontram-se, em sua maioria, entre aqueles que fizeram a licenciatura. No entanto ao considerar o nível avançado, identificamos o mesmo percentual de professores entre os que fizeram tanto a licenciatura quanto o bacharelado.



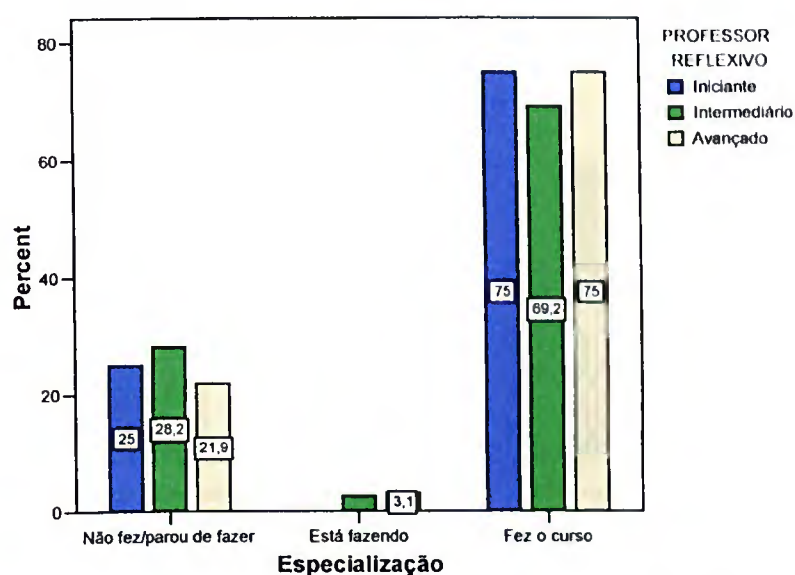
**GRÁFICO 58: CRUZAMENTO - PROFESSOR REFLEXIVO (índice) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO (rec q8.3\_q8.4)**



Fonte: BARBACOV, Leir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

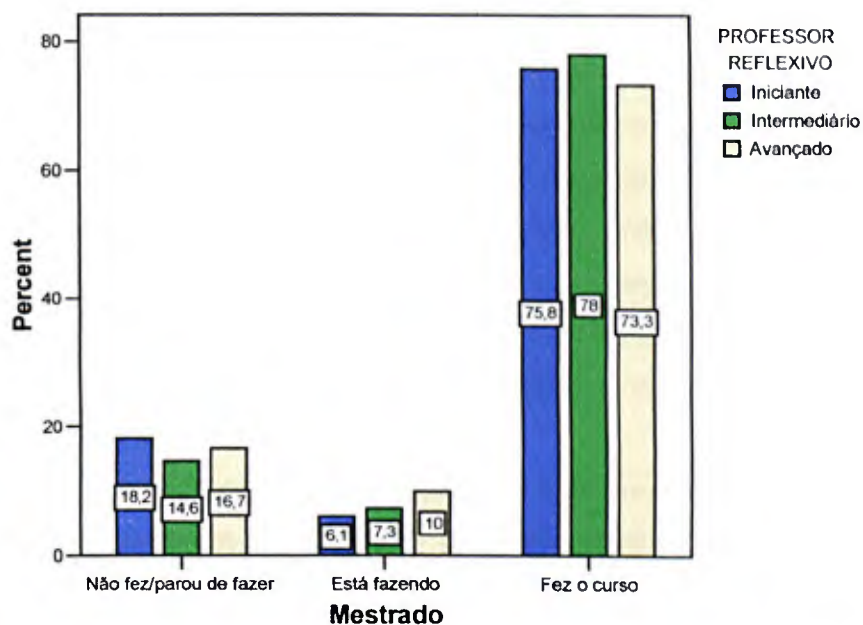
Podemos ver a seguir a distribuição dos níveis encontrados entre os que fizeram os cursos de especialização, mestrado e doutorado.

**GRÁFICO 59: CRUZAMENTO - PROFESSOR REFLEXIVO (índice) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - ESPECIALIZAÇÃO (rec q8.5rec)**



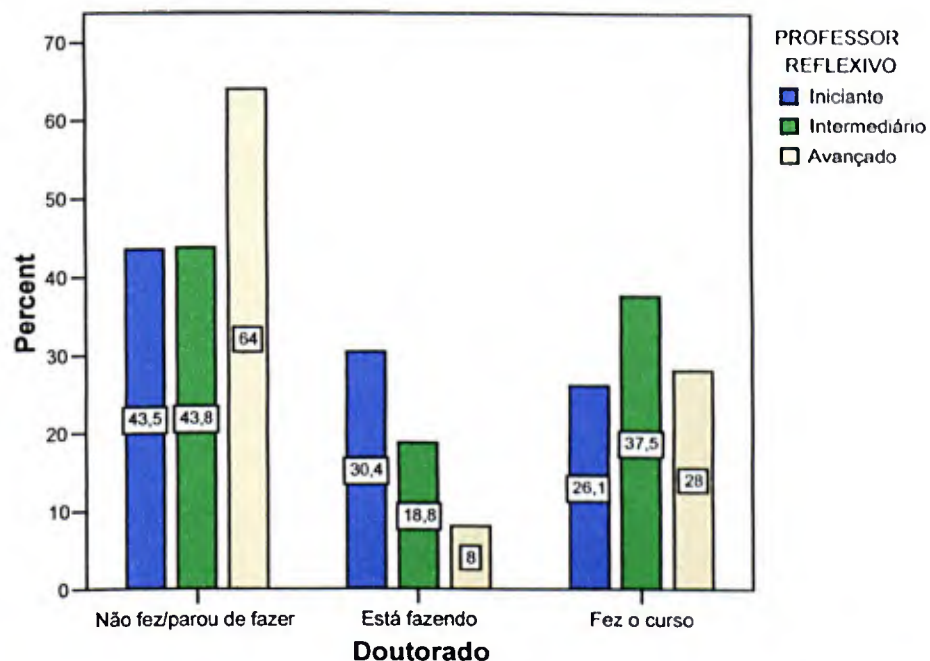
Fonte: BARBACOV, Leir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 60: CRUZAMENTO - PROFESSOR REFLEXIVO (índice) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - MESTRADO (rec q8.6rec)**



Fonte: BARBACOVİ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

**GRÁFICO 61: CRUZAMENTO - PROFESSOR REFLEXIVO (índice) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA - DOUTORADO (rec q8.7rec)**



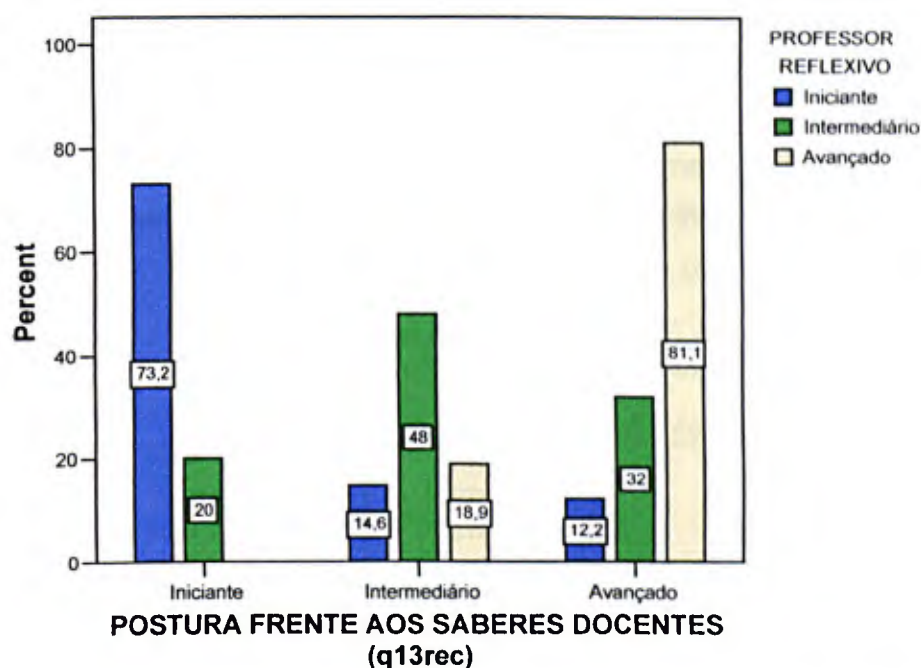
Fonte: BARBACOVİ, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

Podemos ver nas tabelas anteriores o cruzamento do índice do professor reflexivo com os cursos de especialização, mestrado e doutorado. Elas nos ajudam a identificar como se distribuem internamente os professores que apresentam níveis distintos em meio ao curso *não feito, em desenvolvimento* ou *concluído*. No entanto, nenhuma dessas relações avistadas traz um peso explicativo, ou seja, o fato de fazer tal ou qual curso parece não interferir no alcance desse ou daquele nível de compreensão teórico-prática quanto ao exercício da profissão docente. Os testes de significância estatística relativos ao cruzamento do índice professor reflexivo com esse último conjunto de variáveis – encontram-se no Apêndice K.

Por fim, e com a certeza de ter decifrado algo mais sobre a formação docente, apresentamos um último cruzamento, cuja relação encontrada demonstra uma consistência teórica e estatística significativa.

Fizemos, pois o cruzamento desse índice com a variável sintética produzida a partir das questões sobre os saberes docentes, que por sua vez também foi constituída em índice. Cruzando então o índice relativo aos saberes docentes (q.13) e o índice que se fez a partir dos índices relativos à compreensão da prática docente (q.14 + q.15 + q.16), chegamos ao seguinte resultado que pode ser visualizado no próximo gráfico.

**GRÁFICO 62: CRUZAMENTO - PROFESSOR REFLEXIVO (índice) COM POSTURA FRENTE AOS SABERES (ind\_q13rec)**



Notamos claramente que quem apresenta um nível iniciante dentro da classificação interna frente ao professor reflexivo e sua prática docente, 73,2% encontram-se também em nível inicial perante os saberes docentes.

**ABELA 42 - CRUZAMENTO DO ÍNDICE PROFESSOR REFLEXIVO \* POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec) Crosstabulation**

		POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec)				
			Iniciante	Intermediário	Avançado	Total
IREREC_ PROF_ REFLEX	Iniciante	Count	30	6	5	41
		% within IREREC_ PROF_REFLEX	73,2%	14,6%	12,2%	100,0%
	Intermediário	Count	10	24	16	50
		% within IREREC_ PROF_REFLEX	20,0%	48,0%	32,0%	100,0%
	Avançado	Count	0	7	30	37
		% within IREREC_ PROF_REFLEX	,0%	18,9%	81,1%	100,0%
Total	Count	40	37	51	128	
	% within IREREC_ PROF_REFLEX	31,3%	28,9%	39,8%	100,0%	

Fonte: BARBACOVI, Lecir Jacinto. O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/FAE/UFMG. 2011

E entre os que demonstram terem alcançado um nível avançado nesse índice geral – professor reflexivo – 81,1% deles também se encontra no nível avançado se considerarmos o índice relativo aos saberes. Notamos ainda a ausência dos que apresentam nível avançado quanto ao índice professor reflexivo, na classificação iniciante relativa aos saberes docentes.

Esses dados em seu entrecruzamento, revelam uma associação entre as duas variáveis teoricamente relevante e estatisticamente significativa como nos revela o teste específico –  $p < 0,05$  – cujos dados totais podem ser conferidos no Apêndice L.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,748			,000
Nominal	Cramer's V	,529			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	,814	,054	10,632	,000
N of Valid Cases		128			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



Chegamos, portanto à tese central de que o professor reflexivo através de movimentos contínuos, cíclicos e integrados a outros sujeitos e a outros saberes, constrói sua formação e sua prática docente a partir de sua postura diante dos saberes.

E como vimos a construção dessa postura profissional não é matéria privativa de curso inicial ou de formação continuada. Tampouco pode ser explicada simplesmente por idade, tempo de trabalho docente, curso de graduação ou de pós-graduação.

Longe de nós descartarmos todos esses elementos e dimensões como componentes da formação docente, e conseqüentemente da postura profissional – devido à estreita relação entre ambas. O que aqui ressaltamos é a existência de um elemento que vai além de cada um desses espaços em separado. Trata-se de algo que está dentro de cada um desses espaços, mas que foge ao seu controle à medida em que conecta-se com elementos vindos de outra ordem, que reforçam ou modificam determinada postura pelo sentido conferido a ela pela própria prática e pelo sentido dada à prática pela própria postura.

Saberes docentes na perspectiva reflexiva, portanto orgânica, ou melhor, a postura diante deles propicia a busca contínua de conhecimento, a busca contínua de aprimoramento da prática, a busca contínua em conhecer o mundo das pessoas, o mundo da ciência e tecnologia, o mundo do trabalho para conhecer melhor o mundo da vida.

Talvez seja isso que precisamos incorporar aos cursos de formação inicial e continuada.

Não acho essencial este tipo de formação pedagógica oferecida pelas instituições de ensino superior, mas acho essencial uma formação pedagógica para atuar em todos os níveis de ensino. As instituições de nível superior não conhecem a realidade da Educação Profissional, faltando base e direcionamento para esta atuação. (Professora do IFET- Sudeste de Minas Gerais)

Esse depoimento de uma professora do IFET, foi apresentado na entrevista de aprofundamento quando indagada sobre a importância da formação pedagógica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior.

Dado o que vimos e analisamos o que dizer então do interesse institucional e público em incorporar ou não essas demandas quanto à formação docente nas políticas educacionais?

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diversas foram as contribuições apontadas pelos estudos de mestrado e doutorado sintetizados no capítulo 5. Entretanto algumas lacunas específicas foram observadas nesse conjunto de dados disponibilizados a partir dos referidos estudos.

Notamos que as informações coletadas através das pesquisas analisadas e os dados por elas acessados não permitem identificar um mapeamento seguro sobre o contingente de escolas e ou cursos profissionalizantes existentes no Brasil ou em um Estado. Também não pudemos visualizar o número de professores que atualmente se vinculam a esse trabalho, ainda que circunscrito em uma Instituição ou campus.

Observamos também uma escassez de estudo quanto a uma descrição densa das instituições que atuam na educação profissional. Sabemos dos riscos inerentes dos estudos nos quais se impõem as análises genéricas, à medida que, não sendo possível descrever as especificidades de cada realidade, propiciam apenas um panorama aproximado dos principais desafios encontrados no âmbito do estudo.

Pouquíssimos foram os estudos que trataram de descrever como foram constituídas as Instituições responsáveis pela educação profissional, as ações que desenvolvem, a existência ou não de práticas interdisciplinares ou de algum processo formativo em seu interior. Raríssimos foram os estudos nos quais se configurou o mapeamento dos profissionais que trabalham nas Instituições, seja em relação ao tempo de trabalho docente, seja em relação ao vínculo empregatício.

Algumas dessas lacunas foram parcialmente preenchidas no presente estudo que se ocupou em fazer o mapeamento institucional do ponto de vista da composição do corpo docente e no que se refere à infraestrutura do campus, a partir de documentos e de pesquisa de campo. Coletamos e sistematizamos informações sobre o perfil do professor e suas opiniões sobre a prática docente, indo além de uma unidade – campus – como campo empírico. Focalizamos, descrevemos e analisamos o professor da educação profissional que atua no IFET- Sudeste mineiro, no contexto da educação profissional no Brasil – refletindo sobre seu perfil profissional acadêmico e sobre sua prática docente, apresentando algumas análises que vão além de um diagnóstico.

### **6.1 Indicativos para novos estudos**

Em meio a esse estudo, diversos novos interesses foram surgindo a partir de indagações nesse campo temático

Vimos, através dos dados apresentados e discutidos no capítulo anterior, que um dos componentes curriculares – do curso de graduação – mais criticados foram os

estágios curriculares. A partir dessa constatação surge o interesse por aprofundar sobre esse tema, focalizando, em particular, a educação profissional. Como e sob que bases aconteceram os estágios feitos pelos professores que atuam na educação profissional? Em sequência, também indagar: como são realizados os estágios dentro dos cursos situados na educação profissional? Existe alguma relação entre a concepção e condução do estágio feito pelo professor e o estágio por ele orientado?

Outra demanda para novos estudos surgiu também a partir do presente estudo: qual o conceito de docência desenvolvido no interior dos cursos de educação profissional?

Numa terceira agenda de pesquisa para outros momentos avistamos: como acontecem os cursos de capacitação nos Institutos? De quem é a prerrogativa dessa iniciativa? Como se constituem? Através de projetos isolados ou orgânicos? Iniciativas pontuais ou estratégicas? Como se associam a possibilidade de autonomia docente nesse processo, a articulação entre professores e a organização institucional?

Entretanto, essas questões constituem demandas a serem tratadas em outro momento, e indicam, desde já, uma agenda de estudos futuros.

## **6.2 Sobre a conjuntura institucional e legal**

Diversos trabalhos apresentados sinteticamente no capítulo 5, focalizaram a conjuntura institucional e legal dentro da qual se sustenta e se desenvolve a educação profissional. Analisando, sobretudo as orientações legais, reconhecemos nelas, de modo geral, um esforço em articular as necessidades acadêmicas e profissionais, as demandas do mercado e o marco histórico-econômico ultrapassando, inclusive, os limites do país. Isso pode ser visualizado através da legislação específica sobre a formação profissional que procurou adequar-se frente a essas demandas. Entretanto, notamos que os documentos legais oficiais nem sempre atendem adequadamente às demandas acadêmicas, que por sua vez são múltiplas e distintas.

O problema maior encontrado, nesse campo, atestado pelos estudos de mestrado anteriormente apresentados, situa-se no fato de que, em meio a essa dinâmica, algumas das proposições legais e normatizações são sequer conhecidas pelos que serão regidos por ela. Em grande parte são criticadas ou absorvidas, sem a compreensão devida dos fundamentos que a sustentam. O desconhecimento das políticas educacionais e dos fundamentos conceituais absorvidos e propostos por elas dificulta a compreensão do que está nelas prescrito impactando nas práticas decorrentes de sua (in)compreensão, demarcada por ações que incorporam ou criticam as políticas e seu conteúdo. (TREVISAN (2009); SANTOS (2008)).



Nessa linha vimos alguns estudos que analisam os impactos das políticas da educação profissional nos institutos (SIMÃO (2004); ANJOS (2006); SILVA (2006); ANDRADE (2003); SILVA, Estácio (2009); OLIVEIRA (2009)). Os efeitos da reforma sobre os professores também foram analisados por alguns autores (VIEIRA (2006); ROCHA (2006)). Em outros estudos foram identificados problemas de adaptação ao currículo causado pelas reformas educacionais junto aos professores (CAMPOS, 2005). Foram analisados também os impactos no mundo do trabalho potencializados pelo avanço tecnológico nem sempre absorvido pelas instituições e pelos professores (GOMES (2003)).

Essas considerações indicam a necessidade de maior aproximação por parte dos docentes e gestores frente aos fundamentos da política, propiciando que a sua leitura possa ser mais adequada e aprofundada de modo que as políticas possam ser analisadas e constituam matéria para serem criticadas, incorporadas, modificadas, substituídas ou criadas numa postura crítico reflexiva.

### **6.3 Sobre relação entre formação e prática docente**

Sobre a relação entre formação e prática docente, vimos, no capítulo 5, reflexões em torno de experiências bem sucedidas tratadas em diferentes estudos de mestrado. Entre as práticas pedagógicas docentes e institucionais apresentadas, verificamos uma relação entre formação docente e prática docente, entre prática docente e formação discente, entre formação discente e atuação do mundo do trabalho - deixando pistas sobre efeito em cascata desses processos de formação. Isso pode ser observado, entre outros, nos trabalhos de Luz (2009) e Moreira (2007).

No entanto, sentimos algumas lacunas na especificidade dessas relações e de seus componentes. Não conseguimos visualizar de modo mais claro, através de alguns desses estudos sobre os elementos que impactam na ação docente de forma a propiciar uma visão mais clara sobre o que, de fato, afeta a ação docente. Em busca de superação dessa lacuna, fizemos no presente estudo um mapeamento desses fatores e das relações estabelecidas entre algumas variáveis, de modo a melhor compreender e, em alguns momentos, explicar certas relações encontradas.

### **6.4 Sobre o perfil do professor de educação profissional**

Diversos trabalhos foram desenvolvidos, dedicando-se ao estudo sobre o perfil do professor de educação profissional, e entre as suas principais constatações, destacamos o desconhecimento por parte de grande número dos docentes sobre as bases legais e curriculares que geram e organizam a formação profissional para além



do pragmatismo do mercado (PONTE (2007); e o despreparo do professor para lidar com as mudanças provocadas pela reforma educacional (SILVA (2009).

Alguns estudos de mestrado apontaram em suas pesquisas, o problema da falta de professores devidamente preparados, que a despeito da necessidade de formação contínua, sejam capazes de transitar em distintas áreas para fomentar a articulação entre os diversos saberes e fazeres, no interior do instituto ente seus pares e potencializar tal integração no processo de formação dos alunos, futuros profissionais. A escassez de professores com formação adequada foi apresentada pelos estudos de Passos (2007), Andrade (2003) e Durães (2006) que criticaram a defasagem da formação do professor que se organiza para a o trabalho docente sem, contudo apresentar os requisitos epistemológicos e didáticos do processo educacional.

Em meio a essas constatações feitas pelos trabalhos antes apresentados, ressaltamos que através do presente estudo evidenciamos a qualificação acadêmico-profissional dos professores do IFET – Sudeste de Minas Gerais, seja pelos percentuais dos que fizeram e estão fazendo pós-graduação *stricto sensu*, seja pela experiência docente marcada por tempo de trabalho no campo específico da docência.

Entretanto, defendemos, em acordo com grande parte dos estudos apresentados a necessidade de se constituir, no interior da instituição educacional, um espaço que favoreça o crescimento profissional do professor da educação profissional, ampliando sua potencialidade frente ao trabalho interdisciplinar que parece ser um dos grandes desafios encontrados. Ressaltamos, portanto a necessidade de um processo de formação contínua que contemple de fato a articulação necessária entre as dimensões epistêmica, profissional, técnica, pedagógica, política e humana, sendo construída **junto** e não para os docentes.

Ainda focalizando o perfil do professor que atua na educação profissional, vimos também que o acúmulo de trabalho no interior da própria instituição começa a constituir como um problema, afetando inclusive a qualidade das atividades de ensino, como atestaram alguns professores em seus depoimentos, destacados no capítulo 6.

Além disso, foi possível identificar, em nosso estudo, uma potencialidade formativa-prática dos professores da educação profissional que os qualificam para além dos cursos por eles concluídos – potencialidade essa manifestada pelo interesse em cooperar em processos educacionais, reconhecidamente mais amplos que os trabalhos feitos isoladamente.

Podemos atestar através das respostas apresentadas nos questionários dos depoimentos revelados através da entrevista e da postura diante da proposta desse estudo investigativo – quando convidados a participarem dessa pesquisa – um

empenho em atuarem como partícipes desse processo de reflexão em torno da educação profissional, compartilhando conosco seus saberes.

### **6.5 Sobre a relação entre instituição, docente, discente e o trabalho realizado**

Sobre a relação entre instituição, docente, discente e a prática pedagógica realizada, vários estudos esboçaram o tipo de relação existente entre a instituição e seus agentes. Ainda que pesem as diferenças internas, de acordo com os estudos que se dedicaram também a esse tema, a instituição parece não exercer muita diferença na conduta pedagógica e nas concepções veiculadas pelos professores que ali trabalham (PINTO (2007)).

Alguns estudos indicam que o mesmo não ocorre entre professores e alunos. Em outras palavras, ainda que a instituição não influencie a conduta e as concepções dos professores, o trabalho pedagógico do professor, por sua vez, afeta o processo de aprendizagem do aluno (MELLO (2005). Dificilmente um aluno estará imune às supostas influências de seus professores uma vez que a ação docente faz parte da matriz relativa ao processo de ensino e aprendizagem, marcado inclusive por processos contínuos de avaliação (MARTINS (2003); ALMAGRO (2005); OGLIARI (2006); COSTA, Deise (2004); SILVA FILHO (2008); VANIN (2008).

Logo, a formação dos docentes que compõem o quadro daqueles que são os responsáveis por preparar profissionais não pode ser desconsiderada.

Entre os principais resultados dos estudos, ressaltamos alguns dos desafios por eles apontados: resistência de alguns professores frente às mudanças propostas (FIRMINO (2005); OLIVEIRA (2006)); falta de cooperação entre os docentes (ROCHA (2006)); dificuldades para se fazer a transposição didática ( ABREU (2005)).

Ressaltamos também aqueles que denunciam a existência de práticas reducionistas no interior de algumas instituições de educação profissional (FONSECA (2006); PEREIRA (2008)). Alguns criticam a perspectiva dualista de propostas de cursos (MONTEIRO (2007)) e a visão taylorista da escola (MAZZEI (2008)). Vimos também críticas a cursos que não atendem a seus objetivos (PASSOS (2007)) e a existência de grupos distintos no interior das instituições com concepções práticas antagônicas (HANSEL (2003).

De nossa parte, destacamos também, através do presente trabalho, a coexistência de concepções diferentes entre os professores do IFET- Sudeste de Minas Gerais, quanto às *modalidades avaliativas*, aos *processos de seleção e organização da prática* e aos *procedimentos didáticos* selecionados na preparação do curso e da disciplina. Em particular, essa coexistência demanda de modo bem enfático

a necessidade de procedimentos institucionais que coordenem o planejamento e desenvolvimento do processo pedagógico através de estratégias educacionais propositivas que contemplem os princípios da articulação entre professores e seus saberes.

## **6.6 Proposições ou demandas advindas dos estudos**

Nesse contexto, defendemos a importância de se ouvir mais os sujeitos que no interior das instituições de fato efetivam, criticam, boicotam, implementam as reformas e/ou inventam formas de adaptação daquilo que advém de outras ordens – na maioria das vezes – superiores. Esses são os sujeitos que fazem a instituição, portanto são eles – professores da educação profissional – que materializam ou não as propostas encaminhadas pelos órgãos gestores e ou governamentais.

Tendo também por base os estudos feitos na interface educação profissional e trabalho docente, denotamos a carência e a necessidade de se desenvolver ou ampliar condições pedagógicas concretas para a constituição e qualificação do trabalho pedagógico articulado

Desse modo, compartilhamos também com estudos que defendem um currículo integrado (MONTANUCI, (2009); VIROTE (2009); ROCHA (2006); SILVA (2009); e experiências bem sucedidas marcadas pela formação por alternância e núcleos temáticos (SANCHEZ (2002); a necessária formação docente construída numa perspectiva triangular articulando os campos científico, acadêmico e pedagógico, capaz de combinar saberes de diversas ordens e não apenas um deles em separado (SALOMÃO (2004); GUEDES (2004); Rosania HOBOLT (2004); FERREIRA JUNIOR (2006); LACERDA JUNIOR (2008); SOARES (2006); NEGRINE (2007); SANTOS, Jurandir (2005); ANDRADES (2007).

Propomos também o rompimento com a lógica da dicotomia entre o técnico e o pedagógico, em busca de aproximação dos diferentes saberes, construindo um diálogo entre as diversas dimensões, reconhecendo e valorizando o trabalho interdisciplinar (OLIVEIRA JUNIOR (2008); VENTURA (2002)); a valorização do trabalho docente, demarcada pelo reconhecimento da necessária elevação das condições de seu exercício superando a insatisfação profissional (RODRIGUES, Antônio, 2008) e a intensificação do trabalho (SANTOS, Jurandir 2005); buscando adequação e melhoria da infraestrutura dos institutos, sem a qual, dificilmente, as mudanças necessárias podem ser operacionalizadas.

Nessa perspectiva, entendemos como necessário o acompanhamento sistemático dos planos de curso e das práticas docentes, pelos pares, em comum



acordo com os gestores – não como um gerenciamento interno ou externo, mas como parte do direito/dever institucional – de fazer valer que a concepção definida pelo coletivo docente seja materializada nos processos de formação desenvolvidos através dos diferentes componentes curriculares, sob a responsabilidade dos distintos professores.

Defendemos condições efetivas de trabalho para que os docentes possam viabilizar a prática pedagógica voltada para interdisciplinaridade (ZANON (2009); (GARIGLIO (2004); e para seu aperfeiçoamento contínuo, contando com a regulamentação de um tempo institucional para esse fim que possa congrega as demandas de formação continuada dos docentes quanto à necessária articulação entre os pares para a construção de uma proposta integrada de educação, viabilizando o trabalho coletivo. Esses, entre outros, ressaltam esses aspectos: Silva (2009), Gubert (2009), Virote, (2009) e Souza (2006).

### **6.7 Considerações finais sobre questões específicas ligadas ao professor da educação profissional do IFET – Sudeste de Minas Gerais**

A partir do que fora apresentado e analisado no capítulo anterior, podemos dizer como e onde se localizam os professores da educação profissional quanto às variáveis destacadas nesse estudo. Podemos compreender como se apresentam seu perfil funcional, profissional e acadêmico. Esboçamos, a partir dos dados por eles fornecidos, como se deu o processo de sua formação profissional, que cursos fizeram e como avaliam o curso de formação inicial. Vimos também, nesse conjunto, o contingente de professores que fizeram ou estão fazendo pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Observamos seu posicionamento quanto à infraestrutura do Instituto em que trabalham e sobre os cursos de capacitação por ele oferecidos.

Identificamos que para o professor da educação profissional, em sua constituição de formação docente, contou mais a prática desenvolvida em seu exercício profissional do que os cursos de formação inicial ou continuada.

Conseguimos mapear como se apresenta sua postura ante os saberes docentes. Não identificamos relação explicativa entre esses saberes e as variáveis centrais, com as quais foram feitos cruzamentos e testes de significância estatística. No entanto, os dados analisados denunciaram a fragilidade dos cursos de formação inicial e continuada no processo de constituição/formação docente e nos deram grandes pistas sobre elementos que estão latentes em processos formativos e que precisam ser potencializados a fim de que sejam reconhecidos como verdadeiramente cursos de formação de professores.



Por sua vez a análise sobre a compreensão acerca da prática docente apresentada pelos profissionais em serviço da educação profissional, propiciada pelas variáveis específicas ligadas às *modalidades avaliativas* assumidas pelos professores, *seleção e organização da prática e procedimentos didáticos utilizados* por eles revelaram dados importantes sobre essa constituição da prática docente, e em essência, ajudaram-nos a descrever melhor a formação/constituição docente. Identificamos esse processo como um *continuum* que, por sua vez, está associado intrinsecamente à concepção que nutre essa prática docente e por ela é nutrida.

A identificação da postura prática apresentada pelos professores, diante das três sub-dimensões, antes citadas, propiciou enxergar um conjunto de professores que se localizam atualmente entre um nível inicial, intermediário e avançado. Dissemos “atualmente” por entender que a localização nessa classificação também é flutuante e mutante no tempo histórico vivido.

O estudo permitiu, através dessa classificação, situar os professores da educação profissional do IFET Sudeste de Minas Gerais dentro desse mapeamento identificando outros elementos que *co-ocidem* nessa indicação, compreendendo que esse processo da formação para a prática docente não se dá por variáveis isoladas. Desse modo, através do presente estudo, foi possível ir além da visualização de como esse desenho se dá, atingindo o nível explicativo ante algumas variáveis.

Descobrimos que existe uma relação significativa, sustentada teórica e estatisticamente, entre a concepção teórico-prática do professor quanto às modalidades avaliativas e o curso de licenciatura, autorizando-nos dizer que aos que fizeram o curso de licenciatura fica mais visível a necessidade, a potencialidade e a realização de processos avaliativos que conjugam aspectos da individualidade e da coletividade, dos conteúdos e das metodologias, dos objetivos educacionais e das estratégias pedagógico didáticas.

Descobrimos também que a constituição da prática docente enquanto variável sintética formada a partir das três dimensões trabalhadas nesse estudo está diretamente ligada - com sustentação teórica e empírica, comprovada pelos testes estatísticos - pela postura profissional apresentada pelos professores diante aos saberes docentes. Podemos afirmar, portanto que a visão sobre os saberes docentes - entendendo-os como iniciante, intermediário ou avançado - geram e são gerados por uma postura reflexiva que se apresenta em níveis iniciante, intermediário e avançado, respectivamente.

Por sua vez, tanto a postura acerca dos saberes docentes quanto à concepção (*teórico-prática*) acerca da prática docente - intrinsecamente relacionados - não são

garantidos pelos cursos de formação inicial ou continuada, pelas observações da prática dos outros colegas ou pelos cursos de pós-graduação. Todas essas variáveis incidem nessa constituição docente – conceitual e prática – mas não são explicadas por ela.

Os dados apontaram que o que mais interfere na constituição docente é a prática docente – como, aliás, afirmaram também a maioria dos respondentes. Só que, como vimos o entrecruzamento dessa questão sobre o que mais afeta a formação docente não apresenta significância estatística. E teoricamente podemos explicar tal situação à medida que compreendemos que prática é essa de que estamos falando. Não se trata de qualquer prática. A prática docente dotada dos seus sentidos intrínsecos – relações simbióticas entre teoria e prática – é que dá sustentação e **firmeza** ao próprio processo de formação docente que é contínuo e se faz para além dos cursos formais institucionalmente apresentados.

Portanto, essa prática docente por nós tipificada, com níveis mais altos de consciência reflexiva – associações simbióticas internas – é que dá o “tom” e o sentido ao processo de formação docente, propiciado ao longo da trajetória profissional e não a prática que se faz como um trabalho rotineiro e sem sentido.

Por sua vez, em sentido contrário, e não com menos clareza, a prática docente que se traduz em reprodução de conhecimento, também sustenta e é sustentada pela concepção de que o saber instrucional é o que conta nesse processo. Portanto, a formação desse professor também é constituída e imbuída pela ação prática que executa e menos pelos cursos a que se teve acesso – embora possamos afirmar que os cursos ajudaram a sedimentar também essa prática, pois que tal ação não se faz isoladamente.

Isso fica bastante evidenciado junto ao conjunto de professores que atuam na educação profissional, para quem, muitas vezes o conflito entre o conhecimento técnico e pedagógico é colocado como algo insolúvel.

Longe de entender tal conflito como algo inexistente ou de menor importância e longe também de compreendê-lo como desprezível, defendemos que tal desafio pode se constituir em um novo patamar de compreensão tanto do processo de formação de professores quanto do processo de constituição da prática docente. Isso poderá acontecer se elementos – teoria e prática, técnico e pedagógico – forem entendidos como centrais na constituição da prática docente, cuja liga interna, própria pode ser estimulada e conferida pelo trabalho coletivo e interdisciplinar, pela ação que congrega diferentes sujeitos e diferentes saberes diante de algo que é mais do que cada saber e cada sujeito em separado. Contudo, tal prática não se faz sem esses elementos

primordiais – saberes distintos e complementares – rumo a uma prática docente reflexiva.

O exercício da docência, pois exige a inter-relação entre os saberes distintos e tem como pressuposto a relação orgânica teoria e prática, sem a qual a transposição didática não se dá e o trabalho educacional carece de sentido.

## 6.8 Sintetizando o estudo

Assim, chegamos à tese final.

Mais do que o debate sobre a polarização em torno da formação docente – seja ela pautada em bases técnicas e ou pedagógicas – julgamos importante refletir sobre a visão do professor acerca dos conteúdos dessa formação. As análises anteriormente processadas – no campo empírico e no levantamento de dissertações e teses, deixam algumas pistas a esse respeito. Entendemos que se os componentes dessa formação forem cristalizados e isolados, de nada adiantarão, ainda que seu conteúdo - focalizado isoladamente – seja rico.

Um engenheiro, por exemplo, pode ser um excelente profissional da engenharia e pode ser um excelente professor. Mas essa não é uma relação direta. O conhecimento técnico que ele apresenta de engenharia não é suficiente para que ele seja um bom professor. Se o conhecimento técnico que ele possui for apreendido por ele como algo que resolve por si a questão do ensino das disciplinas que ficam sob sua responsabilidade dificilmente ele conseguirá fazer a tão necessária transposição didática. Portanto da mesma forma que é imprescindível uma formação técnica é imprescindível indagar que formação técnica é essa? Como ela se articula com outros saberes?

Por outro lado, não há como desconsiderar a importância e centralidade dos conteúdos específicos para o processo contínuo de ensino e aprendizagem. Se o conteúdo em si não garante a viabilidade da prática docente numa proposta reflexiva, o inverso seria também uma negativa dessa prática. O conhecimento técnico não basta, mas sem ele é também impossível constituir-se profissional da educação.

O problema então não está na formação em si – se é licenciado ou bacharel. Tampouco o problema está na trajetória acadêmica percorrida – se fez ou não mestrado ou doutorado – mas na forma de se enxergar a própria trajetória, na forma de se apropriar dos conhecimentos disponibilizados e ou construídos – sejam eles acadêmicos, experienciais, técnicos, pedagógicos – e na forma de se compreender a própria prática – fechada em si mesma ou aberta a novos diálogos entre os diferentes saberes. Essa abertura parece estar associada à possibilidade de se construir uma



prática reflexiva, que se materializa também na transposição didática, favorecendo que os conteúdos intrinsecamente necessários à formação profissional sejam trabalhados e desenvolvidos junto ao significado atribuído a tais conteúdos revelados e construídos na vida social e profissional.

Visualizamos, portanto a urgência de pensar numa política de formação inicial e continuada, bem como de mestrados e doutorados à luz dos significados que se pretende fortalecer quanto à formação docente. Também antevemos a urgência de se desenvolver no interior das instituições momentos efetivos de trabalho coletivo entre os professores, pois, desse trabalho articulado entre eles e seus saberes é que poderá surgir de fato e de modo contínuo a prática reflexiva – condição de superação dos desafios também contínuos vividos no interior da profissão.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.: BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Formação Contínua de Professores na "Escola Reflexiva" do Ciclo Básico da PUC/SP: seus protagonistas revivem essa prática**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo,2003, 168p.
- ABDALA, Elisabeth Ávila. **Recursos da Tecnologia da Informática no Ensino/Aprendizagem: a visão dos professores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Administração. Porto Alegre, 1999, 153p.
- ABREU, Guacira Ribeiro de. . **A Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Técnico no Ensino por Competências - resistências ou desafios?** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro,2005,128p.
- ALBERTANI, Helena Maria Becker. **Educação Continuada, para quê?** Dissertação(Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo História, Política, Sociedade ,São Paulo,2000, 318p.
- ALMAGRO, Weverson Scarpini. . **Aqüicultura Sustentável: uma experiência pedagógica do módulo de limnologia do curso técnico de aqüicultura da Escola Agrotécnica Federal de Alegre/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação)- . Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2005, 90p.
- ALMEIDA, Benedita de. **A Escrita na Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: práticas de autoria** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo,2007, 251p.
- ALMEIDA, Maria Clarete Bueno Silveira Pires de. **A Formação Continuada de Professores: noção, práticas e memórias**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005, 168p.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação Continuada como Processo Crítico-Reflexivo-Colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004, 267p.
- ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica e São Paulo, (Psicologia da Educação),São Paulo, 2004, 100p.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, Aug. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Oct. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022007000200007

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 2, Aug. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Oct. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022007000200006.

ALVES, Cristovam da Silva. **Formação Permanente de Professores em Situação de Trabalho: valorização dos saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação, São Pauo, 2006, 191p.

AMARAL, Cláudia Tavares do. **Políticas para a Formação do Tecnólogo: um estudo realizado em um curso de Gestão Empresarial**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006, 256p.

ANDRADE, Cristina Silva. **Do Ensino Médio ao Técnico - Profissional: um projeto de articulação do Sesi e Senai**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Salvador, Salvador, 2003, 143p

ANDRADES, José Carlos Corrêa de. **Estratégias de Integração Disciplinar para a Educação Tecnológica: abordagens utilizadas no ensino de eletrônica no CEFET/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca – Tecnologia, 2007, 119p.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De São Carlos - Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial), São Carlos, 2006, 91p.

ARGENTO. Heloisa Teixeira. **Ensino On-Line e Formação Continuada: re)dimensionando a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004, 267p.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Docentes Politizados do Cefam/Campinas: tensão entre Tteoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1998, 117p.

AZEVEDO, Marília Macorin de. **Competências na Educação Tecnológica - validação e retroalimentação : uma proposta**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo - Engenharia (Engenharia de Produção), São Paulo, 2005, 125p.

BANDEIRA, Elça Maria Sá. **Formação Continuada e Prática Docente: encontros e desencontros em uma experiência de educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará,????, 2006, 132p.

BARBOSA, Josefa Josabeth de Souza. **Gêneros Textuais Escritos na Prática Escolar dos Alunos do Curso Técnico de Agroindústria**. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2008, 52p.

- BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Formação Continuada de Educadores: reflexões no cotidiano de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, 222p.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 519 p..
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. p.225.
- BELLO, Isabel Melero. **Formação Superior de Professores em Serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, 294p.
- BERNARDO, Elisangela da Silva. **Formação Continuada de Professores em Escolas Organizadas em Ciclo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003, 167p.
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação Continuada de Professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004, 230p.
- BIGATON, Roslei Aparecida Sindorski. **Perfil de Professores da Educação Básica e Análise Multidimensional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005, 161p.
- BISQUERRA, Rafael, SARRIERA, Jorge Castellá e MARTÍNEZ, Francesc. **Introdução à Estatística: enfoque informático com o pacote SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAULT, Michel. **A Formação do professor para a Educação Básica: perspectivas**, tradução Joaquim Osório Pires da Silva. — Brasília: MEC/UNESCO; 1994.
- BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões Sobre Prática Docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008, 237p.
- BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. **O Trabalho Com Valores em Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ São Paulo, 2003, 231p.
- BORBA, Edna Duarte Souza. **Formação e Profissionalização Docente - um retrato delineado a partir do estudo das licenciaturas das IEES-1991-1998**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2002, 220p.
- BRAGA, Simone Marques. **“UM POR TODOS OU TODOS POR UM” ? : processos avaliativos no canto-coral em escola profissionalizante de música**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Música Saldador, 2009, 214p.



BURIGO, Elisabete Zardo. **A Reforma do Ensino Técnico Segundo os Professores: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas.** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, 553p.

CAJU, Andréia Vania Ferreira. **Análise da Disciplina Sociologia na Educação Profissional: reflexões a partir de um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2005, 70p.

CAMPOS, Cynthia De Lima. **A Formação do Novo Trabalhador : o discurso docente do SENAI-PE frente ao regime de acumulação flexível.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco Sociologia, Recife, 2006, 110p.

CAMPOS, José de Oliveira. **Análise Comparativa dos Modelos de Educação Profissional Agrícola: sistema Escola-Fazenda e a formação por competência no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí/GO.** Dissertação (Mestrado em Educação)- . . Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2005, 76p.

CAVALCANTE, Eliani Dombronski. **Uma Escola, Três Identidades : um estudo sobre a influência da identidade da escola no processo de formação continuada de seus professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006, 238p.

CERQUEIRA, Aquiles Santos. **A Formação Continuada Desenvolvida Pela EAPE Para os Professores do Ensino Fundamental Públicos - 5ª a 8ª Séries – Triênio 1999/2000.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2002, 151p.

CESTARO, Patricia Maria Reis. **As Câmaras Temáticas como Estratégia de Formação Continuada para Professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005, 131p.

CÉZAR, Daniel. **A Formação Continuada de Professores sob o Prisma das Tecnologias de Informação e Comunicação: uma experiência da rede municipal de ensino de Taboão da Serra.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo , 2003, 170p.

CIFFONI, Helio Galvão. **Além da Formação Tecnológica: aspectos do conhecimento necessário ao professor para atuar como docente no curso de Ciência da Computação** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2001, 68p.

COSTA, Deise Helena Rosa da. **A Prática Docente e a Disseminação de Valores Éticos no Ensino Médio e Profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004, 124p.

COSTA, Maria Silvia da. **Repensando o Processo de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos no Município de Maceió.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000, 157p.



COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar?. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, Apr. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022007000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000100004&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0100-55022007000100004

COSTA, Patrícia Lúcia Galvão da. **As Representações Sociais do Ingresso na Formação Continuada e da Ressignificação da Prática Docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Educação, 2004, 133p.

COSTA, Rita de Cassia Magalhães de Mello da. **A Educação Física no CETEP Marechal Hermes: um estudo do cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004, 123p.

DEÁK, Simone Conceição Pereira. **Os Desafios na Construção da Política de Formação Continuada dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2004, 148p.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.44 [citado 2011-02-23], pp. 33-45 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-

DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz. **Reestruturação Produtiva, Formação e Identidade: o projeto escola de fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008, 185p.

DUARTE, Newton .Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, Aug. 2003 . Available from<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=en&nrm=iso)>. access on 18 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302003000200015.

DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 125, May 2005 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200004&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742005000200004.

DURÃES, Marina Nunes. **Fatores Intervenientes na Construção das Concepções de Docentes da Educação Profissional - o debate entre Educação Técnica e Educação Tecnológica.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006, 146p.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada de Professores e Prática de Sala de Aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no projeto das classes de aceleração no estado de São Paulo.** Dissertação(Mestrado em

Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, História, Política, Sociedade, São Paulo, 2001, 194p.

FERNANDES, Cláudia Regina Montes Gumerato. **Grupo de Estudos de Professores de Ciências: limites e possibilidades para formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, 140p.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 59, Aug. 1997. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-73301997000200002.

\_\_\_\_\_. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, Dec. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300005&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742008000300005.

FERNANDES, Monica Pinheiro. **Formação Continuada de Professores: redes de fios dialógicos tecida pela escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005, 140p.

FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio. . **O Profissional Enfermeiro como Docente Do Curso Técnico de Enfermagem da Escola Padrão de Campo Grande/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação)- . Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006, 143p.

FIRMINO, Carlos Antonio Barbosa. **A Pedagogia de Competências na Reforma da Educação Profissional no Brasil : entre a teoria e prática escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia ,Uberlândia, 2005, 110p.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para a Educação Infantil a partir da Década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina , Florianópolis , 2008, 161p.

FONSECA, Felicissimo Bolivar da. **A Concepção da Prática Pedagógica do Professor Profissionalizante no CEFETMT**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, M Grosso, 2006, 158p.

FREIRE, Jucilei Silva Evangelista. **A Concepção de Competência na Formação na Formação Continuada dos Professores da Educação Básica: o programa parâmetros em ação**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002, 134p.

FURUKAWA, Marilda Marconi. **Programa de Educação Continuada Formação Universitária da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo Estudo do Pólo PUC-SP Sorocaba: julho de 2001 a dezembro de 2002**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2004, 103p.

GABRIEL, Gilvete De Lima. **Narrativa Autobiográfica Como Prática de Formação Continuada e de Atualização de Si. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008, 195p.

GARIGLIO, José Angelo. **A Cultura Docente de Professores de Educação Física de uma Escola Profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas.** Tese (Doutorado em Educação)- . Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004, 225p.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Comportamento dos Professores da Educação Básica na Busca de Informação para a Formação Continuada: estudo de caso dos Colégio Maristas.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília - Ciências da Informação, Brasília, 2002, 180p.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan abril 2008, v.13, no.37. Páginas de 57-70.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GARRIDO, Selma. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, Dec. 1999. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Feb. 2011. doi: 10.1590/S0101-73301999000300013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: ARMED, 1997.

GEBARA, Maria José Fontana. **A Formação Continuada de Professores de Ciências: contribuições de um curso de curta duração com tema geológico para uma prática de ensino interdisciplinar.** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas - Ensino e História de Ciências da Terra, Campinas, 2009, 349p.

GITAHY JUNIOR, Ivan Marcio. **Políticas Públicas e a Educação Profissionalizante: a trajetória no município de Presidente Prudente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2008, 98p.

GIUSTI, Sonia Regina. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional em Saúde.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007, 119p.

GOMES, Heloisa Maria. **A Ação Docente e as Reformas da Educação Profissional: um processo de formação para a mudança.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003, 136p.

GUBERT, Edilmara. **Interdisciplinaridade na Educação Profissional: desafios e potencialidades na formação do técnico em enfermagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina – Enfermagem, Florianópolis, 2009, 100p.



GUEDES, Maura Silva. **Formação de Formadores para a Educação Profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação)- . Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, 189p.

HANSEL, Adilson José. **Avaliação Mediadora: um processo em construção para os professores do ensino profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003, 181p.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A Constituição da Profissionalidade Docente: um estudo com professores de educação profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004, 115p.

HOBOLT, Rosania. **Professor ou Profissional de Chão de Fábrica? A docência nas disciplinas técnicas do Curso Superior de Tecnologia em Produção do Vestuário da Universidade de Passo Fundo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2004, 75p.

IRIGON. Oneida Cristina Gomes Barcelos. **Práticas Formativas e Formação Continuada - um estudo com professores em exercício.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás – Goiânia, 2006, 100p.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual.** (trad. Helena Mendes Rotundo), São Paulo, EPU, 1979

Kitzmann, Dione Iara Silveira. **Ambientalização Sistêmica na Gestão e na Educação Ambiental: estudo de caso com o ensino profissional marítimo – EPM** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande, Educação Ambiental, 2009, 240p.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Formação Continuada de Professores do Município de Regente Feijó: a municipalização do ensino fundamental e os desafios da construção de uma política- 1999/2002.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília, 2003, 203p.

KRUGER, Elizabeth Rocha. **A Avaliação Institucional como Subsídio para a Formação Continuada do Professor.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, 100p.

LACERDA JUNIOR, Valdir Jose Andrade. **Educação Ambiental: concepções e formação continuada docente no CEFET-RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande - Educação Ambiental, Natal, 2008, 151p.

LANES, Erone Hemann. **Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil no Oeste Catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009, 180p.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **Los Valientes: a formação de professores na Escola Secundária Básica em, Cuba..** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Santos, Santos, 2006, 311p.



LEROY, Inara Badaró. **Prazer e Sofrimento no Trabalho de Professores do Ensino Médio e Fundamental: estudo de casos múltiplos em quatro escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade Novos Horizontes – Administração, Belo Horizonte, 2009, 127p.

LIMA, Cantaluze Mércia Ferreira Paiva Barros. **A Identidade Docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005, 231p.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001, 188p.

LIMA, Ariane Gomes de. **Formação Contínua, Leitura e Literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, 199p.

LINDINO, Terezinha Corrêa. . **Pós-Graduação e Mercado de Trabalho: exigência de formação continuada como qualificação docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília , São Paulo, 2005, 125p.

LINHARES, Marília Paixão; REIS, Ernesto Macedo. Estudos de caso como estratégia de ensino na formação de professores de física. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, n. 3, 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132008000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300012&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Oct. 2010. doi: 10.1590/S1516-73132008000300012

LEVIN, Jack. **Estatísticas Aplica a Ciências Humanas**.. Trad.Sérgio Francisco Costa. 2ªed. São Paulo: Habra, 1987. p.392.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, Apr. 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100010&lng=en&nrm=iso)>. access on 18 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302006000100010.

LUZ, Everardo de Souza Luz. **Projetos de Trabalho Como Estratégia Metodológica no Ensino Profissional Agrícola: um enfoque transdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2009, 88p.

MAGALHÃES, Ivan Chaves de. **A Formação Técnico-Profissional dos Egressos dos Centros Federais de Educação Tecnológica e a Demanda do Mundo do Trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação)- . Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2005, 70p.

MANTOVANINI, Regiane. **Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental: subsídios para uma proposta em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo ,2009, 241p.

MANFREDI, Silvia Maria; BASTOS, Solange. Experiências e projetos de formação profissional entre trabalhadores brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, Dec. 1997. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300008&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-73301997000300008

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1 [cited 2011-02-17], pp. 98-110. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-8839. doi: 10.1590/S0102-88392000000100012.

MARANGONI, Ricardo Alexandre **A Função Docente no Âmbito das Políticas Educacionais na Década de 90**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2002, 97p.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2007, 102p.

MARTINS, Hiloko Ogihara. **Competência Docente E Formação Profissional : um estudo exploratório em curso de técnico em prótese**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003, 169p.

MAZZEI, Adelita Maria Accácio. **A Questão da Qualidade do Ensino Profissionalizante em Enfermagem na Perspectiva de Alunos Egressos de uma Escola Técnica do Município de Ribeirão Preto - SP**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Moura Lacerda, 2008, 112p.

MELLO, Guiomar Namo de; REGO, Tereza Cristina. A formação de professores na América Latina e Caribe; a busca por inovação e eficiência. Disponível em: [http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio/13E4-Teresa\\_Guiomar.pdf](http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio/13E4-Teresa_Guiomar.pdf). Acesso em 25/09/2007

MELLO, Sílvio Quintino de. **O Ensino de Matemática e a Educação Profissional: a aplicabilidade dos números complexos na análise de circuitos elétricos**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Luterana do Brasil - Ensino De Ciências E Matemática, 2005, 159p

MELO, Ivan Muniz de Melo. **Formação Continuada: uma leitura da atuação do docentes automotivados**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Braz Cubas - Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, 2006, 173p.

MERCADANTE, Márcia Sarraf. **Profissionalidade Docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004, 194p.

MESSINA, G. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 19, p.145-207. jan.-abr. 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>. Acesso em 13/06/2007



**MONTANUCI, Rosimeire. Formação e Trabalho Docente na Educação Profissional de um Grupo de Professores do IFMT: os saberes da/na docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2009, 260p.

**MONTEIRO, Jane Margarida Nunes Barreto e. Retalhos de Vida: ou sobre tessituras na formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003, 164p.

**MONTEIRO, José Airton. Os Desafios da Educação Tecnológica na Formação Sócioambiental: estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação)- . Fundação Oswaldo Cruz - Ensino em Biociências e Saúde , 2007, 137p.

**MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de. Os Caminhos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná , 2009, 241p.

**MOREIRA, Carlos José de Melo. Escola Média Noturna e Curso Básico Profissional: um estudo de efetivação realizado com educadores e educandos aprendizes e trabalhadores em Belo Horizonte..** Dissertação (Mestrado em Educação)- . Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007, 303p.

**MOTA, Georgina Lopes da. A Formação do Professor à Distância: o programa de educação continuada - formação universitária, da secretaria da educação do Estado de São Paulo 2001-2003** Dissertação (Mestrado em Educação) - . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2003, 113p.

**MUNERATO, Rita Virgínia Salles. Política de Formação de Professores em Serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005, 191p.

**MUSTO, Fernanda Maria Fornazieri. Capital Cultural e Habitus em Professores de Educação Profissional de Nível Técnico Influenciando o Ato Educativo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2008, 108p.

**NAITO, Maria José Mafra. Cursos de Formação Continuada para Professores que Atuam em Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2006, 140p.

**NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. Formação Continuada de Professores do 5º ano: contribuição de um software educativo livre para o ensino de Geometria.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2007, 187p.

**NEGRINI, Elaine Aparecida. Sentidos do Trabalho na Indústria e na Escola: um estudo sobre formação de professores de educação profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007, 97p.

**NIKITIUK, Sonia Maria Leite. Um Processo Coletivo de Formação Continuada pelos Caminhos da História Local.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001, 176p.



NOGUEIRA, Beatriz Soares. **Formação Contínua na Escola: a voz dos professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Pr.Prudent,Presidente Prudente, 2006, 178p.

NOGUEIRA, Vicente de Paulo Queiroz. **Educação profissional técnica de nível médio - Quem pode ser professor dos cursos técnicos.** &C Amazônia, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** 2ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os Sentidos da Formação Contínua. O Mundo do Trabalho e a Formação de Professores no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, 155p.

NUNES, Neusa Clementina Rosa. **A Formação Continuada do Professor de Ensino Superior: um compromisso institucional.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003, 100p.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **Concepção de Formação Inicial de Professores para a Educação Profissional de Nível Médio: um aspecto da história da educação no estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006, 166p.

OLIVEIRA FILHO, Renato Cabral de. **A Formação Continuada Como Prática em Serviço Numa Instituição de Ensino Superior Privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006, 143p.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar de. **A Formação do Professor para a Educação Profissional de Nível Médio : tensões e (in)tenções.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008, 127p.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de. **Formação Geral no SESI-PE e Qualificação Profissional no SENAI-PE: o projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional).** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006, 201p.

OLIVEIRA, Elias Mugarbi de. **Formação Continuada de Professores em Informática Educacional no Sistema Educacional de Vitória: construindo praticas para inserção na sociedade do conhecimento?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005, 211p.

OLIVEIRA, Leuda Evangelista de. **Educação Profissional e Trabalho: visões e transformações na política educacional do centro federal de educação tecnológica de Roraima a partir dos decretos Nº 2.208/97 e 154/04.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Amazonas,Manaus, 2009, 121p

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, Apr. 2000 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-)

73302000000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302000000100004.

ONÓRIO, Adacir. **O Procedimento Didático do Ensino Com Pesquisa na Sala de Aula do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná , Curitiba, 2006,196p.

PADILHA, Darlei Dário. **Formação Continuada: a percepção dos professores participantes do programa PCN em ação em Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003, 119p.

PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos. **Curso Técnico em Meio Ambiente: análise crítica de uma experiência inovadora no RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estácio de Sá,Rio de Janeiro, 2007, 150p.

PASTRO, Ana Luisa Damaceno. **O Perfil de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a Visão que Expressam sobre o Conteúdo a ser Ensinado. .** Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica De São Paulo - Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2006,142p.

PAULINO FILHO, José. **Professores em Contexto Formativo: um estudo do processo de mudança der concepção sobre o ensino da Matemática.** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2008, 254p.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A Formação Continuada de Professoras e suas Relações com a Prática Docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,1999, 201p.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenez. **Formação Continuada de Professores na Escola: o desafio da mudança, a partir da avaliação de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo , (CURRÍCULO) São Paulo,1999, 181p.

PEREIRA, Francisco. **(Im)Possibilidades da Construção de Uma Educação Emancipadora em Cursos Tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis.** Dissertação (Mestrado em Educação) -. Pontifícia Universidade Católica de Goiás,Goiânia,2008, 196p.

PEREIRA, Marcelo Luiz Soares. **Propriedade Intelectual no Ensino Técnico: perspectivas de articulação na Escola Técnica Estadual Henrique Lage.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca – Tecnologia,Rio de Janeiro,2006, 136p.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza;** Artes Médicas, 2001

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe PAQUAY, Léopold ALTET, Marguerite CHARLIER, Évelyne (organizadores) **Formando Professores Profissionais, quais estratégias, quais competências?** Porto Alegre: Artemed, 2001



PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e Desenvolvimento Profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores.** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo,São Paulo,2004, 225p.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. **Homens e Masculinidades na Cultura do Magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950 - 1989).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo,São Paulo, 2007, 300p.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano. **Um Trem Chamado Desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação ) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008, 377p.

PINTO, Neucy Donizeti Xavier. **As Reformas Educacionais e a Apropriação de da Noção de Competências e sua Efetiva Aplicabilidade Pelos Professores, no Cotidiano de uma Escola Técnica.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007, 90p.

PINTO NETO, Pedro da Cunha; QUEIROZ, Salete Linhares; ZANON, Dulcimeire Ap. Volante. As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em Química e Física. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 34, 2009 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200005&lng=en&nrm=iso)>. access on 18 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0104-40602009000200005.

PONTE, Marcus Fabio Linhares. **Políticas Públicas para a Graduação Tecnológica no Brasil: novos caminhos e reflexão para a formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação)- . Universidade Estadual do Ceará - Políticas Públicas e Sociedade, Fortaleza, 2007, 170p.

POPPER, Karl. A Lógica das ciências sociais. In: \_\_\_\_\_. **Lógica das ciências sociais** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978. (p.13-34).

PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. **Professores mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,Rio de Janeiro, 2008, 152p.

QUEIROZ, GLÓRIA REGINA PESSÔA CAMPELLO. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100007&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302001000100007

REIS, Roseane do Socorro da Silva. **Como se Aprende o que se Aprende? A docência no contexto da formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007, 147p.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A Formação Continuada de Professores de 1ª a 4ª Série no Ensino Fundamental, em Castanhal-PA: continuidade ou descontinuidade?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005, 115p.



ROCHA, Simone Aparecida. **Implementação da Reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Rede Federal de Educação Tecnológica, a Partir do Decreto N. 5.154 De 2004 - estudo introdutório.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais - Educação Tecnológica. Belo Horizonte, 2006, 142p.

RODRIGUES, Antônio João. **Fatores da Satisfação de Empregados: um estudo com docentes de instituição de Educação Tecnológica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Engenharia de Produção, Natal, 2008, 81p.

RODRIGUES, Eliurde Elinia. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores a Partir da Experiência de Gestão: estudo em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, BH, 2008, 162p.

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. . **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição da Política Estatal.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2004, 300p.

ROGÉRIO, Regina. **Formação Docente: um olhar para educação profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003, 86p.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. **Investigação-Ação Colaboração Sobre Práticas Docentes na Formação Continuada de Formadores.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba / São Paulo, 2003, 201p.

ROZINELI, Thiago. **Ensino Médio em Rede: percepções docentes sobre uma experiência de formação continuada de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007, 94p.

SALLES, Suely Therezinha Costa. **A Gestão da Mudança nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior - Planejamento e Gestão Coletiva de Currículo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2004, 154p

SALOMÃO, Maria Aparecida Vieira. **Professor-Instrutor: uma questão de formação ou de semântica.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004, 112p.

SANCHEZ, Sandra Barros. **Conceituação, Concepção e Organização de um Programa de Pós-Graduação para Docentes da Educação Profissional Agrícola.** Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Agronomia (Ciências do Solo, Rio de Janeiro, 2002, 141p.

SANTOS, Antonio Berguelo dos. **Formação Continuada de Professores em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HPTC.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000, 148p.

SANTOS, Dayse Medeiros dos. **Formação Continuada de Docentes da Educação Infantil na rede pública de Nova Iguaçu.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009, 1... p.

SANTOS, Helvezir Ribeiro dos. **A Formação Continuada do Professor de Educação Infantil: um estudo dos cursos de formação por SME e FABES no município de São Paulo 1989 -1996.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2005, 153p.

SANTOS, Jurandir dos. **Avaliação na Educação Profissional: a experiência do SENAC/SP.** . Dissertação (Mestrado em Educação)- . Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005, 144p.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues. **O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: formulação, implementação e as práticas pedagógicas do professores do CEFET/PA** Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2008, 121p.

SATO, Tamy Aline. **Pesquisa-Ação-Participativa e a Temática Sócio-Ambiental no Processo de Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlo, 2007, 144p.

SILVA FILHO, Joaquim Clemente da. **A Didática da Matemática e a Relação Curricular do Ensino Médio Profissionalizante do CEFET/PA.** Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal Do Pará - Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2008, 91p.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 72, Aug. 2000 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 May 2011. doi: 10.1590/S0101-73302000000300006

SILVA, Angélica da Fontoura Garcia. **O Desafio do Desenvolvimento Profissional Docente: análise da formação continuada de um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objeto de discussão o processo de ensino e aprendizagem das frações.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, 308p.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.) Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009

SILVA, Estácio Moreira da. **A Implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009, 127p.

SILVA, Eunice Souza. **A Formação do Professor da Educação Básica Frente aos Novos Paradigmas Sociais e Tecnológicos: um tema em aberto.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie - Arte e História da Cultura, São Paulo, 2001, 125p.



SILVA, Francisco José Pereira da. **Espaços de Formação Contínua: considerações sobre a profissão do professor de Geografia na sociedade do capital.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2007, 200p.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A Política de Formação Inicial de Professores e a Implementação do Componente Curricular Prática Profissional na Licenciatura de Geografia do CEFET-RN (1999-2006).** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006, 240p.

SILVA, Paulo Sérgio Araújo da. **Reflexão Epistemológica e Memorialística: uma experiência na formação continuada de professores de Ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Educação em Ciências e Matemáticas, Belém 2007, 103p.

SILVA, Rachel Teixeira Dantas e. **Processos de Educação Continuada e Seus Significados Para Professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (Psicologia Da Educação) São Paulo, 2003, 148p.

SILVA, Rosa Maria Alves da. **E o Caminho se Fez Assim... análise de experiência de formação docente inicial e continuada.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005, 200p.

SILVEIRA, Silvia Regina Benigno. **A Formação Continuada de Professores: experiências do centro de formação do professor de Juiz de Fora (MG).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2006, 120p.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o Pensado e o Construído: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET/MG.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004, 178p.

SIMEÃO, Dêmili Fabiano. **Formação Técnica em Hotelaria - perfis e estratégias de formação no Centro Federal de Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Anhembi Morumbi – Hospitalidade, São Paulo, 2008, 133p.

SOARES, Margarida Maria Santana Furtado. **Professores de Formação Profissional: como constroem os saberes e utilizam na prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006, 237p.

SOARES, Taise Regina Braz. **Educação Continuada : a motivação do enfermeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009, 118p.

SOUZA, Lúcia Helena Wulff Batista de. **O Coordenador Pedagógico e o Professor: formação continuada e reflexão conjunta.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002, 143p.

SOUZA, Márcia Patrícia Barboza de. **Formação Continuada de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 Anos: estudo da política de formação implementada pela Secretaria da Educação de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009, 128p.



SOUZA, Rosilene Moreira de. **As Competências na Educação Profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um Curso Técnico de Enfermagem.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, São João Del Rei?, 2006, 150p.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 131, Aug. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200011&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742007000200011.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 72, Aug. 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=en&nrm=iso)>. access on 18 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302000000300006.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização.** – Nata: IFRN, 2009

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERCIOTTI, Adelci Hilda Mendes Marques. **Da Orientação Oficial à Prática Efetiva: o percurso de ações e idéias sobre formação continuada da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001, 246p.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A Noção de Competências na Educação Profissional: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande-Ms.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2009, 271p.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A Noção de Competências na Educação Profissional: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande-Ms.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2009, 271p.

VALLADÃO, Maria Luiza Ferreira. **"Formação Continuada para Professores que Atuam na Educação Especial"** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001, 48p.

VANIN, Mariléia. **A Prática da Pesquisa no Ensino Agrotécnico de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2008, 121p.

VASCONCELLOS, Luiz Kawall. **Imagens que Balizaram o Professor que Gosta do que Faz: trajetórias no ensino profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008, 114p.

VENTURA, Francisca Carneiro **A Reforma do Nível Técnico do Ensino Profissional: análise das novas competências orientadas na proposta pedagógica do CEFET-RN.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2002, 159p.

VERONEZE, Izelândia. **Formas de Aprendizagem no Estágio: dimensão técnica, política e ética.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000, 135p.

VESCOVINI, Luciano Chemello. **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial: projeto nacional, indústria e qualificação profissional durante o Estado Novo (1937-1945).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – História, 2009, 121p.

VIANNA, Adriana Beatriz Botto Alves. **O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de Professores em Serviço, na Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001, 110p.

VIEIRA, Ana Maria Conti. . **Docência e Reforma do Ensino Técnico: o plano de trabalho docente como instrumento de implementação em uma Escola Técnica Estadual Paulista no período 2001-2004.** Dissertação (Mestrado em Educação)- . Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2006, 136p.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. . **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009, 188p.

VITURIANO, Hercilia Maria De Moura. **Formação Continuada em uma Concepção Crítico- Reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís-MA.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2008, 94p.

Walker, Maristela Rosso. **Formação Continuada de Professores: os desafios da atualidade na busca da competência docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004, 216p.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, Apr. 2000 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100008&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 Nov. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302000000100008

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMANCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio:**

**aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, June 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Oct. 2010. doi: 10.1590/S0104-40362007000200003.

**ZANELLA, Ivo. A Formação Continuada de Professores de Geografia de Francisco Beltrão: análise do período 1995-2002.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007, 109p.

**ZANON, Sebastião Reis Teixeira. Interdisciplinaridade Aplicada à Educação Agrícola: a relação entre o discurso e a prática no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges-RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, - Educação Agrícola Rio de Janeiro, 2009, 73p.

**ZEGGIO, Maria Tereza. A Formação Continuada do Professor: um estudo sobre os cursos oferecidos aos professores do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002, 138p.



1. The following are the names of the members of the committee...

**APÊNDICE A – OBJETIVOS ESPECÍFICOS – INSTRUMENTOS DE PESQUISA E QUESTÕES**

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos</b>
1. Refletir e analisar o espaço ocupado pela educação profissional no contexto acadêmico investigativo;	Pesquisa bibliográfica - Estudo de trabalhos acadêmicos desenvolvidos na área. - Identificação, análise e sistematização de dissertações e teses defendidas, entre 1998 e 2009 Análise documental Pesquisa de campo
2. Identificar algumas características do corpo docente, conhecendo com mais precisão alguns aspectos do perfil profissional daqueles que atuam no IFET em Minas Gerais – situação profissional, atuação docente, idade, formação acadêmica;	Análise documental Entrevista de aprofundamento Mapeamento teórico-conceitual: subdimensões(1.1;1.2;1.3;1.4) Questionário: questões: 1; 2; 3; 5; 6; 7 e 19
3. Compreender como se apresentam as condições de trabalho - infraestrutura física e tecnológica do instituto - na visão dos docentes;	Análise documental Mapeamento teórico- conceitual: subdimensão (3.1) Questionário - questões 17 e 18 Entrevista de aprofundamento
4. Mapear alguns aspectos relativos à formação inicial dos docentes, tendo por base a visão apresentada por eles quanto ao curso de graduação;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensões (2.1; 2.2) Questionário - questões: 8; 10; 11 e 12 Entrevista de aprofundamento
5. Mapear a frequência e o enfoque dos cursos de capacitação oferecidos pelo instituto, na perspectiva dos docentes;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensão (3.2) Questionário – questão 9
6. Identificar os processos formativos que mais afetam a constituição da prática docente;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensão (2.2) Questionário – questão 12 Entrevista de aprofundamento
7. Relacionar a formação inicial do professor e a sua compreensão sobre o espaço ocupado por essa em sua prática docente;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensões (2.1.1 e 2.2) Questionário – questões: 8.3; 8.4; 10; 11 e 12
8. Identificar a postura profissional frente aos saberes necessários à prática docente;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensão (4.1.) Questionário – questão 13 Entrevista de aprofundamento
9. Identificar e delinear as modalidades avaliativas utilizadas pelos professores em sua prática docente;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensão (5.1) Questionário – questão 14
10. Elencar e mapear as dimensões consideradas pelos professores no processo de seleção e organização da prática docente;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensão (5.2) Questionário – questão 15
11. Identificar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores na preparação do curso e das aulas, caracterizando-os numa abordagem reflexiva;	Mapeamento teórico- conceitual: subdimensão (5.3) Questionário – questão 16
12. A partir da construção de índices cruzar variáveis sintetizadas no estudo com outras variáveis simples, buscando correlação entre elas;	Mapeamento teórico- conceitual – síntese das dimensões: (2.1; 2.2; 4.1; 5.1; 5.2; 5.3) Questionário - síntese dos dados Entrevista de aprofundamento

## APÊNDICE B

**QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL E QUESTÕES PRESENTES NO INSTRUMENTO DE PESQUISA  
O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CONECTIVIDADE ORGÂNICA  
ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

<b>1 - O PROFESSOR: PERFIL PROFISSIONAL</b>					
<b>Sub-dimensões</b>	<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>	<b>subindicadores</b>	<b>Questões</b>	
1.1 - Situação Profissional	1.1.1 Situação Funcional	1.1.1.1. Efetivo 1.1.1.2. Contratado 1.1.1.3. Efetivo 1.1.1.4. Substituto 1.1.1.5. Outros		q 1.1 a 1.5	
	1.1.2 Regime de trabalho	1.1.2.1. 20 horas 1.1.2.2. 40 horas 1.1.2.3. DE		q 4	
1.2 - Atuação docente	1.2.1 Nível de ensino	1.2.1.1. Na graduação		q 2.1 a 2.4	
		1.2.1.2. No ensino profissional médio 1.2.1.3. No ensino médio e graduação 1.2.1.4. No nível básico – qualificação profissional			
	1.2.2 Relação entre o campo da atuação docente e a área da formação inicial	1.2.2.1. Identificação da relação			q 3 (3.1 a 3.2)
		1.2.2.2. Especificação da relação			q 3.1 (3.1.1 a 3.1.5)
1.2.3 Tempo de atuação docente	1.2.3.1. Na instituição e fora dela	1.2.3.1. Na instituição		q 5 (5.1 e 5.3)	
		1.2.3.2. No curso		q 5 (5.2)	
	1.2.3.3. No nível de ensino especificado	Ensino técnico Graduação Qualificação Profissional		q 5 (5.4 a 5.6)	
1.3 Outras atividades profissionais	1.3.1. Outras atividades profissionais além da docência	1.3.1.1. Em outra instituição		q 6 (6.1)	
		1.3.1.2. Na mesma instituição		q 6 (6.2)	
		1.3.1.3. Não exerce outras atividades		q 6 (6.3)	
1.3.2 Significado da outra atividade profissional quanto aos seguintes aspectos	1.3.2.1 Renda 1.3.2.2 Campo de interesse profissional 1.3.2.3 Importância geral			q 7 (7.1 a 7.5)	
1.4 Idade	Idade do professor			q 19	



PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA					
Sub-dimensões	Componentes	Indicadores	subindicadores	Questões	
2.1 Formação inicial e pós-graduação	2.1.1 Cursos feitos	2.1.1.1 Educação básica			
		2.1.1.2 Ensino técnico			
	2.1.2 Situação atual do curso indicado	2.1.1.3 Bacharelado		Sim	q 8 (8.1 a 8.7)
		2.1.1.4 Licenciatura		Não	
		2.1.1.5 Especialização Lato sensu			
		2.1.1.6 Mestrado			
		2.1.1.7 Doutorado			
		2.1.1.8 Pós doutorado			
	2.1.3 Área do curso	2.1.2.1 Ensino técnico		Não fez	q 8 (8.2 a 8.7 (1 a 4))
		2.1.2.2 Bacharelado		Parou antes de concluir	
2.2.1 Componentes curriculares específicos do curso de graduação	2.2.1.1 Fundamentos técnicos (Sociologia, História, Filosofia);	2.1.2.3 Licenciatura			
		2.1.2.4 Especialização Lato sensu			
	2.2.1.2 Políticas públicas educacionais;	2.1.2.5 Mestrado		Está fazendo	
		2.1.2.6 Doutorado		Fez o curso completo	q 8 (8.2 a 8.7)
	2.2.1.3 Conteúdos e Metodologias de ensino;	2.1.2.7 Pós doutorado			
		2.2.1.4 Estágio e atividades práticas;			
	2.2.1.4 Estágio e atividades práticas;	2.2.2.1 Uso de novas tecnologias;		Bom	
		2.2.2.2 Processos de avaliação da aprendizagem;		Regular	q 10 (10.1 a 10.4)
	2.2.1.4 Estágio e atividades práticas;	2.2.2.3 Processos de ensino na sala de aula;		Bom	q 10 (10.5 e 10.6)
		2.2.2.4 Avaliação de processos de ensino e Aprendizagem;		Regular	
2.2.2.1 Temas transversais	2.2.2.1 Temas transversais	2.2.1.4 Estágio e atividades práticas;	Preparou adequadamente	q 11 (11.1 a 11.4)	
		2.2.2.5 Trabalho interdisciplinar;	Preparou parcialmente		
	2.2.3.1 Atuação do Corpo docente;	2.2.2.6 Relação entre escola e comunidade;		Não preparou	
		2.2.3.2 Infra-estrutura (Biblioteca, instalações, etc.);		Bom	
	2.2.3.3 Corpo docente e Infra-estrutura	2.2.4.1 O curso de graduação		Regular	q 10 (10.7 e 10.8)
		2.2.4.2 Cursos de formação continuada		ruim	
	2.2.4. Fator que mais contribuiu para a formação docente	2.2.4.3 Observação da prática de outros colegas		Sim	
		2.2.4.4 A prática de sala de aula		Não	
	2.2.5. Fator que menos contribuiu para a formação docente	2.2.5.1 O curso de graduação		Sim	q 12 (12.1 a 12.5)
		2.2.5.2 Cursos de formação continuada		Não	
2.2.5. Fator que menos contribuiu para a formação docente	2.2.5.3 Observação da prática de outros colegas		Sim		
	2.2.5.4 A prática de sala de aula		Não		

### 3. INFRAESTRUTURA E CAPACITAÇÃO DOCENTE OFERECIDA PELO INSTITUTO

3.1 Espaço físico e tecnológico do Instituto	3.1.1 Avaliação do espaço físico, suas condições de atendimento aos alunos e professores	3.1.1.1 Laboratórios específicos da(s) área(s) de formação: 3.1.1.2 Salas de aula; 3.1.1.3 Sala de áudio- visual; 3.1.1.4 Laboratório de informática para estudantes; 3.1.1.5 Biblioteca; 3.1.1.6 Salas para professores.	Muito bom Bom Regular Insuficiente Inexistente	q 17
	3.1.2 Avaliação dos espaços considerando acesso à internet e programas específicos da área	3.1.2.1 Laboratórios específicos da área; 3.1.2.2 Laboratório de informática para estudantes; 3.1.2.3 Biblioteca (acesso digitalizado); 3.1.2.4 Acesso a programas específicos da área (softwares).	Muito bom Bom Regular Insuficiente inexistente	q 18
3.2 Enfoque temático e frequência dos cursos de capacitação	3.2.1 Enfoque temático das capacitações e frequência com que ocorrem.	3.2.1.1 – Utilização de novas tecnologias 3.2.1.2 - Novas metodologias de Ensino 3.2.1.3 - teorias e práticas na área de formação técnica do curso	Sempre Às vezes Nunca Não sei	q 9

### 4) O Professor e sua Postura profissional frente aos Saberes

4.1 Postura profissional frente aos saberes	4.1.1 Saberes e ações necessárias ao professor	4.1.1.1 Ter conhecimento atualizado das técnicas e tecnologias relacionadas à sua profissão; 4.1.1.2 Contribuir para que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho; 4.1.1.3 Ser um instrutor com experiência prática prévia 4.1.1.4 Ter domínio pedagógico e teórico das atividades práticas que ensina; 4.1.1.5 Ter domínio teórico das atividades que ensina 4.1.1.6 Utilizar um modelo ensino focalizado na aprendizagem profissional	Identificação do que é mais e o que é menos importante	q 13 - Item 1 a 6
---	--	--	--	-------------------

### 5. O Professor e sua Compreensão sobre s Prática Docente

5.1 Formas de avaliação e instrumentos utilizados	5.1.1 Fatores e dimensões considerados no processo de avaliação concebido pelo professor	5.1.1.1 Identifico questões centrais relacionados ao conteúdo estudado e elaboro perguntas aos alunos ao final do semestre ou período letivo; 5.1.1.2 Busco informações sobre o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa saber; 5.1.1.3 Procuo identificar durante todo o processo como o aluno está se desenvolvendo para fazer modificações no planejamento de atividades, se for o caso; 5.1.1.4 Procuo conhecer como se da a aprendizagem do aluno para efetuar possíveis ajustes nas estratégias de ensino; 5.1.1.5 Estabeleço questões relativas ao conteúdo estudado e aplico a avaliação ao final de cada conteúdo ou unidade; 5.1.1.6 Procuo identificar o que o aluno sabe fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de outro colega	Sempre Às vezes Nunca Não sei	q 14 - Item de 1 a 9
---	--	---	--	----------------------

		<p>mais experiente ou junto ao professor;</p> <p>5.1.1.7 Avaliar o aluno a partir da sua frequência às aulas;</p> <p>5.1.1.8 Fazer avaliação individual;</p> <p>5.1.1.9 Utilizar instrumento de avaliação em grupo.</p>		
5.2 Processo de seleção e organização dos conteúdos trabalhados na própria disciplina – aspectos considerados	5.2.1. Fatores e dimensões considerados no processo de seleção e organização da prática docente	<p>5.2.1.1 O perfil profissional proposto pelo curso;</p> <p>5.2.1.2 As demandas do mercado de trabalho;</p> <p>5.2.1.3 Os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos;</p> <p>5.2.1.4 As exigências específicas da disciplina;</p> <p>5.2.1.5 As demandas da comunidade local;</p> <p>5.2.1.6 As inovações técnicas e tecnológicas relacionadas à área da disciplina;</p> <p>5.2.1.7 A articulação interdisciplinar com as demais disciplinas do curso.</p>	<p>Sempre As vezes Nunca</p>	q. 15
5.3 Procedimentos didáticos utilizados na prática docente	5.3.1. Fatores e dimensões considerados na preparação do curso e das aulas	<p>5.3.1.1 Estabelecimento de objetivo geral comum para todos os alunos;</p> <p>5.3.1.2 Estabelecimento de objetivos intermediários para os alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento da disciplina;</p> <p>5.3.1.3 Estabelecimento de objetivos avançados para os alunos que já alcançaram parte dos objetivos prévios gerais;</p> <p>5.3.1.4 Previsão de materiais e de recursos educativos representativos de diferentes estilos e níveis de aprendizagem;</p> <p>5.3.1.5 Incentivo ao trabalho em equipe e à cooperação entre estudantes;</p> <p>5.3.1.6 Incentivo ao desenvolvimento de trabalhos individuais pelos estudantes;</p> <p>5.3.1.7 Reavaliação da metodologia de ensino periodicamente incorporando novas estratégias de ensino;</p> <p>5.3.1.8 Discussão com os alunos sobre formas e critérios de avaliação a serem utilizados na disciplina;</p>	<p>Sempre As vezes Nunca</p>	q. 16



## APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 CAPES – INEP – CNPQ – FAPEMIG  
 OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
 PROJETO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EVASÃO ESCOLAR  
 QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Nome da escola: \_\_\_\_\_

**I – SITUAÇÃO PROFISSIONAL E FUNCIONAL**

1 – Situação funcional:

- 1 ( ) Professor efetivo  
 2 ( ) Professor contratado  
 3 ( ) Professor efetivado  
 4 ( ) Professor substituto  
 5 ( ) Outra situação. Especifique: \_\_\_\_\_

2 - Sua atuação (grau/nível de ensino) nessa Instituição (campus):

- 1 ( ) Atuo apenas na Graduação  
 2 ( ) Atuo apenas no Ensino Profissional Médio  
 3 ( ) Atuo no Ensino Médio e na Graduação  
 4 ( ) Atuo na Qualificação Profissional (Nível Básico)

3 - A área de sua atuação na Instituição está relacionada com a área de sua formação inicial?

- 1 ( ) Sim      2 ( ) Não

3.1 - Especifique a proximidade ou não entre sua atuação profissional (nessa instituição) e a sua formação inicial:

- 3.1.1 ( ) Trabalho na **mesma área** do curso de **graduação** que fiz  
 3.1.2 ( ) Trabalho na **mesma área da formação técnica** que fiz  
 3.1.3 ( ) Trabalho na **mesma área da formação técnica e da graduação**  
 3.1.4 ( ) Trabalho em uma **área próxima ao campo da formação inicial** que fiz (técnica e /ou graduação)  
 3.1.5 ( ) Trabalho em **área distinta da formação técnica e da graduação** que fiz .

4 – Regime de trabalho nesta Instituição: Carga Horária: \_\_\_\_\_

5 – Tempo de atuação docente:

Atuação		(1) Menos de 1 ano	(2) Mais de um ano (Indique quantos anos)
5.1	Nesta escola;		
5.2	Neste curso;		
5.3	Em outra escola;		
5.4	No Ensino Técnico (médio)		
5.5	Na graduação		
5.6	Na qualificação profissional (básico)		

6 – Exerce outro tipo de atividade profissional, além da docência?

- 1 ( ) Sim, em outra instituição, empresa ou local. 1.1) Especifique a atividade: \_\_\_\_\_  
 2 ( ) Sim, nesta instituição. 2.1) Especifique a atividade desenvolvida: \_\_\_\_\_  
 3 ( ) Não exerce outra atividade profissional além da docência

7 – Caso tenha respondido SIM, na questão anterior, marque sim ou não nas alternativas abaixo:

ESSA OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DOCÊNCIA...		(1) Sim	(2) Não
7.1	É a minha principal fonte de renda.		
7.2	É a atividade principal considerando o campo de interesse profissional.		
7.3	É a atividade principal, considerando a renda e o campo profissional.		
7.4	É uma atividade importante, mas não é a principal para mim.		
7.5	Representa uma fonte de renda secundária.		

## II – PERCURSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

1 – Indique a sua trajetória escolar, marcando, em cada linha, um "x" na alternativa que representa sua situação. Se você marcar a alternativa 2 ou 3 ou 4, complete a informação indicando a "Área" do curso:

Curso	(1) Não fiz	(2) Parei antes de concluir	(3) Estou fazendo	(4) Fiz o curso completo	Área
8.1 Educação Básica;					
8.2 Ensino Técnico;					
8.3 Ensino Superior – Bacharelado;					
8.4 Ensino Superior – Licenciatura;					
8.5 Pós-graduação– Especialização;					
8.6 Pós-graduação stricto sensu – Mestrado;					
8.7 Pós-graduação stricto sensu –Doutorado					

1 – A partir das temáticas apresentadas a seguir, indique se elas acontecem "sempre", "às vezes" ou "nunca", nos cursos de capacitação de professores oferecidos pelo Instituto em que leciona:

Enfoque temático das Capacitações	(1) Sempre	(2) Às vezes	(3) Nunca	(98) Não Sei
9.1 Utilização de novas tecnologias;				
9.2 Novas metodologias de ensino;				
9.3 Teorias e práticas na área de formação técnica do curso;				
9.4 Em outra(s) área(s): especificar: _____				

10 – Avalie o curso de graduação feito por você, focalizando os seguintes aspectos:

Dimensões do curso de graduação (feito pelo professor entrevistado)	01- Bom	02 -Regular	03 -Ruim
10.1 Fundamentos teóricos (Sociologia, História, Filosofia, );			
10.2 Estudo das políticas públicas educacionais;			
10.3 Conteúdos e Metodologias de ensino;			
10.4 Estágio e atividades práticas;			
10.5 Formação para o uso de novas tecnologias;			
10.6 Processos de avaliação da aprendizagem;			
10.7 Atuação do Corpo docente;			
10.8 Infra-estrutura (Biblioteca, instalações, etc.).			

11 – Indique se o seu curso de graduação lhe preparou para os seguintes aspectos:

Preparação propiciada pelo curso de graduação	01- Preparou adequadamente	02 - Preparou parcialmente	03 -Não preparou
11.1 Como ensinar em sala de aula;			
11.2 Avaliação de processos de ensino e Aprendizagem;			
11.3 Trabalho interdisciplinar;			
11.4 Relação entre escola e comunidade;			

12 – O que mais contribuiu e o que menos contribuiu para sua formação como professor? Marque (apenas uma vez), "1" na alternativa que indica o que mais contribuiu e "0" naquela que indica o que menos contribuiu.

- 1 ( ) O curso de graduação;  
 2 ( ) Cursos de formação continuada;  
 3 ( ) Observação da prática de outros colegas;  
 4 ( ) A prática de sala de aula;  
 5 ( ) Outra alternativa, especifique: \_\_\_\_\_

## III – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

13 – Avalie a importância dos itens abaixo, considerando a atuação do professor da Educação profissional. Marque (apenas uma vez), "1" na alternativa que indica o item de maior importância e "0" naquela que indica o item de menor importância para a atuação do professor.

- 1 ( ) Ter conhecimento atualizado das técnicas e tecnologias relacionadas à sua profissão;  
 2 ( ) Contribuir para que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho;  
 3 ( ) Ser um instrutor com experiência prática prévia  
 4 ( ) Ter domínio pedagógico e teórico das atividades práticas que ensina  
 5 ( ) Ter domínio teórico das atividades que ensina  
 6 ( ) Utilizar um modelo de ensino focalizado na aprendizagem profissional



14 – Em sua disciplina, quais são as principais formas de avaliação e que tipo de instrumentos avaliativos você utiliza?

Formas de avaliação utilizada por você		1-Sempre	2-Às vezes	3 - Nunca	98 Não Sei
14.1	Identifico questões centrais relacionados ao conteúdo estudado e elaboro perguntas aos alunos ao final do semestre ou período letivo;				
14.2	Busco informações sobre o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa saber;				
14.3	Procuro identificar durante todo o processo como o aluno está se desenvolvendo para fazer modificações no planejamento de atividades, se for o caso;				
14.4	Procuro conhecer como se dá a aprendizagem do aluno para efetuar possíveis ajustes nas estratégias de ensino;				
14.5	Estabeleço questões relativas ao conteúdo estudado e aplico a avaliação ao final de cada conteúdo ou unidade;				
14.6	Procuro identificar o que o aluno sabe fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de outro colega mais experiente ou junto ao professor;				
14.7	Avalio o aluno a partir da sua frequência às aulas;				
14.8	Faço avaliação individual;				
14.9	Utilizo de instrumento de avaliação em grupo.				

15 – Observe os aspectos abaixo e indique se – “sempre”, “às vezes” ou “nunca” – eles são levados em consideração no momento de seleção e organização do conteúdo de sua disciplina.

Aspectos considerados na seleção e organização do conteúdo da sua disciplina		(1) Sempre	(2) Às vezes	(3) Nunca	(98) Não Sei
15.1	O perfil profissional proposto pelo curso;				
15.2	As demandas do mercado de trabalho;				
15.3	Os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos;				
15.4	As exigências específicas da disciplina;				
15.5	As demandas da comunidade local;				
15.6	As inovações teóricas e tecnológicas relacionadas à área da disciplina;				
15.7	A articulação com as demais disciplinas do curso;				
15.8	Outros critérios. Especificar: _____				

16 – Os procedimentos indicados abaixo, são utilizados – “sempre”, “às vezes” ou “nunca” – em seu trabalho?

Procedimentos utilizados no seu trabalho didático		(1) Sempre	(2) Às vezes	(3) Nunca	(98) Não Sei
16.1	Estabelecimento de objetivo geral comum para todos os alunos;				
16.2	Estabelecimento de objetivos intermediários para os alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento da disciplina;				
16.3	Estabelecimento de objetivos avançados para os alunos que já alcançaram parte dos objetivos prévios gerais;				
16.4	Previsão de materiais e de recursos educativos representativos de diferentes estilos e níveis de aprendizagens;				
16.5	Incentivo ao trabalho em equipe e à cooperação entre estudantes;				
16.6	Incentivo ao desenvolvimento de trabalhos individuais pelos estudantes;				
16.7	Reavaliação da metodologia de ensino periodicamente incorporando novas estratégias de ensino;				
16.8	Discussão com os alunos sobre formas e critérios de avaliação a serem utilizados na disciplina;				
16.9	Outros procedimentos. Especificar: _____				



17 – A partir dos setores listados abaixo, avalie suas condições, observando o espaço físico, número de alunos, iluminação, ventilação, bem como a atualização, manutenção e reposição dos equipamentos e materiais necessários.

Setor		(1) Muito Bom	(2) Bom	(3) Regular	(4) Insuficiente	(5) Inexistente
17.1	Laboratórios específicos da(s) área(s) de formação;					
17.2	Salas de aula;					
17.3	Sala de audio- visual;					
17.4	Laboratório de informática para estudantes;					
17.5	Biblioteca;					
17.6	Salas para professors.					

18 – Avalie os itens abaixo considerando o acesso à Internet e a programas específicos da área:

Itens		(1) Muito Bom	(2) Bom	(3) Regular	(4) Insuficiente	(5) Inexistente
18.1	Laboratórios específicos da área;					
18.2	Laboratório de informática para estudantes;					
18.3	Biblioteca (acesso digitalizado);					
18.4	Acesso a programas específicos da área (softwares).					

19 – Idade: \_\_\_\_\_

Obrigado por sua atenção!

**APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E  
– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**Aos Professores e Professoras que atuam nos diversos campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia –  
Sudeste de Minas Gerais**

**Prezados(as) senhores(as),**

É com estima e consideração que nos dirigimos aos senhores para solicitar-lhes colaboração no projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EVASÃO ESCOLAR”**, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosemary Dore. Tal projeto faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação **“Conhecimento e inclusão social”** da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais **UFMG**. Trata-se de uma investigação, financiada pela CAPES/INEP, que por sua vez se relaciona e se desdobra em um estudo específico sobre **“A formação de professores que atuam nos cursos profissionalizantes do Instituto Federal – Sudeste de Minas Gerais”**.

Interessa-nos, em particular traçar o perfil desses professores e diagnosticar alguns desafios vivenciados no interior de sua prática docente.

**Os sujeitos participantes** da pesquisa são os professores que atuam no referido Instituto.

Cada professor participará da pesquisa, por vontade própria, sentindo-se livre para, a qualquer momento, retirar seu consentimento de participação na pesquisa. Caso surjam quaisquer problemas, ou caso queiram expressar algum outro sentimento relativo ao estudo, pedimos que façam contato com o professor-pesquisador e doutorando, Lecir Jacinto Barbacovi, que se responsabiliza por essa fase de coleta de dados nessa região, cujo telefone e email estão abaixo apresentados.

Ao propor esse estudo, solicitamos-lhe um tempo para responder o questionário – instrumento central da pesquisa. Ressaltamos que o anonimato dos professores será mantido, não havendo nenhuma associação entre qualquer resultado específico e os sujeitos, participantes da investigação. Os dados coletados nessa pesquisa e as informações obtidas serão utilizados na escrita de diferentes artigos, relatórios e trabalhos científicos na área da Educação, sendo guardado o devido sigilo de suas fontes. Em nenhuma hipótese, os professores participantes da pesquisa, nem os departamentos serão citados nominalmente.

Por outro lado expressamos nosso compromisso em divulgar os resultados e as análises e desse trabalho, junto a todos que participarem do mesmo. Destacamos que a apresentação e defesa das teses de doutorado originadas desse estudo estarão abertas ao público.

Certos de poder contar com sua inestimável contribuição apresentamo-nos para eventuais esclarecimentos.

Respeitosamente,

Lecir Jacinto Barbacovi (32) 3234 9511; (32) 8417 2022; e-mail: [ljbar@ig.com.br](mailto:ljbar@ig.com.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_, professor(a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sudeste de Minas Gerais, telefone \_\_\_\_\_, declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa **“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EVASÃO ESCOLAR”** entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido(a) para participar voluntariamente da pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento:

**APÊNDICE E - COMUNICAÇÃO SOBRE A ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO  
- ROTEIRO DAS QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CAPES – INEP – CNPQ – FAPEMIG  
OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
PROJETO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EVASÃO ESCOLAR  
ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO DIRIGIDA AOS PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a)

Sabemos das inúmeras atividades que você desempenha. Todavia, sua colaboração é imprescindível no sentido de fornecer dados reais para que os grupos de pesquisa possam, a partir deles, fundamentar seus estudos e, assim, contribuir com a criação de políticas educacionais na área da Educação Profissional. Por isso, gentilmente, solicitamos mais um pouco de seu tempo para conversarmos sobre duas questões que seguem abaixo.

Questão:

1 - Você identifica algum (alguns) desafio(s) que dificulta(m) o desempenho de sua função, como docente? Em caso afirmativo, cite o principal e indique o que deveria ser feito para superá-lo?

2 – Na sua opinião, para atuar como docente na Educação Profissional é imprescindível a formação pedagógica oferecida pelas Instituições de Ensino Superior? Justifique sua resposta?

**Obs:** Essas respostas podem ser enviadas via e-mail [ljbar@ig.com.br](mailto:ljbar@ig.com.br)  
ou [lecirjb@gmail.com](mailto:lecirjb@gmail.com) aos cuidados do Prof. Lecir Jacinto Barbacovi  
Mais uma vez, agradecemos sua colaboração!



**APÊNDICE F - CRUZAMENTO DE MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind\_irrec) com FORMAÇÃO ACADÊMICA – GRADUAÇÃO (recq8.3\_q8.4)**

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO * MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	118	92,2%	10	7,8%	128	100,0%

**FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO \* MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind\_rec) Crosstabulation**

			MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO	Bacharelado	Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	19 59,4%	14 28,0%	12 33,3%	45 38,1%
	Licenciatura	Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	8 25,0%	26 52,0%	22 61,1%	56 47,5%
	Bacharelado e Licenciatura	Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	5 15,6%	10 20,0%	2 5,6%	17 14,4%
Total		Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	32 100,0%	50 100,0%	36 100,0%	118 100,0%

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,338	,009
	Cramer's V	,239	,009
N of Valid Cases		118	

- Not assuming the null hypothesis.
- Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**APÊNDICE G - CRUZAMENTO DE MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind\_irrec) com FORMAÇÃO ACADÊMICA – ESPECIALIZAÇÃO (recq8.5)**

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Especialização * MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	103	80,5%	25	19,5%	128	100,0%

**Especialização \* MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind\_rec) Crosstabulation**

			MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
Especialização	Não fez	Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	8 30,8%	11 25,6%	7 20,6%	26 25,2%
	Está fazendo o curso	Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	0 .0%	1 2,3%	1 2,9%	2 1,9%
	Fez o curso completo	Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	18 69,2%	31 72,1%	26 76,5%	75 72,8%
<b>Total</b>		Count % within MODALIDADES UTILIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO (q14ind_rec)	26 100,0%	43 100,0%	34 100,0%	103 100,0%

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,118	,839
Nominal	Cramer's V	,083	,839
N of Valid Cases		103	

- a. Not assuming the null hypothesis.  
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**APÊNDICE H - CRUZAMENTO DA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE (q15irec) COM FORMAÇÃO ACADÊMICA (q.8.3\_q.8.4)**

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO * DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	118	92,2%	10	7,8%	128	100,0%

**FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO \* DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec) Crosstabulation**

			DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO	Bacharelado	Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	7 23,3%	22 39,3%	16 50,0%	45 38,1%
	Licenciatura	Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	17 56,7%	26 46,4%	13 40,6%	56 47,5%
	Bacharelado e Licenciatura	Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	6 20,0%	8 14,3%	3 9,4%	17 14,4%
Total		Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	30 100,0%	56 100,0%	32 100,0%	118 100,0%

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,206	,287
	Cramer's V	,146	,287
N of Valid Cases		118	

- Not assuming the null hypothesis.
- Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



**APÊNDICE I - CRUZAMENTO – SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec) E MESTRADO (q.8.6 rec)**

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Mestrado * DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	104	81,3%	24	18,8%	128	100,0%
ESPECIFICAÇÃO DA ÁREA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO * DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	128	100,0%	0	,0%	128	100,0%

**Mestrado \* DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)**

**Crosstab**

			DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
Mestrado	Não fez	Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	6 23,1%	8 15,4%	3 11,5%	17 16,3%
	Está fazendo o curso	Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	1 3,8%	5 9,6%	2 7,7%	8 7,7%
	Fez o curso completo	Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	19 73,1%	39 75,0%	21 80,8%	79 76,0%
Total		Count % within DIMENSÕES - SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA (q15irec)	26 100,0%	52 100,0%	26 100,0%	104 100,0%

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,138	,739
Nominal	Cramer's V	,098	,739
N of Valid Cases		104	

- a. Not assuming the null hypothesis.  
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**APÊNDICE J - CRUZAMENTO PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec) com FORMAÇÃO ACADÊMICA (rec q.3\_q.4)**

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO * PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec)	118	92,2%	10	7,8%	128	100,0%

**FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO \* PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec) Crosstabulation**

			PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec)			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO	Bacharelado	Count % within PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec)	18 48,6%	16 33,3%	11 33,3%	45 38,1%
	Licenciatura	Count % within PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec)	14 37,8%	24 50,0%	18 54,5%	56 47,5%
	Bacharelado e Licenciatura	Count % within PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec)	5 13,5%	8 16,7%	4 12,1%	17 14,4%
Total	Count % within PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (q16rec)	37 100,0%	48 100,0%	33 100,0%	118 100,0%	

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,160	,556
Nominal	Cramer's V	,113	,556
N of Valid Cases		118	

- a. Not assuming the null hypothesis.  
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**APÊNDICE K – CRUZAMENTO DO ÍNDICE PROFESSOR REFLEXIVO COM A GRADUAÇÃO (rec q 8.3\_8.4) E PÓS GRADUAÇÃO (q.8.5) (q.8.6) (q.8.7)**

**Crosstabs**

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO * IREREC_PROF_REFLEX	118	92,2%	10	7,8%	128	100,0%
Especialização * IREREC_PROF_REFLEX	103	80,5%	25	19,5%	128	100,0%
Mestrado * IREREC_PROF_REFLEX	104	81,3%	24	18,8%	128	100,0%
Doutorado * IREREC_PROF_REFLEX	80	62,5%	48	37,5%	128	100,0%

**FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO \* IREREC\_PROF\_REFLEX**

**Crosstab**

			IREREC_PROF_REFLEX			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO	Bacharelado	Count % within IREREC_PROF_REFLEX	11 30,6%	19 40,4%	15 42,9%	45 38,1%
	Licenciatura	Count % within IREREC_PROF_REFLEX	17 47,2%	24 51,1%	15 42,9%	56 47,5%
	Bacharelado e Licenciatura	Count % within IREREC_PROF_REFLEX	8 22,2%	4 8,5%	5 14,3%	17 14,4%
Total		Count % within IREREC_PROF_REFLEX	36 100,0%	47 100,0%	35 100,0%	118 100,0%

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,178	,440
	Cramer's V	,126	,440
N of Valid Cases		118	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Especialização \* IREREC\_PROF\_REFLEX**

**Crosstab**

			IREREC_PROF_REFLEX			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
Especialização	Não fez	Count % within IREREC_PROF_REFLEX	8 25,0%	11 28,2%	7 21,9%	26 25,2%
	Está fazendo o curso	Count % within IREREC_PROF_REFLEX	0 ,0%	1 2,6%	1 3,1%	2 1,9%
	Fez o curso completo	Count % within IREREC_PROF_REFLEX	24 75,0%	27 69,2%	24 75,0%	75 72,8%



## Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,113	,858
Nominal	Cramer's V	,080	,858
N of Valid Cases		103	

- a. Not assuming the null hypothesis.  
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Mestrado \* IREREC\_PROF\_REFLEX

## Crosstab

			IREREC_PROF_REFLEX			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
Mestrado	Não fez	Count	6	6	5	17
		% within IREREC_PROF_REFLEX	18,2%	14,6%	16,7%	16,3%
	Está fazendo o curso	Count	2	3	3	8
		% within IREREC_PROF_REFLEX	6,1%	7,3%	10,0%	7,7%
	Fez o curso completo	Count	25	32	22	79
		% within IREREC_PROF_REFLEX	75,8%	78,0%	73,3%	76,0%
Total		Count	33	41	30	104
		% within IREREC_PROF_REFLEX	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,071	,971
Nominal	Cramer's V	,050	,971
N of Valid Cases		104	

- a. Not assuming the null hypothesis.  
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

## Doutorado \* IREREC\_PROF\_REFLEX

## Crosstab

			IREREC_PROF_REFLEX			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
Doutorado	Não fez	Count	9	13	15	37
		% within IREREC_PROF_REFLEX	39,1%	40,6%	60,0%	46,3%
	Parou antes de concluir	Count	1	1	1	3
		% within IREREC_PROF_REFLEX	4,3%	3,1%	4,0%	3,8%
	Está fazendo o curso	Count	7	6	2	15
		% within IREREC_PROF_REFLEX	30,4%	18,8%	8,0%	18,8%
	Fez o curso completo	Count	6	12	7	25
		% within IREREC_PROF_REFLEX	26,1%	37,5%	28,0%	31,3%
Total		Count	23	32	25	80
		% within IREREC_PROF_REFLEX	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi		
Nominal	Cramer's V		
N of Valid Cases			

APÊNDICE L – CRUZAMENTO DO ÍNDICE PROFESSOR REFLEXIVO (irrec\_prof\_refle) COM INDICE POSTURA  
PROFISSIONAL FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q.13 rec)

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
IREREC_PROF_REFLEX * POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec)	128	100,0%	0	,0%	128	100,0%

IREREC\_PROF\_REFLEX \* POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec) Crosstabulation

			POSTURA FRENTE AOS SABERES DOCENTES (q13rec)			Total
			Iniciante	Intermediário	Avançado	
IREREC_PROF_REFLEX	Iniciante	Count	30	6	5	41
		% within IREREC_PROF_REFLEX	73,2%	14,6%	12,2%	100,0%
		% of Total	23,4%	4,7%	3,9%	32,0%
	Intermediário	Count	10	24	16	50
		% within IREREC_PROF_REFLEX	20,0%	48,0%	32,0%	100,0%
		% of Total	7,8%	18,8%	12,5%	39,1%
	Avançado	Count	0	7	30	37
		% within IREREC_PROF_REFLEX	,0%	18,9%	81,1%	100,0%
		% of Total	,0%	5,5%	23,4%	28,9%
Total	Count	40	37	51	128	
	% within IREREC_PROF_REFLEX	31,3%	28,9%	39,8%	100,0%	
	% of Total	31,3%	28,9%	39,8%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,748			,000
	Cramer's V	,529			,000
Ordinal by Ordinal	Gamma	,814	,054	10,632	,000
N of Valid Cases		128			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.