



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

RITA MARIA LEMOS

Uberaba - MG

2011

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação,
Mestrado em Educação, da Universidade de
Uberaba, como exigência parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores
e processos educativos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de
Oliveira Vieira.

Uberaba - MG

2011

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Lemos, Rita Maria

L544p Representações sociais das práticas pedagógicas dos professores da
educação profissional técnica de nível médio / Rita Maria Lemos. –
Uberaba , 2011

183 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2011

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira

1. Ensino profissional. 2. Prática docente-Formação. 3.
Representações sociais. I. Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em educação. II. Título.

CDD: 370.113

Dissertação intitulada “Representações sociais das práticas pedagógicas dos professores da educação profissional técnica de nível médio”, de autoria da mestranda Rita Maria Lemos, aprovada pela banca examinadora constituída dos seguintes professores:

Profª Drª Vânia Maria de Oliveira Vieira - Orientadora
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Profª Drª Cristina Novikoff
Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO

Profª Drª Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Uberaba, 28 de setembro de 2011

AGRADECIMENTOS

As circunstâncias em que realizei este mestrado exigem alguns agradecimentos especiais.

A Deus, pela luz e força na caminhada em momentos em que pensei que tudo ia naufragar.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria de Oliveira Vieira, pelo aprendizado, ideias e sugestões para a consolidação deste trabalho. Muito obrigada por compreender minhas limitações físicas no percorrer desta trajetória, mais do que uma orientadora, foi uma amiga.

Aos professores da banca de qualificação, Dr^ª. Maria Alzira de Almeida Pimenta e Dr. Orlando Fernandez Aquino, pelas orientações e sugestões recebidas para aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores da turma V do Mestrado que, com seus conhecimentos e ensinamentos, contribuíram para a consolidação desta pesquisa.

Aos meus colegas da turma V, pela solidariedade, convivência e aprendizado que compartilhamos nesta luta para nos tornarmos mestres.

Aos docentes do CEFET-MG/*Campus* IV, que contribuíram com depoimentos e saberes para o enriquecimento deste trabalho, constituindo-se, assim, em protagonistas desta dissertação.

Ao Diretor do CEFET-MG, Prof. Dr. Flávio dos Santos, pelo apoio e incentivo para a capacitação dos servidores.

Ao Diretor do *Campus* IV, Prof. Vicente Donizetti da Silva, e aos diretores de ensino, Professores Marco Antônio Durço e Admilson Vieira da Costa. A vocês, meus sinceros agradecimentos pelos estímulos nesta trajetória.

À equipe de orações da Casa do Caminho, que nunca deixaram de me incluir em suas preces.

Ao meu esposo, Paulo, pelo companheirismo, colaboração e apoio nos momentos difíceis.

Às minhas amigas pedagogas – Adélia, Elisa, Lenise e Maria de Lourdes – incentivadoras neste percurso, com quem pude dividir inquietações, leituras e reflexões.

À Beatriz, pela grande demonstração de afeto, amizade e companheirismo.

À Jack (Branquinha), pela gentileza em estruturar e clarificar minhas ideias nos momentos em que precisei.

À pedagoga Kênia, pela compreensão e disponibilidade no atendimento à Coordenação Pedagógica, cujas atribuições acumularam-se com a minha ausência.

Enfim, agradeço a todos: amigos, colegas de trabalho e familiares que, de algum modo, me incentivaram ou contribuíram para a consolidação desta pesquisa.

“A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.”

Paulo Freire.

RESUMO

Nesta pesquisa buscou-se investigar quais Representações Sociais que os professores atuantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)-MG/Araxá estão construindo sobre suas práticas pedagógicas, aqui entendidas como a forma pela qual o professor pensa e articula o conteúdo, realiza o planejamento, a avaliação, utiliza as estratégias de ensino e interage com os alunos. O estudo conta com o respaldo da teoria das Representações Sociais, referenciada na concepção de Moscovici (1978, 2003, 2009), Jodelet (2001) e Sá (1998, 2002). Os sujeitos da pesquisa foram 56 docentes que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG/Araxá. Optou-se pela abordagem qualitativa contando com pesquisa bibliográfica e de campo. Os procedimentos de coleta de dados incluíram a aplicação de questionário e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC, que busca identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos. Foram encontrados indícios de dois elementos que podem constituir o núcleo central das Representações Sociais sobre as práticas docentes - “**compromisso**” e “**dedicação**” -, como valores e atitudes integrantes da prática pedagógica. Embora as representações dos professores indiquem a necessidade de repensar e rever algumas questões sobre suas práticas pedagógicas, de modo geral elas assinalam que a forma como pensam e articulam o conteúdo, realizam o planejamento, a avaliação, utilizam as estratégias de ensino e interagem com os alunos tem influenciado positivamente na aprendizagem dos alunos. Essas representações denotam existir o compromisso com o exercício de educar. Nesse sentido, considera-se que o aperfeiçoamento, as transformações e as mudanças no processo de ensino-aprendizagem são possíveis a partir de prática docente reflexiva. Espera-se que esta investigação possa oferecer aos docentes reflexões sobre suas práticas pedagógicas e que possibilitem a construção e reconstrução de novos saberes, no sentido de aprimorarem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Profissional. Representações Sociais. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

In this research we seek to investigate which social representations that teachers working in Professional Technical Education of the Middle Level CEFET-MG/Araxá are building on their teaching practices, understood here as the way the teacher thinks and articulates the contents, performs the planning, assessment, uses teaching strategies and interact with students. The study has the support of the theory of social representations, referenced in the design of Moscovici (1978, 2003, 2009), Jodelet (2001) and Sá (1998, 2002). The subjects are 56 (fifty-six) teachers working in Professional Technical Education of the Middle Level CEFET-MG/Araxá. We chose a qualitative approach relying on literature and field. The procedures for data collection included a questionnaire and the technique of free association of words, EVOC handled by software, which seeks to identify the social representation in the central and peripheral elements. There was evidence of two elements that can constitute the core of social representations about teaching practices, "commitment" and "dedication", such as values and attitudes of members pedagogical practice. Although the representations of teachers indicate a need to rethink and review some questions about their teaching practices, in general, they point out that the way they think and articulate content, as do the planning, evaluation, use teaching strategies and interact with students, has positively influenced the students' learning. These representations denote there is a commitment to the pursuit of education. In this sense, we believe that improvements, changes and changes in the teaching-learning are possible from a reflective teaching practice, we hope that this research is to provide teachers, reflections on their teaching practices, and permit the construction and reconstruction new knowledge, to improve the process of teaching and learning.

Keywords: Professional Education. Social Representations. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

FIGURA 1 - Práticas reflexivas na perspectiva de Schön.....	50
FIGURA 2 - Saberes da docência.....	53
FIGURA 3 - Triângulo pedagógico segundo Jean Houssaye.....	70
FIGURA 4 - O conhecimento da prática pedagógica por Popkewitz.....	73
FIGURA 5 - Aspectos da interação professor-aluno.....	92

Gráficos

GRÁFICO 1 - Porcentagem de leitura de livros além da sua disciplina.....	119
GRÁFICO 2 - Porcentagem dos meios que o docente utiliza para se manter informado.....	120
GRÁFICO 3 - Porcentagem do tempo de docência.....	121
GRÁFICO 4 - Porcentagem do tempo de magistério.....	122
GRÁFICO 5 - Porcentagem da faixa etária dos docentes.....	125
GRÁFICO 6 - Porcentagem do tipo de graduação dos docentes.....	126
GRÁFICO 7 - Porcentagem do tipo de formação acadêmica dos docentes.....	127
GRÁFICO 8 - Realização do planejamento pelos docentes.....	137
GRÁFICO 9 - Planejamento de aulas pelos docentes.....	139
GRÁFICO 10 - Participação de planejamento com outros <i>campi</i> pelos docentes.....	140
GRÁFICO 11 - Percentual de utilização da avaliação diagnóstica pelos docentes....	147
GRÁFICO 12 - Percentual sobre o objetivo da avaliação pelos docentes.....	148
GRÁFICO 13 - Percentual dos instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica pelos docentes.....	150
GRÁFICO 14 - Percentual sobre o que se faz após as avaliações formativas pelos docentes.....	151

Quadros

QUADRO 1 - Regulamentação Legal da Reforma Capanema.....	35
QUADRO 2 - Estrutura da educação brasileira – Estado Novo.....	36
QUADRO 3 - Disciplinas e cargas horárias.....	67

QUADRO 4 - Síntese histórica das denominações do CEFET-MG.....	96
QUADRO 5 - Sequência de fases a balizar a carreira docente.....	123
QUADRO 6 - Palavras evocadas nos quadrantes em relação às práticas pedagógicas.....	130
QUADRO 7 - Motivos relacionados à participação dos docentes nos planejamentos.....	141
QUADRO 8 - Categorização das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes.....	143

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Demonstrativo do quadro docente do CEFET-MG/Araxá.....	100
TABELA 2 - Demonstrativo do quadro de servidores do CEFET-MG/Araxá.....	100
TABELA 3 - Percentual predominante dos docentes pesquisados.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALP	Associação livre das palavras
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBMM	Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza do Estado de São Paulo
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CENTEC/BA	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenação Pedagógica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNN	Educação Profissional de Técnica de Nível Médio
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges</i>
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFE	Instituição Federal de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JK	Juscelino Kubitscheck
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
META	Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações
NPK	Nitrogênio, fósforo e potássio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEFPD	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
PL	Projeto de lei
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
RS	Representações Sociais
SAE	Serviço de Assistência ao Aluno
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SMOD	Serviço Médico-Odontológico
SRE	Serviço de Registro Escolar
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNIUB	Universidade de Uberaba
UTs	Universidades Tecnológicas

SUMÁRIO¹

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	25
2.1 A organização da educação profissional e tecnológica na história da educação brasileira.....	25
2.2 Educação tecnológica: algumas considerações.....	25
2.3 A constituição da educação profissional e tecnológica no Brasil.....	28
2.3.1 A organização escolar de 1930 a 1955: ênfase na dualidade da educação	32
2.3.2 Governo militar e as reformas da educação: ênfase na qualificação profissional	38
2.3.3 A LDB 9394/96: por uma educação unitária, politécnica e tecnológica	41
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
3.1 A formação do professor reflexivo: saberes e práticas	48
3.2 A Formação de professores da educação profissional	55
3.2.1 A proposta de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG.....	59
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DISCUSSÃO.....	70
4.1. O planejamento escolar: o plano e seus conteúdos.....	75
4.2 Estratégias de ensino: as práticas pedagógicas na sala de aula.....	77
4.3 A avaliação da aprendizagem	82
4.4 Interação professor-aluno	86
5 CONTEXTO DA PESQUISA	95
5.1 O processo de construção e implementação do CEFET-MG/Araxá	95
5.2 A criação e o funcionamento do CEFET-MG/Araxá	97
5.3 Elementos caracterizadores da prática pedagógica: o que expõe os documentos institucionais.....	102
5.3.1 A organização didático-pedagógica prevista no PPI do CEFET-MG.....	103

¹ Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009.

5.3.2 Princípios: o que está delineado pelo PPI.....	104
5.3.3 Cursos e programas do CEFET-MG: a instituição das orientações do PPI.....	109
6 UMA OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES ACERCA DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	113
6.1 Perfil dos sujeitos pesquisados	116
6.2 Práticas pedagógicas em discussão.....	129
6.3 O planejamento como ato de pensar a prática	136
6.3.1 Estratégias de ensino: saber didático que propicia a aquisição do saber	142
6.3.2 Avaliação: a prática pedagógica questionada	146
6.3.3 A relação professor-aluno no âmbito da prática pedagógica.....	152
6.4 Percepções e sentimentos: o impacto das práticas pedagógicas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos.....	156
6.4.1 Representações dos professores sobre: currículo, planejamento, metodologia, estratégias, avaliação, motivação, afetividade, interação, e a sua relação com a aprendizagem do aluno.....	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICE E ANEXO.....	179

1 INTRODUÇÃO

As rápidas mudanças que ocorrem no campo econômico, político, social e cultural exigem dos profissionais da educação profissional um novo perfil: o de serem capazes de ensinar a seus alunos de modo que eles aprendam o necessário para atender às demandas do mercado de trabalho numa sociedade em constante transformação.

A nova educação profissional demanda muito mais que a formação técnica específica para determinado fazer – ela requer, além do domínio da técnica, a compreensão global do processo produtivo – do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer.

A época atual é de grande carência de mão-de-obra qualificada e a formação profissional é um campo que pode gerar empregos ou, pelo menos, constituir atividades que gerem renda e que beneficiem os excluídos. Paulo Freire (1987) ressalta que possivelmente a escola, sozinha, não será capaz de mudar a sociedade, entretanto, sem ela, essa mudança torna-se impossível.

O professor como protagonista dinâmico da sociedade deve acompanhar essas transformações – refletir e reconstruir seus saberes, repensar a relação de suas práticas pedagógicas com a aprendizagem de seus alunos.

Sabe-se que nenhuma prática pedagógica é neutra em relação à aprendizagem do aluno e que a forma como o professor interage em sala de aula, como pensa e articula o conteúdo, como realiza o planejamento, a avaliação e como utiliza as estratégias de ensino interfere significativamente no processo de ensinar e aprender.

Assim sendo, para que os alunos dos cursos técnicos tenham aprendizagem com vista a suprir as necessidades da sociedade atual – garantindo-lhes emprego ou o exercício de atividades remuneradas –, é necessário voltar o olhar para as práticas pedagógicas que norteiam o exercício do professor em sala de aula, pois são justamente essas práticas que irão influenciar as aprendizagens dos alunos.

A partir dessa premissa, desenvolveu-se esta pesquisa, elegendo como *lócus* de estudo o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/Araxá (CEFET-MG/Araxá) com sede administrativa em Belo Horizonte-MG.

O critério de seleção adotado para a inclusão dos sujeitos no estudo baseou-se na livre e espontânea adesão. Foram convidados todos os professores que atuam na Educação

Profissional Técnica de nível médio (EPTNM)² do CEFET-MG/Araxá. Entre eles, aceitaram participar voluntariamente 56 docentes, sendo 41 efetivos e 15 com contratos temporários. Vale destacar que quase a totalidade, aproximadamente 98% dos docentes efetivos, participou. A escolha desses docentes, bem como da instituição, justificou-se pelo fato de se considerar importante investigar as práticas pedagógicas no contexto em que estão sendo estabelecidas, uma vez que todos os sujeitos participantes trabalham na instituição pesquisada. Acredita-se também que a multiplicidade e especificidade das práticas pedagógicas docentes presentes nessa instituição possibilita campo fértil para a pesquisa a que se propôs realizar.

O interesse por este estudo está relacionado à experiência profissional desta autora como pedagoga no CEFET-MG/Araxá e, principalmente, com base em algumas inquietações acerca das “práticas pedagógicas docentes” durante a vida profissional. Desejava conhecer com mais cientificidade a maneira como os docentes planejam o ensino, interagem com seus alunos, avaliam e utilizam estratégias de ensino, para compreender melhor em que medida essas práticas, analisadas com o auxílio de referencial teórico específico, influenciavam a aprendizagem dos alunos. E foi a partir dessas inquietações que surgiu o estímulo para investigar as Representações Sociais (RS) dos docentes em suas práticas pedagógicas

Nas palavras de Cruz Neto (1994, p. 64), “o que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho”. Portanto, parte-se do pressuposto de que mesmo aquilo que conhecemos muitas vezes é enriquecido pelo olhar e fazer do outro ao compartilhar experiências. Nesse sentido, considerar as representações dos docentes sobre suas práticas pedagógicas constitui-se na proposta fundamental desta pesquisa, que permitiu ouvir as vozes dos docentes expressas em suas experiências, saberes e fazeres do cotidiano escolar.

Em suma, os caminhos que levaram ao desafio de realizar este estudo começaram pela necessidade de buscar novas alternativas que orientem o trabalho docente e contribuam para a melhoria da prática pedagógica visando a ensino de qualidade em que se favoreça a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o olhar do pedagogo no trabalho

² A nomenclatura “Educação Profissional Técnica de nível médio” foi introduzida pela Resolução CNE/CEB n.º. 01/2005, em substituição à nomenclatura “educação profissional de nível técnico” da Resolução CNE/CEB n.º. 04/1999 (BRASIL, 2008). A denominação “ensino médio integrado” está referendada nos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre a integração do ensino médio com a educação profissional (NESSRALLA, 2010, p. 14).

docente infere na constituição da sua identidade, bem como na reconfiguração da ação docente. A intervenção pedagógica permite aos docentes desenvolverem um trabalho de forma mais didática, refletir suas ações propondo-lhes novas alternativas educativas visando à melhoria do processo de ensinar e aprender e a eficácia de seus resultados. Dessa forma, almeja-se que os resultados desta pesquisa indiquem recursos no sentido de oportunizar reflexões e orientações para um trabalho pedagógico coerente que favoreça o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o problema da pesquisa consistiu em verificar a influência das práticas pedagógicas dos professores na aprendizagem dos seus alunos a partir das representações que eles estão construindo. Considerando que as RS são produtos e ao mesmo tempo reprodutoras das práticas pedagógicas, procurou-se identificar quais são essas representações e em que medida estão relacionadas com a dinâmica do processo de aprendizagem dos alunos. Isto é, será investigada a aprendizagem pelo viés das práticas pedagógicas – entendendo que nenhuma prática é neutra em relação à aprendizagem dos alunos. Para tanto, tomaram-se as seguintes indagações: de que maneira os professores do CEFET/Araxá-MG desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula? A forma como essas práticas são realizadas têm contribuído para a aprendizagem dos alunos?

O objetivo geral deste estudo consistiu em identificar as RS que os professores atuantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG/Araxá estão construindo sobre suas práticas pedagógicas e analisá-las a fim de verificar a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Quanto aos objetivos específicos, pretenderam-se:

- Delinear o perfil dos professores que atuam na Educação Profissional do CEFET-MG/Araxá.
- Contextualizar a Educação Profissional Técnica na história da educação brasileira.
- Identificar os elementos que caracterizam a prática pedagógica no projeto pedagógico da instituição pesquisada.
- Investigar as práticas pedagógicas dos professores para compreender a forma como interagem com os alunos, como pensam e articulam o conteúdo, como realizam o planejamento, a avaliação e como utilizam as estratégias de ensino.
- Identificar o Núcleo Central das Representações Sociais dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas.

- Verificar, a partir da análise do Núcleo Central e das RS dos docentes, a relação existente entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos.

Para isso, os estudos foram respaldados na Teoria das Representações Sociais (TRS) aqui representada por Moscovici (1978; 2003; 2009), Jodelet (2001) e Sá (1998; 2002). A opção por essa teoria justificou-se pelo fato de se considerar esta pesquisa um instrumento teórico-metodológico pertinente à proposta da pesquisa. A TRS atende aos objetivos da pesquisa, uma vez que Moscovici defende o processo de produção de conhecimentos plurais como instituição e reforço da identidade do grupo e a abrangência em suas práticas e na reconstrução de seu pensamento (MOSCOVICI, 1978, p. 181-186). Essa teoria permitiu saber como as representações sobre práticas pedagógicas são construídas, vivenciadas, adquiridas e partilhadas entre os docentes no cotidiano escolar.

Sobre o conceito de RS, pode-se destacar que foi introduzido por Serge Moscovici em 1961 em sua obra *La psychanalyse – Son image et son public* (A representação social da Psicanálise). O estudo expõe sobre a representação social da Psicanálise mantida pela população parisiense em fins dos anos 50. De acordo com Jodelet (2001), Moscovici empreendeu tentativa de renovação nos estudos de Psicologia Social a partir do conceito de representações coletivas de Durkheim.

Moscovici (2009, p. 46), sobre o conceito de RS, destaca:

As Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa.

De acordo com Sá (2002), as primeiras proposições de Moscovici sobre a estrutura das RS dizem respeito à configuração estabelecida ao longo de três dimensões: informação, atitude e campo de representação ou imagem.

Moscovici, no decorrer de seus estudos, demonstrou resistência quanto à apresentação de definição precisa de RS. Ele sugere a coleta de variadas noções dos campos cognitivo e cultural para compor o conceito:

Por Representações Sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181 *apud* SÁ, 2002, p. 31).

De acordo, ainda, com Sá (2002, p. 36), Jodelet (2001) define RS como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Entretanto, Sá (1998, p. 53) expõe sua preocupação com a banalização do termo RS, pois, para ele: “A fórmula proposta por Moscovici e endossada por Jodelet – ‘toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)’ – enfatiza a ligação necessária do objeto de representação a um determinado sujeito.” Assim, segundo Sá (1998, p. 32), Jodelet considera a RS uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. A compreensão da fórmula, desta maneira, equivaleria, para esse autor, a uma possível apropriação ingênua e apressada do conceito.

Assim, considerar uma pesquisa balizada por esse aporte teórico significa conhecer os saberes partilhados por um grupo social – a realidade investigada e o que estruturam os sujeitos e as suas realidades sociais.

Este trabalho apoia-se, também, concomitantemente, em autores do campo da educação como Libâneo (2010), Veiga (2008a; 2008b, 2009), Zabala (2008), Pimenta (2008), Tardif (2002), Contreras (2002), Nóvoa (1995), Freire (1987; 1996; 2010), entre outros, que se propõem a discutir as práticas pedagógicas docentes no âmbito da sala de aula. No que diz respeito aos autores que discutem a educação profissional, suas particularidades e características, destacam-se Moll (2010), Kuenzer (1988), Rehem (2009) e Grinspun (2002). A pesquisa ainda contou com Bardin (2010) e Franco (2008), para auxílio na realização das análises de conteúdos. Esses autores foram basilares para adquirir-se aporte teórico quanto ao objeto de estudo em sua especificidade – as práticas pedagógicas docentes.

Este trabalho, caracterizado por abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e de campo, pois se entende que esse tipo de pesquisa favorece a análise dos significados descritivos e compreensão da subjetividade dos sujeitos. Entende-se campo, na pesquisa qualitativa, como “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico, correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2008, p. 62).

A leitura da proposta pedagógica da instituição foi realizada com o intuito de complementar os dados da pesquisa. Para Ludke e André (1986), esse tipo de estudo representa uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge em determinado contexto e fornece informações sobre ele.

Mediante esse cenário, realizou-se a leitura cuidadosa dos registros contidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esse documento é importante pelo fato de conter questões relacionadas ao objeto da presente pesquisa – práticas pedagógicas. O PPI contém dados referentes à organização didático-pedagógica institucional, cuja análise documental ofereceu também subsídios para elaboração do questionário – instrumento de coleta de dados deste estudo.

Os procedimentos de coleta de dados incluíram a leitura do PPI, a aplicação de questionário com questões fechadas e abertas aliada à técnica de associação livre de palavras (ALP), que objetivaram o discurso livre e espontâneo dos sujeitos a fim de explicitar os elementos centrais e periféricos das RS sobre práticas pedagógicas.

Para a análise dos dados obtidos no questionário aplicado aos docentes, usou-se o tratamento estatístico para as questões fechadas, gerando gráficos ou tabelas, e o *software Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges* (EVOC), que identifica os possíveis elementos do núcleo central e periférico da investigação.

Segundo Zeichener (2007), os resultados da pesquisa educacional têm sido apresentados como forma antieducativa. Ignora-se muito do que os professores conhecem e podem fazer. Nesta pesquisa, evitando gerar conceitos negativos, propôs-se a investigar o que sabem, o que pensam e o que fazem os professores no cotidiano escolar referente às suas práticas pedagógicas. “Valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (PIMENTA, 2008, p. 11).

Como resultado deste estudo, apresenta-se a estrutura textual da pesquisa exposta em cinco capítulos.

No capítulo 1 relata-se o processo histórico da **educação profissional e tecnológica no Brasil**. Evidencia-se também o panorama socioeconômico e político do país, no qual se desenvolveram a educação profissional e as consequências da política nacional, em cada conjuntura, para essa modalidade de educação.

O capítulo 2 traz a **formação de professor**, buscando assinalar a importância da formação docente e os saberes mobilizados em sua prática pedagógica. Esse capítulo ainda

ressalta o sentido e o significado do ser professor da educação profissional e o que trazem contidos os documentos oficiais do CEFET-MG sobre esse mote.

No capítulo 3, **Práticas pedagógicas em discussão**, abordam-se tais práticas relativas às dimensões ensino-aprendizagem, o que permitiu auxiliar na identificação das RS que os professores atuantes na EPTNM do CEFET-MG/Araxá estão construindo sobre suas práticas pedagógicas. Esse capítulo também procurou descrever as implicações dos aspectos decorrentes do planejamento escolar, das estratégias de ensino, da avaliação da aprendizagem e da interação professor-aluno para a elaboração da prática pedagógica do professor.

Quanto ao capítulo 4, **Contexto da pesquisa**, explora-se o processo de construção e implementação do CEFET-MG/Araxá, sua criação e funcionamento, além de abordar os elementos caracterizadores da prática pedagógica previstos nos documentos institucionais. Neste estudo analisam-se os documentos que orientam a prática pedagógica da instituição (CEFET-MG/Araxá) na tentativa de perceber como as RS são construídas no âmbito institucional.

O capítulo 5 apresenta **uma opção teórico-metodológica: as Representações Sociais dos professores acerca de suas práticas pedagógicas**. A partir dos dados coletados analisou-se o perfil dos sujeitos pesquisados e identificaram-se as RS construídas por eles sobre as suas práticas pedagógicas decorrentes da forma como pensam e articulam o conteúdo, realizam o planejamento e a avaliação, utilizam as estratégias de ensino e interagem com os alunos. A articulação entre a teoria e a análise dos dados exigiu a retomada sucessiva da fundamentação teórica da pesquisa para deliberar o que era relevante e o que extrair das questões formuladas.

As **considerações finais** retratam as possíveis articulações entre a TRS e as práticas pedagógicas investigadas. Identificaram-se algumas representações construídas com o intuito de possibilitar reflexões e transformações significativas nas práticas pedagógicas docentes.

Nesse sentido, concorda-se com Sá (1998, p. 23), para quem “a curiosidade do pesquisador não pode ser o único determinante do engajamento em uma pesquisa; é preciso demonstrar que seus resultados poderão ter alguma relevância social e/ou acadêmica”.

Esta pesquisa é finalizada com as referências e registro de apêndice e anexo, nos quais se apresentam os dados considerados mais relevantes e que poderão propiciar a melhor compreensão deste estudo.

Podem-se observar que, no desenvolvimento dos capítulos, alguns são de caracteres históricos, outros descritivos, analíticos e conclusivos, mas todos proporcionaram relevante contribuição para compreender e identificar as RS que os docentes estão construindo sobre suas práticas pedagógicas na EPTNM do CEFET-MG/Araxá.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1 A organização da educação profissional e tecnológica na história da educação brasileira

A implantação da educação tecnológica no Brasil registra na sua história uma sucessão de atos restritivos à universalização da educação intelectual e profissionalizante. O desafio atual implica articular a educação profissional com a educação básica, seja de base humanista e científico-tecnológica ou politécnica, consoante a condição da formação integral do ser humano.

Dessa forma, o propósito deste capítulo consiste em relatar brevemente o processo histórico de constituição da educação profissional e tecnológica no Brasil. Para tanto, utiliza-se como critério de periodização destaque aos momentos de relativa estabilidade política, econômica e social e aqueles instantes de crise mais intensa, que são significativos para o entendimento da organização dessa modalidade de educação. Circunscrito a esse propósito encontra-se a análise dos documentos legais – leis, decretos, resoluções – que fixaram diretrizes para a educação profissional e tecnológica, tendo em vista a compreensão dos avanços ocorridos no ensino profissional.

Sobre o estudo dos documentos legais, este assume o objetivo de compreender as reformas educacionais e a sua relação com o trabalho, sociedade e cidadania, temas hoje discutidos por uma nova visão de educação profissional. Ao finalizar o capítulo, buscar-se-á definir o que vem a ser educação profissional na atualidade, no contexto dos conceitos de educação unitária, politecnia e educação tecnológica.

2.2 Educação tecnológica: algumas considerações

A educação tecnológica, quanto ao seu significado, não possui consenso, uma vez que pode se referir tanto à educação que expresse o significado de formação profissional – educação técnica de nível médio, formação industrial – ou ao avanço das tecnologias educacionais empregadas pela escola.

Historicamente, no Brasil, o termo “educação tecnológica” começou a ser usado no início da década de 70, com a criação dos cursos de tecnólogos ou cursos superiores de tecnologia implantados inicialmente pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza do estado de São Paulo (CEFETPS) e, a partir de 1972, expandidos por todo o país como projeto do governo federal. Com a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC/BA), em 1976, instituição federal organizada exclusivamente para a formação de tecnólogos, e, em 1978, dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, o termo “educação tecnológica” passou a incluir vários níveis de formação, todos na área tecnológica: o médio técnico, o superior, incluindo a formação de tecnólogos e de engenheiros industriais, além da formação docente e da pós-graduação. O então Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu vários pareceres consagrando definitivamente o termo educação tecnológica (BRASIL, 2004).

A literatura referente à educação tecnológica tem produzido diversos e diferentes conceitos em relação ao seu significado.

Para Grinspun (2002, p. 57), o conceito de educação tecnológica diz respeito:

[...] ou à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou à aquisição de conhecimentos necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim com às questões mais contextuais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica.

A forma como é concebida essa educação, evidência da participação dos educandos nos ambientes técnicos, pode ser clarificada nesse conceito do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

A educação tecnológica é a vertente da educação voltada para a formação de profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, ao ingresso imediato no mercado de trabalho [...] a educação tecnológica assume um papel que ultrapassa as fronteiras legais das normas e procedimentos a que está sujeita, como vertente do sistema educativo indo até outros campos legais que cobrem setores da produção, da Ciência e da Tecnologia, da capacitação de mão-de-obra, das relações de trabalho e outros exigidos pelos avanços tecnológicos, sociais e econômicos que têm a ver com o desenvolvimento (BRASIL³ *apud* GRINSPUN, 2002, p. 58).

³ BRASIL. MEC/SEMTEC. Educação Tecnológica: legislação básica. Brasília: SEMTEC, 1994.

Numa concepção mais global, Bastos (2002) afirma que a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, o que, por sua vez, vai exigir o entendimento e a interpretação de tecnologias. Como as tecnologias são complexas e práticas ao mesmo tempo, elas estão a exigir nova formação do homem, que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que ele se circunscreve.

Para Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010), os anos 90 enaltecem a tecnologia no ambiente escolar como forma de tornar mais eficiente o trabalho realizado na educação. As tecnologias despontam como a grande promessa de tornar a escola mais produtiva e eficaz, dando ao ensino uma base científica e, dessa forma, criando meios de democratizar o acesso à educação.

A relação existente entre educação e tecnologia encontra-se presente na maioria dos estudos que se dedicam à análise do contexto educacional atual. Essas reflexões indicam perspectivas para um novo tempo marcado por avanços acelerados.

Os documentos oficiais também revelam a importância da tecnologia na formação dos alunos. Destacam-se, em relação a esses documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional de nível tecnológico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio dão ênfase à:

[...] criação de um *locus* específico para tratar da temática a partir da divisão das áreas de conhecimento a serem trabalhadas nesse nível de ensino: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETTI, 2010, p. 294).

Para esses autores, o documento informa que, por meio da tecnologia, é possível contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. Isso sugere a ideia de que a presença do professor poderia ser dispensável, evidenciando o pensamento difundido na década de 80 sobre o fim tanto da figura do professor, quanto da própria escola.

No outro documento – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico –, a tecnologia é vista também como processo. Assim, seu uso no ensino médio remete à ideia de “atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da educação básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB” (BRASIL, 1998, p. 93).

Dito de outra forma, os proponentes dos documentos deixam claro que o projeto formativo da escola de ensino médio deverá conter a “necessidade de adaptação à técnica e, nesse caso em especial, ao mercado de trabalho” (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETTI, 2010, p. 297).

Os valores humanos estão hoje prioritariamente proclamados na educação tecnológica. A proposta encontra-se direcionada para uma perspectiva voltada para os aspectos mais humanistas em contraposição a toda uma vertente positivista, racionalista que predominou na sociedade com o domínio do mundo científico. “Desse modo, a educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia e humanismo, não no sentido de valorizar a relação educação/produção econômica, mas principalmente visando à formação integral do indivíduo” (GRINSPUN, 2002, p. 219).

O importante na educação tecnológica é o trabalho de formação da cidadania, visando a um ser crítico, reflexivo, competente e consciente para viver e ser capaz de inferir numa sociedade em transformação. Educar para o trabalho deve implicar a formação integral do homem, mesmo tomando esse trabalho como foco do processo formativo.

2.3 A constituição da educação profissional e tecnológica no Brasil

Pode-se afirmar que a educação formal no Brasil de que se tem notícia inicia-se com a vinda dos jesuítas para as terras brasileiras em 1549. Essa educação foi pensada tendo em vista formar a elite, sem possuir qualquer vínculo com a capacitação para o trabalho. Contudo, desde o início da colonização percebem-se contornos da formação do trabalhador no Brasil, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Segundo Müller (2009, p. 4), uma primeira iniciativa formal para o ensino de profissões de que se tem notícia data do início da colonização: as chamadas “corporações de ofícios”:

[...], ou seja, organizações formadas por trabalhadores que exerciam um mesmo ofício. Quase sempre os “ofícios” eram tarefas artesanais, como aquelas inerentes às olarias, às carpintarias e à construção civil, nas quais era exigida força física e habilidade. Essas associações sobreviviam a partir de um patrimônio comum, formado pelas cotas pagas pelos seus membros, destinado a socorrer os associados em situações de necessidade financeira, doenças ou funerais. As mais organizadas tinham um santo protetor ou “patrono” da devoção dos operários (MÜLLER, 2009, p. 4).

Essas corporações de ofícios participaram ativamente da construção do país e tomaram configuração própria, em razão do trabalho escravo, da insuficiência de artífices livres, da existência de uma indústria caseira rudimentar e, acima de tudo, em virtude da economia existente.

Acompanhando as mudanças advindas do ciclo do ouro, essas corporações prestavam serviço na construção e manutenção de igrejas, desempenhando “trabalhos artísticos de talhe, pintura e incrustação de pedras nos altares e tetos, além da produção de peças sacras” (MÜLLER, 2009, p. 5). As mudanças na economia ainda fizeram surgir o interesse pela criação de “corporações de ofícios mecânicos, já que o trato com o ouro exigia a criação de fundições e da Casa da Moeda” (MÜLLER, 2009, p. 5).

Sobre a história da educação profissional no Brasil, o Ministério da Educação afirma que:

[...] tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (BRASIL, 2007, p. 1).

O fim da indústria de extração do ouro fez surgir, mesmo que timidamente, a indústria de manufatura têxtil, concomitante ao período do ciclo algodoeiro. Para além das necessidades detectadas pelo contexto socioeconômico, que exigia a implantação do ensino voltado para a profissionalização, percebe-se que o atendimento a essa demanda não fazia parte da política portuguesa.

Pode-se sugerir o decreto do Alvará de 05 de janeiro de 1785, de D. Maria, Rainha de Portugal, como uma evidência da falta de sistematização da educação profissional que a história registrou. O documento legal que proibiu a existência de fábricas em terras brasileiras estagnou o incipiente desenvolvimento tecnológico do país. Somente com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a consequente revogação do Alvará por D. João VI é que se deu início a mais um período na história da educação técnica, com a criação do Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de oferecer a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000).

Nota-se, portanto, que as iniciativas de instalação de escolas técnicas aconteceram de forma assistemática no Brasil daquele período. Destaca-se a criação de alguns cursos

que promoviam a profissionalização na área de agricultura, artes e ofícios e o Liceu Literário Português (1868) que, de acordo com Veiga (2007, p. 168), “além dos estudos secundários, mantinha cursos de formação profissional – comercial, desenho (linear, arquitetura, figura, máquinas), estenografia, náutica e astronomia – e contava com uma forte presença de imigrantes”.

Legalmente, a abolição do trabalho escravo no país extinguiu-se no ano de 1888 e, no ano seguinte, estabeleceu-se uma ruptura na ordem estabelecida com o final do período imperial. Nesse mesmo ano:

[...] o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com total de aproximadamente 54 mil trabalhadores para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (BRASIL, 2007, p. 2).

O Brasil iniciou um novo modelo de relação de produção econômica juntamente com a abolição da escravatura. Aspectos como a economia cafeeira, o surto de industrialização e a presença do imigrante como força de trabalho livre gerando o aparecimento de novos extratos sociais marcaram a passagem do modelo agrário-exportador dependente com base rural-agrícola para a consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente, baseado no urbano-agrícola, influenciando, dessa forma, a organização escolar do período (RIBEIRO, 1991). Diante dessas características, o capitalismo se consolidou ao término da Primeira República como sistema econômico do Brasil.

Quando se trata do ensino profissional, faz-se necessário assinalar que este atendia a uma “diminuta clientela” (RIBEIRO, 1991, p. 90) e entende-se a continuação da ideia de um ensino diferente para a “elite” e outro para o “povo”. O crescimento do ensino profissional disseminou a ideia de que este representava a diferença entre escolarizados e não escolarizados, mas na contramão das ideias republicanas de educação como direito de todos, uma vez que representou o “aprofundamento de outra contradição entre formação de ‘elite’ e de ‘povo’ [...]” (RIBEIRO, 1991, p. 92).

No âmbito da educação profissionalizante, Veiga (2007, p. 250-1) afirma que:

[...] desde o início da República houve empreendimentos nesse setor, embora ela se acentue sobremaneira na década de 1940 com a decretação das leis orgânicas de ensino técnico-profissional. Em fins do século XIX, várias instituições voltadas originalmente para “meninos desvalidos” foram transformadas em institutos profissionais masculinos e femininos, sobressaindo no Rio de Janeiro a escola João Alfredo, a Escola Orsina da Fonseca e o Instituto Ferreira Viana. No Rio Grande do Sul, o Instituto Parabé, de 1908, deu início a um conjunto de escolas profissionalizantes, de importante expressão local.

Assim, é sob a égide dos interesses de moralização da sociedade que vai se pensar um ensino que livre a sociedade da “vadiagem”, tendo como meio ações que visem à consolidação do ensino técnico-industrial no país. Esses interesses foram legitimados quando, em 1909, Nilo Peçanha instituiu, em 10 estados, as Escolas de Aprendizes e Artífices (VEIGA, 2007).

Nilo Peçanha sustentava que a população proletária das cidades crescia e, portanto, era impreterível a formação de hábitos para o trabalho e para o preparo de cidadãos úteis à nação. Esse modelo de escola era destinado a meninos entre 10 e 13 anos e os cursos oferecidos visavam àqueles que não “soubessem ler, escrever e contar e aula de desenho, em turnos diurnos e noturnos” (VEIGA, 2007, p. 251). A articulação entre a educação para o trabalho e o projeto capitalista explica a relação de poder e de classe imbricada nesse panorama.

A iniciativa de Nilo Peçanha ao criar, em 1906, as escolas técnicas no estado do Rio de Janeiro, consistiu no que hoje se considera a origem dos CEFETs. Ao assumir a Presidência do Brasil, em 1909, Nilo Peçanha assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, dando continuidade ao seu projeto, como governador do estado do Rio de Janeiro, de expansão das escolas técnicas agora em território nacional. Foram criados, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a competência do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” dedicadas ao ensino profissional, primário e gratuito, formando-se, com isso, uma rede federal de educação profissional composta de várias escolas congêneres de ofícios.

Conforme Kunze (2009), citada no documento “Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil – 1909”, essa normativa criou as instituições educativas de ensino profissional, que tinham por finalidade oferecer o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais dos estados que, neste sentido, oficialmente se justificava, pois:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1913, p. 445 *apud* KUNZE 2009 p. 14).

Dessa forma, a educação profissional representava politicamente um dos caminhos favoráveis para o progresso do país, pois significava a organização da sociedade, sem “vadiagem” ou propagação de opiniões desfavoráveis ao novo regime. A criação dessas escolas estava corroborando essa finalidade.

As mudanças políticas a partir da década de 30 implicaram a publicação de leis organizadoras do ensino profissional. Relativamente sobre essas regulamentações, percebe-se que o maior problema era a extrema rigidez da organização da educação profissional e tecnológica instituídas pelo Ministério da Educação, que se pretende explicitar a seguir.

2.3.1 A organização escolar de 1930 a 1955: ênfase na dualidade da educação

Com o fim da Primeira República, a década de 1930 iniciou-se com o governo de Getúlio Vargas, em meio a uma crise generalizada no país, que aspirava por mudanças. Getúlio Vargas permaneceu no poder entre 1930 e 1945, compreendendo dois períodos distintos. O primeiro, de 1930 a 1937, com poder instável; no período de 1937 a 1945, sob um regime ditatorial, retornando por meio de eleições presidenciais, de 1951 a 1954. No intervalo entre 1945 e 1950, quem esteve à frente do governo central do Brasil, de caráter desenvolvimentista, foi o general Eurico Gaspar Dutra.

No primeiro governo de Getúlio Vargas, era fundamental garantir as condições mínimas que assegurassem o estabelecimento de uma nova ordem econômica conduzida para a industrialização. Contudo, os debates ideológicos entre católicos e liberais – a construção do “novo” país – compreendiam projetos distintos. Embora defendessem que a construção de um “novo” Brasil fundamentalmente passaria pela educação, a lógica de preservação das relações sociais vigentes e de sua dinâmica e organização induz à conclusão de que, na verdade, ambos os projetos não rejeitavam a ordem social capitalista vigente.

Apesar da aparente neutralidade e defesa da democracia evidenciada na postura do governo Vargas, em que o Estado buscou as contribuições de católicos e liberais, propondo o debate sobre a educação em vários congressos e conferências, o governo central efetivou, por meio do Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, a reforma de 1931.

Assim, em um governo voltado para a industrialização, a educação profissional representou a possibilidade de progresso e significou que a formação do operariado fazia-se necessária à manutenção do crescimento industrial, segundo Müller (2009, p. 15):

Para uma adequação à nova realidade, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ligada ao Ministério da Educação e Saúde. Uma das resoluções da Superintendência foi uma tentativa de unificar a educação profissionalizante. Para isso, deliberou que, para o desenvolvimento da formação profissional, poderiam obter reconhecimento oficial os cursos ministrados em escolas públicas ou particulares, desde que estas adotassem os currículos e organização didática das escolas federais, expandindo sua abrangência assistencialista, já que poderia, dessa forma, atender a toda a sociedade civil e não apenas aos “desafortunados da sorte”.

Quanto à organização escolar proposta durante esse período da história da educação no Brasil, Kuenzer (1988, p. 11) afirma que:

Embora a tendência geral sempre tivesse sido a formação de intelectuais pelo sistema escolar, desde o início do século a dualidade estrutural se faz sentir, embora a princípio como diferenciação restrita aos cursos primário e ginásial. Assim é que, até 1932, ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com quatro anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso ginásial, o curso normal antecedido de dois anos de adaptação e o curso básico agrícola com dois anos de duração e o curso profissional sucedia o curso complementar, também de dois 2 anos.

Nesse sentido, as ideias do educador Francisco Campos definiram os princípios fundamentais que orientariam a educação nacional em suas diversas modalidades. Essa orientação demarcava a quem caberia desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo projeto de desenvolvimento envolvia claramente a divisão social e técnica do trabalho.

Nas ideias político-educacionais de Francisco Campos, a reforma da sociedade se materializaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e

modernização das elites. A Reforma de 1932 nitidamente manteve essa característica, que na opinião de Kuenzer (1988, p. 12):

Apenas dá-se início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de superior e tinham dois anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5ª série de curso ginásial. As demais modalidades passaram também por um processo de expansão, sem, contudo, alcançar equivalência para fins de acesso aos cursos superiores.

Dessa forma, implantou-se a reformulação do ensino secundário na lógica de uma formação propedêutica para o ingresso no ensino superior; e dos cursos técnico-profissionais com a organização do ensino comercial, que não capacitava para o ingresso dos alunos ao ensino superior, prerrogativa exclusiva dos que terminavam o ensino secundário propedêutico.

Na prática, a reforma de Campos instituiu em um plano de educação dual: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. A referida reforma não concretizou a implantação do ensino técnico e científico, continuando a dar ênfase nas antigas diretrizes, ou seja, um currículo enciclopédico de caráter mais humanista do que científico no ensino secundário. Apesar das argumentações afirmarem que a modernização do país dependia da reforma da educação, o que se materializou como proposta no currículo do ensino secundário foi a consolidação, em esfera federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição de uma educação elitista (ZOTTI, 2006).

Posteriormente, o golpe de 1937 oportunizou Vargas a “promulgar” uma nova Constituição, que limitou a amplitude do Estado em relação à educação (ROMANELLI, 1999). No documento legal da nova Carta ficava visível a discriminação social, quando reserva às classes sociais mais baixas a educação profissional. O ensino técnico, profissional e industrial foi tratado pela primeira vez na Constituição brasileira de 1937, que estabelecia no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

A referida Constituição originou a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, que em seu texto, especificamente no art. 37, instituiu a alteração das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinadas ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

A estrutura escolar relativa ao ensino profissional permaneceu dessa forma até 1942, quando passou a vigorar a Lei Orgânica do Ensino, vulgarmente conhecida como Reforma Capanema, que estabeleceu mudanças em todo o ensino no país. Essa reforma não contribuiu para a mudança do ensino secundário. Aliás, sancionou, a partir da manutenção dos exames rígidos e seletivos, o papel antidemocrático do ensino brasileiro.

A Reforma Capanema, realizada por Gustavo Capanema – eminente político que esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945 –, representou a consolidação da dualidade do ensino no Brasil.

A regulamentação do ensino consolidada a partir de 1942, com a Reforma Capanema, recebeu o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Essa regulamentação legal apresentou-se na forma dos decretos-lei, conforme o QUADRO 1:

QUADRO 1 - Regulamentação Legal da Reforma Capanema

Decreto	Data	Função
Decreto-lei nº. 4.073	30/01/1942	Organizou o ensino industrial
Decreto-lei nº. 4.048	22/ 01/1942	Instituiu o SENAI
Decreto-lei nº. 4.244	9/04/1942	Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos
Decreto-lei nº. 6.141	28/12/1943	Reformou o ensino comercial

SENAI: Serviço Nacional da Indústria.

Fonte: Romanelli (1999).

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas pelo Decreto nº 4.127, de 25/02/1942, em Escolas Industriais e Técnicas e passou a ofertar a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Esse ano representou o processo formal de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, pois a partir dessa data estava autorizado o ingresso dos alunos formados nos cursos técnicos no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Portanto, essa reforma significou avanço na medida em que se percebe, pela primeira vez, tentativa em articular as modalidades do ensino secundário – científico e clássico – com os cursos profissionalizantes. Contudo, essa tentativa ainda marca a separação do sistema de ensino em duas vertentes claras, definidas pela divisão social e técnica do trabalho organizado, que, ainda na fala de Kuenzer (1988, p. 14), foi orientado pelo:

[...] paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, complementa-se com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC [Serviço Nacional do Comércio], em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão-de-obra qualificada. É nesse período também que as escolas de aprendizes artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942).

Assim, em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, observou-se a organização do ensino por meio da Lei Orgânica do Ensino, sob a orientação do Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha. A estrutura da educação ficou definida nos seguintes decretos-lei que dispuseram sobre os diversos níveis do ensino no Brasil (QUADRO 2):

QUADRO 2 - Estrutura da educação brasileira – Estado Novo

Decreto	Data	Função
Decreto-lei nº. 8.529	02/01/1946	Organizou o ensino primário em nível nacional
Decreto-lei nº. 8.530	02/01/1946	Organizou o ensino normal
Decretos-lei nº. 8.621 e 8.622	10 01/1946	Criaram o SENAC
Decreto-lei nº. 9.613	20/08/1946	Organizou o ensino agrícola

Fonte: Romanelli (1999).

O panorama histórico da educação tecnológica e profissional demonstrou que houve constante mudança quanto aos objetivos da educação de nível médio – se deveria

contemplar o ensino propedêutico de formação geral ou o ensino profissional, de formação específica –, permitindo afirmar a insegurança dos legisladores em relação a qual seria a melhor escolha para a nossa realidade. Foi nesse percurso legal, abundante em documentos que objetivavam a regulamentação do ensino brasileiro, que, segundo Veiga (2007, p. 296), é preciso ressaltar:

[...] que a existência dessas leis não significava uma oferta tão variada de estabelecimentos públicos de forma a realmente promover de maneira ampla a formação profissionalizante. Além do mais, o ingresso em tais cursos demandava exames de admissão para seleção prévia. Também a educação técnico-profissional foi pensada sem flexibilidade. Para contornar o problema, nos anos 50 foram fixadas três leis com intenção de realizar a equivalência entre os cursos, desde que realizados exames de complementação.

O Brasil passou por mais uma modificação legal por meio da promulgação da Constituição de 1946, mas que em essência não alterou a de 1934. Quanto à educação, em muitos pontos houve reafirmação dos princípios de “democratização”, apesar de restringir mais ainda quanto aos propósitos relativos à gratuidade do ensino. Nesse novo texto o ensino primário tornou-se gratuito para todos, mas o ensino superior somente o seria se o aluno fosse comprovadamente sem recursos. Foi sob esse aspecto que o governo Dutra marcou a história da educação nesse período.

Ainda sob o governo Dutra, no ano de 1948, Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esse projeto foi debatido por longos 13 anos e deu origem à Lei 4.024, promulgada em 1961. A referida lei trazia em seu bojo a ideia de escolas de grau médio que se organizassem com autonomia para desenvolvimento de um padrão de ensino renovado e flexível.

A discussão sobre a educação iniciada pelo projeto de Clemente Mariani continuou durante o retorno de Getúlio Vargas. Sua volta como presidente do país se fez sob forte influência de interesses financeiros e industriais que, de acordo com Ribeiro (1991, p. 135), significou três anos e meio de governo considerados como “um dos mais agitados períodos da vida constitucional brasileira”.

Findo o governo Vargas, em 1954, e após várias tentativas de impedir a posse de Juscelino Kubitschek (JK), assumiu o governo do país o presidente do Senado até a posse de JK em 1956. O modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e desenvolvimento econômico do governo de JK (1956-1961) aprofundou a relação entre Estado e economia. Durante esse período, a indústria automobilística apareceu como a

grande materialização da indústria nacional. Ao instituir o Plano de Metas, o governo JK estabeleceu investimentos em diferentes áreas. A educação foi contemplada, pela primeira vez, com 3,4% do total de investimentos previstos, objetivando a formação de profissionais da educação orientados para os planos de desenvolvimento do país.

Quanto ao ensino profissional, percebeu-se importante avanço que iria delimitar a abrangência da educação profissional e tecnológica posteriormente. O governo JK, no ano de 1959, transformou em autarquias as Escolas Técnicas Industriais, dando-lhes o nome de Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, essas instituições ganharam autonomia didática e de gestão. A ideia de educação nesse período representou a sutil diferença entre um país de escolarizados e não escolarizados, que de acordo com Cordeiro e Costa (2006, p. 8-9) significa afirmar que:

O governo JK gerou uma febre pela educação, sem a qual, segundo ele, o Brasil não poderia ser um “país modernizado”, enfatizando o ensino técnico-profissionalizante e a educação para o trabalho. Essa valorização da educação profissionalizante encontra ressonância na intensidade das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O crescimento do setor secundário e terciário e, conseqüentemente, a validação de saberes oriundos do mundo das experiências, para além do mundo acadêmico. Nesse contexto é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) que reconhece a articulação entre ensino profissional e ensino regular e produz a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos em função da continuidade dos estudos.

Mesmo que a equivalência determinada pela LDB 4.024/61 não tenha superado a dualidade estrutural e apesar do secundário propedêutico ser ainda socialmente reconhecido como o único legítimo para ingresso no ensino superior, não se pode deixar de afirmar que houve significativo avanço na democratização da escola.

As mudanças impostas por essa lei tiveram curta duração, pois em 1971 percebeu-se retrocesso com a vigência da LDB 5.692, que entre suas principais novidades trouxe a substituição da equivalência entre o propedêutico e secundário pela obrigatoriedade da habilitação profissional, que será discutido a seguir.

2.3.2 Governo militar e as reformas da educação: ênfase na qualificação profissional

A política educacional a partir de 1964 caracterizou-se pelo atendimento aos interesses da economia e do capital que visavam ao privilégio de seus interesses em

detrimento das necessidades de trabalho. As reformas empreendidas em 1968 e 1971 são entendidas, segundo Germano (2005, p. 104), como “fragmentos de uma ‘revolução passiva’, pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam, ainda, como salienta Evaldo Vieira (1984, p. 47), desmobilizar ‘eventuais movimentos neste campo’”.

No que diz respeito à educação técnica e profissional, a novidade apareceu na intervenção de Roberto Campos, ex-Ministro do Planejamento, em 1969, que registrou a importância do ensino secundário que visasse à profissionalização, visto que para a maioria da população brasileira seria a sua formação final. À escola secundária caberia o ensino prático em oposição ao ensino de base humanista e propedêutico, pois somente alguns chegariam à universidade. Nessa perspectiva, Germano (2005, p. 131) entende que esse modelo escolar “admite explicitamente a perpetuação das diferenças sociais, a partir de um sistema educacional que preserve tais diferenças”.

Percebe-se que as reformas ocorridas no Brasil visavam somente a legitimar e estabelecer o controle da situação. Conforme salienta Germano (2005, p. 135-6):

[...] torna-se claro que a ditadura procurou combinar as funções de *domínio* (força) com as de *direção* política e ideológica. Apesar do inequívoco predomínio da primeira função (domínio), o Estado tentou estabelecer uma estratégia de hegemonia (direção), obtendo, por vezes, relativo sucesso. Foi o que ocorreu no auge do Regime, por exemplo, durante o ciclo de expansão econômica conhecido como “milagre brasileiro”. A adesão das massas, no entanto, nunca se revestiu de caráter duradouro e orgânico, mas foi passiva e atomizada. Conforme visto, a educação escolar se constituiu em objeto de intervenção do projeto ideológico do estado de Segurança Nacional.

O caráter ideológico do projeto educacional desse período instituiu a LDB nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que torna obrigatório o curso técnico-profissional em todo currículo do segundo grau.

Durante esse tempo, as escolas técnicas federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. Em 1978, por meio da Lei nº. 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram alteradas para Centros Federais de Educação Tecnológica. Essa mudança impôs àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, procedimento que se desdobrou às outras instituições posteriormente.

Em 1994 a Lei nº. 8.948, de 08 de dezembro, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradualmente, as Escolas Técnicas

Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs, mediante decreto exclusivo para cada instituição e em função de critérios instituídos pelo Ministério da Educação. A lei levou em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

A Reforma Educacional proposta em 1971 por meio da LDB 5.692 apostilou que a educação para o trabalho é objetivo do governo. A ideia difundida foi que, se assim o educando desejar, poderia prosseguir seus estudos até a Universidade, mas, se não almejasse o ensino superior ou não fosse capaz, poderia tornar-se mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho quando saísse do 2º grau.

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 1999, p. 235).

O quadro entre 1964 e 1974 foi marcado pela repressão a professores e alunos. A formação profissional ganhou visibilidade como solução para o desemprego, possibilitando a criação de cursos mais por motivação político-eleitoral e imposição legal que por demandas reais da sociedade. “[...] trata-se de abreviar a escolarização dos mais pobres empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do gigantismo do exército industrial de reserva no país” (GERMANO, 2005, p. 177).

Com efeito, o ensino profissional privilegiou a formação técnica, o saber fazer, em prejuízo do saber científico. Nesse sentido, Saviani (2005) explica que o alcance da contribuição da escola para o mundo de trabalho acontece se a função de equalização social se faz por meio da educação de indivíduos competentes que sejam capazes de contribuir para a ampliação da produtividade da sociedade.

No que se refere à reforma educacional acontecida durante o Regime, Germano (2005) assevera que esta foi perversa com o ensino do 2º grau público. Apuram-se aspectos como a destruição do caráter propedêutico com finalidade ao ensino superior, tornando o acesso às universidades públicas ainda mais elitistas e o fracasso da profissionalização como fatos que indicam a falência da política educacional de 1º e 2º graus durante o Regime Militar.

Vista por esse ângulo, a Lei nº. 5.692/71, ante a necessidade de formação de técnicos de nível médio, infligiu ao ensino de 2º grau a característica de profissionalização

obrigatória, que objetivou atender a deliberações do sistema produtivo, que se encontrava em franco desenvolvimento. Conseqüentemente, essas medidas acabaram por depreciar ainda mais o nível de ensino das classes populares.

2.3.3 A LDB 9.394/96: por uma educação unitária, politécnica e tecnológica

A crise econômica em que se encontrava o Brasil durante os anos 80 repercutiu consideravelmente sobre a educação técnica. A formação profissional perdeu a importância durante esse período tanto nos debates quanto na administração pública. De acordo com as políticas do Ministério da Educação desse período, ao oportunizar a alternativa de separar o ensino médio do ensino profissionalizante, estaria oferecendo novas chances de ingresso na força de trabalho do país.

A herança educacional dos anos 80 trouxe como resultado um sistema público de escolas técnicas de nível médio controladas pelo governo federal. A principal consequência disso encontrava-se na qualidade do ensino oferecido por essas escolas, que era muito superior ao das outras escolas públicas. A qualidade diferenciada implicou acirrada procura da classe média que, impossibilitada de pagar boas escolas para seus filhos, via nessa opção a chance de ingresso dos mesmos nas universidades públicas do país.

Assim, não obstante as conquistas políticas com o fim da ditadura e a posse de um presidente civil após 21 anos, aqueles que esperavam por mudanças radicais desiludiram-se amargamente. Entretanto, não se pode negar que a nova Constituição trouxe em seu bojo importantes inovações relativas à democratização da educação. Dessa forma, educadores e suas entidades representativas se mobilizaram para oferecer propostas à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

De acordo com a história da educação, a elaboração da LDB 9.394/96 decorreu das lutas da sociedade pela defesa da escola pública, gratuita, de qualidade e da educação profissional e culminou com a apresentação, oito anos antes, do projeto de LDB à Câmara dos Deputados pelo Deputado Federal Otávio Elísio⁴, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008).

⁴ O texto do primeiro projeto de LDB, de autoria do Deputado Octávio Elísio (BRASIL, 1991), foi apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, pelo que determinava: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em

Apesar do caráter dualista do projeto da nova lei da educação proposta por Otávio Elísio, Saviani (2005) distingue avanço quando o substitutivo de Jorge Hage fixou o eixo do ensino médio na educação politécnica ou tecnológica. A ampliação dos objetivos da relação entre o ensino médio e educação profissional ficou assim determinada no art. 53, que diz:

[...] fica assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica; conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL, 1989, art. 53)

Entretanto, para Moura (2010), especificamente sobre a educação de nível médio, a LDB 9.394/96 continuou aquilo que a educação brasileira, historicamente, vem modelando e produzindo: a cisão entre o trabalho intelectual e o manual.

De acordo com ele, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional acontece no documento legal, pois o texto é:

[...] minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no capítulo II, que é destinado à educação básica, constituindo-se em sua última etapa. Enquanto isso, a educação profissional está em capítulo distinto (capítulo III), constituído por três pequenos artigos (MOURA, 2010, p. 71).

Assim posto, pode-se dizer que a Lei 9.394, sancionada em 1996 e considerada a segunda LDB, não compreende a educação profissional como uma modalidade de educação, uma vez que não a incluiu na estrutura “regular” da educação brasileira. Segundo Moura (2010, p. 71):

[...] no § 2º do artigo 36 – seção IV do capítulo II – que se refere ao ensino médio, estabelece-se que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Por outro lado, no artigo 40 – capítulo III -, está estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 30) e educação politécnica a partir da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35).

O governo federal, por meio da nova lei, defendeu a valorização da educação profissional como forma de aumentar o número de técnicos de nível médio formados, com a intenção de atender à demanda do setor produtivo. Não obstante, quanto aos argumentos do governo federal, vale ressaltar que, no corpo teórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), observa-se a intenção de reformulação nas propostas de educação básica, que se refletiu fortemente no ensino profissional. A influência dos organismos internacionais e com forte expressão do Banco Mundial vinculou as tais reformas educacionais do sistema educacional às novas demandas da economia. A ideia engendradora nesta preposição é que a educação caracteriza-se como o único meio de desenvolvimento econômico e produtivo e de erradicação da pobreza.

Moura (2010, p. 71) complementa que a redação da LDB 9.394 não é:

[...] inocente e desinteressada. Ao contrário, objetivava consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do projeto de lei de iniciativa do poder executivo – governo FHC [Fernando Henrique Cardoso] – que ficou conhecido como o [Projeto de Lei] PL 1.603, o qual tramitava no Congresso Nacional anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB.

O conteúdo do Projeto de Lei 1.603 encontrou resistências em diversas esferas ligadas à educação profissional. Em razão dessa desaprovação, o governo federal mudou a estratégia e diminuiu a pressão para a sua aprovação, uma vez que seus preceitos já estavam contemplados nos artigos 36 – ensino médio – e 39 e 42 – educação profissional. No ano seguinte, o governo FHC praticamente contemplou o conteúdo do PL 1.603 no Decreto nº 2.208/97 por meio da regulamentação dos artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Esse documento legal regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e assim determinou:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (art. 5).

Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos (art. 8, inciso I).

No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (art. 8, inciso I, parágrafo 1º).

Esse decreto gerou acirrada polêmica nas escolas técnicas, especialmente nos CEFETs e no meio acadêmico, pois postulava o direito do aluno de se matricular no ensino médio ou no ensino técnico, conforme opção. Ao instituir a separação da educação básica da preparação para o trabalho, criou-se um modelo educacional que, de certa forma, reproduz a situação da educação brasileira na vigência da Lei 4.024/61. A esse respeito, Kuenzer (1988, p. 134) acrescenta:

No contexto da produção atual onde se exige um novo perfil de trabalhador, assiste-se, na tentativa de articular educação básica e formação técnico-profissional, ao dilema posto por essa integralidade na medida em que uma série de desafios poderia, na articulação entre escola formal e formação profissional, produzir conhecimentos frente às atuais demandas do emprego assalariado. Assim, a reforma do ensino profissional “[...] levada a efeito pelo Decreto 2.208/97 e pela nova concepção de ensino médio repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra de equivalência”.

Nesse sentido, o que se observou em relação à educação do trabalhador caracterizada nessa lei foi a formação dos que necessitavam trabalhar, produzir os meios de existência, dando-se no próprio processo de trabalho, e a formação dos que não necessitavam produzir os meios de vida, o que se dava fora do trabalho, em espaço e tempo próprios. Este cenário vai assumindo, contraditoriamente, o caráter de sistema de aperfeiçoamento e reciclagem, dissociado do sistema educacional que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 tentou superar, uma vez que o decreto caracteriza a separação entre o ensino médio e o ensino técnico.

É nítida a contradição também no art. 2 do referido decreto. Esse artigo postula que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho [...]” (BRASIL, 1997).

A regulamentação de diretrizes do ensino profissional também não se mostrou clara, pois afirma que a educação, nessa modalidade, deve formar o cidadão que tenha “domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e mobilização dos valores necessários à tomada de decisões” (BRASIL, 1999, p. 10). O novo modelo de educação profissional tem pela frente um desafio, pois dificilmente encontrará o equilíbrio entre a educação do cidadão e a educação do trabalhador, privilegiando a ética

do ser do cidadão sobre a produtividade econômica. A análise desses documentos pode asseverar que é apenas uma nova roupagem sobre a velha linguagem tecnicista dos anos 70.

Nessa complexa e polêmica situação da educação profissional de nosso país é que se retoma, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

Sob esse imperativo, a ideia de qualificação geral e abstrata em detrimento da ampliação da capacidade crítica dos trabalhadores concretiza-se no bojo da atual LDB e nas diretrizes que regulamentam a educação profissional. O que se percebeu foi a dicotomia concebida na volta da dualidade educação intelectual *versus* educação profissional que, ao contrário do que o governo pretende, não é capaz de possibilitar o desenvolvimento do processo educativo, pois não prevê a dialética do saber social, científico e tecnológico, conforme enfatiza Coelho (1997).

Foi a partir das discussões sobre qual o sentido da educação profissional e o real objetivo evidenciado no texto do Decreto nº. 2.208/97 que novas opiniões vão convergir na elaboração e promulgação do Decreto nº. 5.154/2004. Esse decreto buscou implementar a possibilidade de educação integral, de forma universal e unitária nos moldes do conceito da politecnia. De acordo com Moura (2010, p. 74-75), essas discussões foram as bases que edificaram a origem do Decreto nº. 5.154/2004 que, para ele:

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas de cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à Educação Profissional Técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta a sua direção, porque contém os princípios de sua construção.

Assim posto, ao analisar o processo histórico de constituição da educação profissional no Brasil, fica evidente a dualidade estrutural da cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental. O que se percebe, ao longo da história da educação, é que esse tipo de educação ainda é deficitário se considerar o acesso, a permanência, a qualidade e o financiamento. Ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de ampliar a oferta a toda população jovem e, principalmente, criar condições para que esse jovem, oriundo de classes populares, possa permanecer na escola.

Percebe-se, ao propor essa análise, que não obstante a base legal vigente, a integração do ensino médio à Educação Profissional Técnica de nível médio ainda resulta de tímidas políticas públicas. No caso específico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

[...] o ensino médio integrado vem sendo implantado aos cursos técnicos de nível médio a partir de 2005. Entretanto, não está sendo considerada, na maioria das instituições que a compõem, a oferta prioritária, pois essa rede passa por forte ampliação física e de suas atividades educacionais, de modo que, na prática, nesse processo, vem prevalecendo a ampliação das ofertas voltadas para a educação superior, por meio dos cursos superiores de tecnologia, das licenciaturas, dos bacharelados e, em alguns casos, da pós-graduação *lato e stricto sensu* (MOURA, 2010, p. 77).

Entretanto, todas as ações públicas de regulamentação da educação profissional podem ser interpretadas como um avanço na gradativa expansão da oferta de ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio. Esta, apesar de não conduzir à sua universalização, “objetiva sedimentar as bases, plantar as sementes de uma futura educação politécnica ou tecnológica, essa sim, deverá ter caráter universal [...], mas só poderá ser implantada quando as condições objetivas da sociedade brasileira assim o permitirem” (MOURA, 2010, p. 78).

Considerando esse aspecto, faz-se necessário ressaltar que o término da educação básica é o mínimo internacionalmente aceito como referência de desenvolvimento cultural. Nesse sentido, Garcia e Lima Filho (2004) preconizam que desenvolvimento cultural pressupõe inserção social e requisito para o atual mundo do trabalho, funcionando como divisor de águas no que diz respeito ao ingresso no trabalho formal. Para esses autores:

Verifica-se que o ensino médio segue sendo uma “barreira” inacessível ou intransponível para a maioria dos adolescentes e jovens trabalhadores brasileiros: a rede pública de ensino médio atende somente a cerca de oito milhões de matrículas (INEP, 2004), enquanto que o país possui mais de 33 milhões de jovens entre 15 e 24 anos (IBGE, 2000). Considerando apenas a estrita relação idade – série de escolarização correspondente, apenas a metade da população de 15 a 17 anos está frequentando o ensino médio. Trata-se, portanto, de conceder prioridade de Estado à implementação de políticas públicas que enfrentem este grande desafio social que é o de pelo menos duplicar, no curto e médio prazo, a oferta de matrículas no nível médio, tendo como meta sua universalização (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 27).

Atualizando esses dados, percebe-se que quase nenhuma alteração ocorreu nesse cenário. Destaca-se o último relatório do Censo Escolar 2009 do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): “Persiste a tendência de estabilidade do quantitativo de matrículas no ensino médio. Houve pouca variação em 2009, com o registro de 8.337.160 matrículas, enquanto que em 2008 foram computadas 8.366.100” (BRASIL, 2009, p. 13).

Assim sendo, à escola de Educação Profissional Técnica de nível médio resta ter por prioridade a consolidação dessa oferta que conjuga ensino médio e educação profissional na perspectiva de formação integral dos jovens que a ela tiver acesso.

Buscar os nexos inscritos no panorama histórico de gênese da educação profissional do Brasil permite compreender a realidade específica da trajetória da educação profissional. Entende-se que a construção desse quadro se deu mediante movimentos estabelecidos na sociedade, cujos elementos constitutivos, por vezes, se influenciam das apropriações dos indivíduos acerca desse ordenamento social e político.

É nesse sentido que se realizam as problematizações das mudanças políticas, sociais e econômicas que influenciaram, de forma significativa, o mundo do trabalho e na configuração da educação profissional do país. Nessa direção, as questões postas por meio da recuperação da história da gênese da educação profissional são importantes no sentido de evidenciar o âmbito no qual se desenvolveu esse processo.

Ao revisitar a conjuntura histórica da educação profissional no Brasil e dos rumos das políticas da educação brasileira, buscou-se contextualizar a presente pesquisa entendendo que as experiências vividas tem força de determinar aquilo que somos e aquilo que queremos. A compreensão do percurso histórico da educação profissional permitirá compreender os caminhos da formação do professor para essa modalidade de ensino, seus saberes e práticas, a fim de entender sua complexa tarefa, e está ilustrado no capítulo a seguir.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo assinala a importância da formação docente e os saberes mobilizados em sua prática pedagógica.

Os temas relacionados à formação de professores abordados, coligados às nossas experiências profissionais, oferecem suporte para delinearem-se algumas reflexões acerca dos eixos norteadores desta pesquisa – **Representações Sociais das práticas pedagógicas de professores atuantes na EPTNM do CEFET-MG/Araxá.**

Historicamente, percebe-se que as iniciativas de formação de professores, especificamente para a educação profissional, convivem com a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas, segundo destaca Machado (2008).

Assim, as ações de formação de professores para a educação profissional precisam integrar-se a uma política pública de educação profissional. Em relação às concepções teóricas, a formação do professor da educação profissional necessita abarcar a teoria e a prática pedagógica como núcleo articulador dessa formação. Nessa compreensão, a teoria é alimentada pela prática pedagógica – ponto de partida e de chegada – dos saberes produzidos pelos professores. Dessa forma, a ação do educador se revela a partir da prática concreta e do contexto no qual o educador está inserido.

Isto posto, este capítulo traz em seu bojo alguns aspectos desta discussão. Inicialmente, dialoga-se com autores que tratam da formação do professor reflexivo, seus saberes e práticas. Em seguida, trata-se especificamente da formação de professores da educação profissional e, por último, apresenta-se a proposta de formação pedagógica oferecida atualmente para os docentes do CEFET-MG.

3.1 A formação do professor reflexivo: saberes e práticas

A formação do professor como prático reflexivo é hoje discutida por muitos cursos de educação profissional e continuada. Com isso, as práticas pedagógicas que favorecem a reflexão são particularmente valorizadas. Neste contexto, “deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a

reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação” (GARCIA, 1992, p. 60).

Zeichner (2007) e Pimenta (2008, p. 30) ressaltam “a importância de preparar professores que assumam atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam”.

Para Pimenta (2008, p.31), é necessário adotar uma perspectiva de formação do professor reflexivo que supere uma atitude meramente técnica em relação à prática de sala de aula. A autora acresce, ainda, que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

Assim, na concepção de Schön (1995), na formação de professores as duas grandes dificuldades para a introdução de uma prática reflexiva são a epistemologia dominante na universidade e o currículo profissional normativo. É necessário conhecer o contexto escolar em que os docentes desempenham sua função, é preciso analisar suas condições de trabalho. E somente quando os professores e gestores trabalham juntos nas atividades organizativas da escola é que proporcionam condições facilitadoras para as práticas reflexivas.

A reflexão no processo educativo permite buscar novas formas didáticas e metodológicas no processo ensino-aprendizagem, possibilitando gerar alternativas para o aprimoramento da atuação profissional docente e aprendizagem dos alunos.

O aperfeiçoamento, o progresso e a mudança só são possíveis a partir de reflexão do docente sobre o âmbito escolar, sobre si mesmo e suas ações. Nos dizeres de Feldman (2001, p. 124), “o aperfeiçoamento da prática baseia-se no desenvolvimento e na autonomia do educador e aceita-se um componente reflexivo para melhorar a prática.”

O referencial teórico de estudos sobre o professor como profissional reflexivo remonta na origem dos escritos de Dewey (1989), que defendia a reflexão como o processo adequado de pensar a partir de situações problemáticas sobre educação. Nas palavras desse autor, “a função do pensamento reflexivo, portanto, é transformar uma situação em que se experimentam obscuridade, dúvida, conflito ou algum tipo de perturbação em uma posição clara, estável e harmoniosa”⁵ (DEWEY, 1998, p. 98).

Diversos autores, segundo Contreras (2002, p. 122), ressaltaram a conexão do trabalho de Schön sobre a reflexão em contextos práticos com a obra de Dewey (1989).

⁵ Conferir texto original. “*la función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa*” (DEWEY, 1989, p. 98).

A FIG. 1 evidencia as três dimensões que constituem as ações de uma prática reflexiva de acordo com Schön (2000, p. 196).

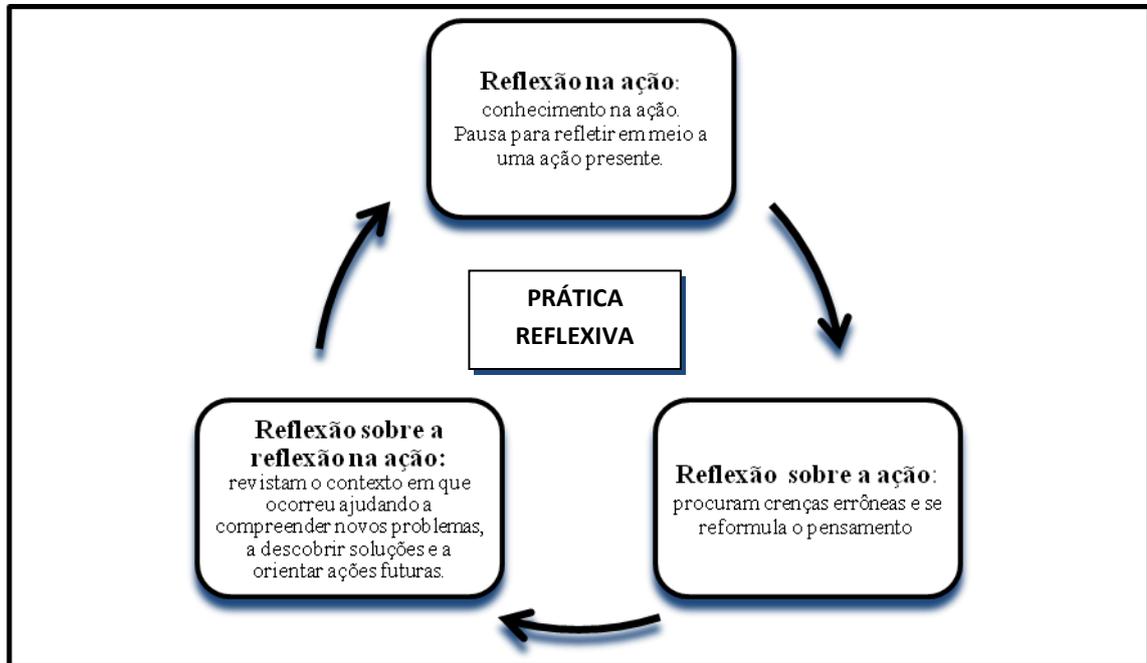


FIGURA 1 - Práticas reflexivas na perspectiva de Schön.

Analisando as informações da FIG. 1, o modelo do professor reflexivo compreende, ao mesmo tempo, o professor que reflete sobre suas práticas e analisa seus efeitos e aquele que produz ferramentas inovadoras. Dito de outra forma, o professor como profissional reflexivo é capaz de avaliar, autoavaliar e, conseqüentemente, por meio dessa avaliação, aprender ao longo de toda sua carreira e, assim, aceitar que é um eterno aprendiz.

Ainda sobre a FIG. 1, Garcia (1992, p. 62) corrobora sugerindo três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo: **mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo**, que, não obstante, Dewey (1989, p. 43) já tinha referido aos anos 30: “O mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar”.

Refletir na ação e sobre a própria ação no cotidiano das práticas pedagógicas supõe ao docente projetar sobre ela outro olhar, que lhe permita conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente e, naturalmente, contribuir como foco importante de estudo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A prática reflexiva propõe um professor como intelectual crítico não só no entendimento dos contextos sociais e institucionais que influenciam a prática pedagógica, como também na compreensão de que a emancipação dos modelos de dominação que comprometem o pensamento e a ação não é processo natural que se produz espontaneamente.

Destaca-se, ainda, a tendência de muitos professores a limitarem suas ações e reflexões apenas à sala de aula, como um fim em si mesmo. Faz-se necessário ir além de tais limites que perpassam suas práticas. Para isso, é preciso romper com uma visão técnica na qual os desafios se reduzem a como desempenhar as metas que a instituição impõe. Realizar essa mudança depende da habilidade de problematizar os padrões sobre a prática docente e suas particularidades, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que compete à educação escolar.

Assim, cabe a cada professor a análise do significado político, cultural e econômico que exerce a escola. Requer-se do profissional perceber como esse sentido determina a forma como ocorrem os fatos no ensino e, ainda, elaborar metacognitivamente o modo como se tem percebido a própria função e como se tem apreendido os modelos ideológicos sobre os quais se escora a estrutura educativa.

Referindo-se aos saberes e práticas dos professores, vale lembrar que essa questão teve destaque nas pesquisas no Brasil a partir da década de 90. Ainda que timidamente, é nesse período que novos enfoques e paradigmas são colocados em discussão, visando à compreensão da prática pedagógica e dos saberes pedagógicos e epistemológicos concernentes ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Nessa ocasião, deu-se início ao desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procuram resgatar o desempenho do professor. Essas pesquisas buscam destacar a importância de se ponderar a formação do professor além da abordagem acadêmica, mas que também envolveria o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão professor, de acordo com Nunes (2001).

Para Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores são temporais em razão da história de vida escolar; da estruturação da prática profissional nos primeiros anos de vida e por se desenvolver ao longo da carreira do professor.

O mesmo autor ainda afirma que esses saberes são plurais e heterogêneos, também em três sentidos. Os saberes do professor provêm de diversas fontes, a saber: de sua cultura escolar, de sua história de vida, dos conhecimentos adquiridos na universidade, além dos

conhecimentos veiculados nos programas, guias e programas escolares e da sua própria experiência de trabalho e das experiências de certos professores.

Seus saberes são variados, pois não se baseiam em um único repertório de conhecimento, e sim provêm de várias teorias que são usadas pelos professores conforme a necessidade. Por último, são heterogêneos e plurais, pois variam quanto aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados na sala de aula, na presença dos alunos, que vão, por sua vez, exigir uma variedade de habilidades ou de competências (TARDIF, 2002).

O autor destaca, ainda, que os saberes profissionais são personalizados e situados, ou seja, não se trata de saberes formalizados, de saberes objetivados, antes, porém, são saberes apropriados, incorporados, subjetivados na interação humana durante as experiências no trabalho.

Finalmente, a última característica proposta pelo estudo de Tardif (2002) realça que os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. O professor traz consigo as marcas de seu objeto de trabalho, neste caso o ser humano. Essa característica permite, do ponto de vista epistemológico, que o professor se oriente no sentido de conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais.

Os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas competências nessa complexa tarefa de ensinar, em que propõem discutir os conhecimentos nos quais são especialistas na contemporaneidade. Transformar o conteúdo científico de modo a ser aprendido pelo seu aluno é seu maior desafio. A maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que é como pessoa quando exerce o ensino. Nesse sentido, destaca-se Nóvoa (2007, p. 17):

[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (grifos do autor).

Esse processo de construção de conhecimento do professor sobre o ensino ocorre de duas maneiras no espaço de representação em que ele vive: com base nos conhecimentos transmitidos em cursos de formação docente, formação continuada, leituras, discussões com seus pares e, sobretudo, nas relações com seus alunos.

Muitas tipologias de saberes docentes têm sido propostas. Conceituar saberes docentes leva a diversos autores como Perrenoud, Altet, Tardif, Pimenta, entre muitos, que abordam diferentes concepções de saberes que o professor deveria ter domínio. Pimenta

(2008, p. 8) entende que a identidade do professor baseia-se na tríade dos saberes, conforme mostra a FIG. 2:

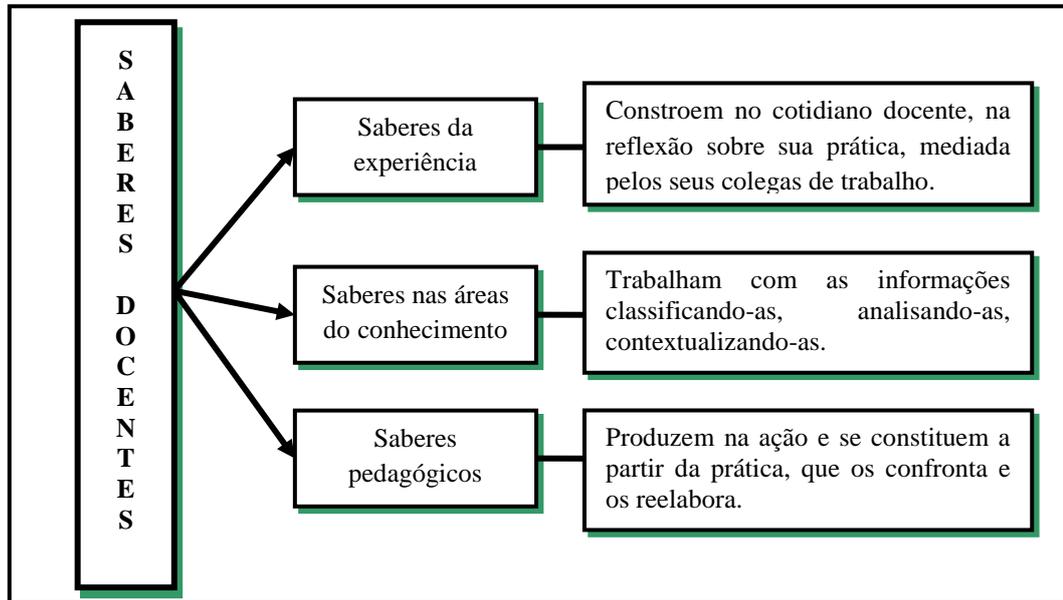


FIGURA 2 - Saberes da docência.

Fonte: Pimenta (2008, p. 20-28).

A autora enfatiza que:

[...] é na mobilização dessa tríade articulada de saberes que os professores encontram o referencial para desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2008, p. 8).

Para compreender essa mobilização, buscaram-se em Tardif (2002) algumas referências. Concorda-se com o autor quando afirma que o saber estabelece relação com a identidade do profissional, com sua experiência de vida, com sua história e a forma como utiliza as interações construídas na sala de aula com seus alunos e com seus pares.

Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Para Tardif (2002, p. 287), o modelo atual de formação profissional dos professores “apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar-se com fases de formação contínua.”

A formação docente para a educação está relacionada com o aspecto, a perspectiva e a compreensão que se tem da própria formação e de seus papéis atuais. A formação continuada, de acordo com essa percepção, inicia-se a partir da “organização de situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2001, p. 11). Essa reflexão crítica não se limita ao cotidiano da sala de aula. A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, modernização a partir de receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Deve-se, ainda, criar espaço no ambiente escolar para que os docentes aprendam juntos a oportunizar o que Perrenoud (2001) afirma sobre a reflexividade. Isso os leva a compartilhar dados, informações e a procurar recursos. Dessa forma, os problemas importantes da escola começam a ser enfrentados com a coparticipação de todos, buscando mecanismos de formação, que, para Perrenoud (2001), seria a prática reflexiva entendida como uma forma em que “[...] o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e de agir” (PERRENOUD, 2001, p. 174).

Por seu lado, Veiga (2008a; 2008b) assevera a importância da prática reflexiva como o não rompimento entre teoria e prática. Para ela:

A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente (VEIGA, 2008a; 2008b, p. 21).

A formação de professores necessita de modificação da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis (SCHÖN, 2000), pois a práxis é um movimento que acontece concomitantemente pela ação e reflexão, ou seja, a práxis é uma ação final que apresenta, no seu cerne, a indissociabilidade entre teoria e prática. O ato humano de compreensão-ação é uma dinâmica que se difunde ininterruptamente ante a própria consciência de sua ação.

Entretanto, a ação, somente como fim em si mesma, não desempenha uma práxis. A consciência-práxis é aquela que opera norteada por certa teoria e encerra a consciência de tal direção. Assim, pode-se asseverar que teoria e prática são processos indissociáveis. Sua separação seria arriscar em demasia a perder a possibilidade de reflexão e compreensão. Essa separação institui a negação da identidade humana, ou seja, a negação do processo identitário que decorre da nossa capacidade de exercer com autonomia nossa atividade, por meio do “sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (NÓVOA, 2007, p. 17).

Assim, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, recusa-se, em sua essência, àquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instituída pela problematização. Dessa forma, pode-se assegurar que a alienação da prática pedagógica se apresenta precisamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

3.2 A formação de professores da educação profissional

As mudanças no mundo do trabalho, na sociedade, nas tecnologias e nas ciências fundamentam a necessidade de um repensar sobre a educação e também sobre a formação de professores. O professor como protagonista dessa dinâmica precisa acompanhar essas mudanças, estar constantemente refletindo e reconstruindo seus saberes.

A compreensão da prática pedagógica do professor tem sido objeto de estudo em pesquisas de âmbito internacional desde as décadas de 1980 e 1990. Esses estudos exibem o professor como o mobilizador de saberes profissionais e propõem uma formação voltada para a ampliação da autonomia intelectual docente frente aos desafios da sua prática pedagógica. Desse modo, os desafios do cotidiano devem ser enfrentados a partir de saberes específicos que permitam a compreensão da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado, bem como das políticas públicas que direta ou indiretamente influenciam seu trabalho docente. Requer, acima de tudo, uma opção por um projeto político pedagógico que vise a ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os educandos.

No entanto, esses estudos registram também que a falta de concepções teóricas consistentes e de definição de políticas públicas tem dificultado as iniciativas de formação docentes na educação profissional. Ora, o maior desafio nos cursos de formação de professores da educação profissional consiste em formar docentes que não sejam um mero

reprodutor/repassador de informação, mas um educador crítico, capaz de agir e de participar da vida escolar bem como de produzir conhecimento relativo à vida na escola, tendo como ponto de partida sua capacidade de análise crítica da realidade na qual se encontra.

Os desafios são grandes quando se propõe a formar esse professor de modo competente, crítico, criativo, reflexivo, intelectual, autônomo, para que enfrente a formação dos técnicos profissionais requeridos pelo mercado de trabalho. As empresas precisam de profissionais comprometidos com o aprendizado, dispostos a mudanças e imbuídos de espírito de trabalho coletivo.

A partir de discussões com estudiosos da área de educação tecnológica e da análise de diferentes experiências de formação, Rehem (2009) entende que, para aprender o ofício de professor da educação profissional, o percurso de formação deve articular três eixos fundamentais: saberes disciplinares adquiridos em formação acadêmica específica; saberes da experiência profissional relacionada com sua área de formação acadêmica; saberes pedagógicos e didáticos para a gestão das condições de aprendizagem e regulação interativa nos diversos ambientes de aprendizagem (escola e empresa). A escola destinada à formação do professor, nesse sentido, requer do professor conhecimento acadêmico, saber experiencial na área de formação e a transposição didática⁶ dos conteúdos para a formação do técnico. Esse entendimento é corroborado por Perrenoud (1997, p. 118), ao afirmar que há:

[...] necessidade de se favorecer na formação do futuro profissional da educação uma aproximação integrada da didática, articulando domínios dos conteúdos, metodologia e formação pedagógica. Formar para um ofício, visar ao desenvolvimento de competências profissionais é sem dúvida muito diferente de uma conduta clássica de transmissão de saberes disciplinares. Não basta ensinar saberes profissionais.

Entende-se, assim, que formar profissionais com perfil para atender às exigências de um mercado de trabalho internacionalizado, com ritmo acelerado de mudanças, é tarefa para além da formação acadêmica universitária. A formação inicial deve ser concebida na perspectiva de um prosseguimento pela formação contínua e reflexiva, que se prolonga por toda a vida profissional. Segundo Bastos (2002), não basta apenas que o professor da

⁶ Refere-se a transformar o conteúdo científico aprendido na universidade em conteúdo pedagógico de modo a facilitar o aprendizado do aluno.

educação tecnológica interprete e entenda de tecnologias, é necessário que ele participe de processos de formação que considerem não só a reflexão de suas ações, mas que também compreenda o meio social em que atua.

No Brasil, a formação de professores sempre foi caracterizada pela falta de concepções teóricas consistentes e os cursos de licenciatura para a educação profissional tornaram-se uma necessidade urgente, não obstante os estudos internacionais já reconhecessem essas necessidades nas décadas de 80 e 90, como supracitado.

A questão da formação está no cerne dos desafios atuais para o professor da educação profissional. Cotidianamente, esse professor enfrenta novos modelos relativos às inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e, por conseguinte, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, bem como às exigências quanto à relação ética com a sociedade e a sustentabilidade ambiental. Assim, os cursos de formação do professor para a educação básica requerem uma política que visem a:

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente (MACHADO, 2008, p. 15).

A autora destaca, ainda, que a definição de uma política de formação de professores que atenda a tais necessidades é essencial para a superação da atual debilidade teórica e prática desse campo de estudo.

Para tanto, Resende (2007) propõe considerar mudanças em relação ao currículo proposto nos cursos de formação de professores para a educação básica. Para a autora, essa discussão passa pela relação entre os saberes científicos e os saberes escolares, sem, contudo, esquecer-se de que antes esses saberes estão atrelados aos saberes da formação inicial formal de profissionais, que se dá veiculado à universidade. Resende (2007) afirma que a lógica que condiciona cada um desses saberes entre si é diferente e precisa ser explicitada.

A maioria dos currículos acadêmicos é constituída em torno de disciplinas, tendo por referência uma ou mais áreas do conhecimento científico. Ainda que possa ser mais forte a relação da disciplina acadêmica com a disciplina de referência do que desta com a disciplina escolar, outros aspectos que interferem na constituição da disciplina no meio universitário não devem ser negligenciados (RESENDE, 2007, p. 38).

Nesse sentido, é possível perceber que as disciplinas acadêmicas não são cópias das disciplinas científicas, antes, porém, estão sujeitas a aspectos relativos ao espaço acadêmico. Da mesma forma, a definição das disciplinas escolares se diferencia das outras duas, pois dependem de uma série de fatores que influenciam a sua constituição, já que os saberes a ensinar passam por transformações adaptativas. Para Resende (2007), por mais fiel que a disciplina escolar tenda a ser em relação à disciplina científica, esta passa por adaptações de conceitos e métodos:

[...] e nesse processo de adaptação surgem ideias, procedimentos que são verdadeiras criações didáticas que, muitas vezes, não fazem parte do conhecimento científico. [...] são criações da escola e/ou advêm dos usos sociais que se fazem desses saberes (RESENDE, 2007, p. 41).

Entende-se que o professor na educação profissional tem papel político a desempenhar, educando para uma sociedade em constante mutação, que requer novas capacidades dos formadores de profissionais frente à complexidade do mundo do trabalho.

Conforme Machado (2008), a transformação das escolas técnicas federais em CEFETS trazia em seu bojo a expectativa de oferecer ensino superior de licenciatura curta e plena com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino médio e dos cursos de formação de tecnólogos. Entretanto, a Resolução CFE nº. 7/82 tornou opcional a formação de professores por meio das licenciaturas plenas e dos esquemas I e II. Essa resolução flexibilizou a organização e o funcionamento dos cursos.

No decorrer desse processo aprovou-se a Lei nº. 7.044/82, que alterou os dispositivos da Lei nº. 5.692/71, que, por sua vez, manteve o objetivo geral de formação do aluno necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e exercício da cidadania do educando, mas revogou a exigência da qualificação para o trabalho como sendo objetivo do 2º grau.

A formação de docentes para as disciplinas específicas do 2º grau permaneceu em suspenso, sendo objeto de pauta do Parecer nº. 632/89. Dessa forma, em 1991, o Parecer nº. 31/91 trouxe à tona o reexame da legislação, propondo melhor compatibilidade entre os textos legais que vão culminar na nova LDB.

Atualmente, a formação do professor da educação profissional tem sido objeto de debates educacionais em face das especificidades que essa formação apresenta. O paradigma atual pressupõe um profissional que:

[...] seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

Compreender a formação docente na interface com os saberes e as práticas reflexivas docentes constitui um diálogo promissor para empreender-se a proposta deste estudo: identificar as RS dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de nível médio do CEFET-MG/Araxá, sobre a sua prática pedagógica.

Igualmente, sente-se também necessidade de descrever a proposta de formação de professor oferecida aos sujeitos pesquisados. Parte-se do princípio de que nenhuma ação educativa é neutra. Ora, uma representação se constrói, principalmente, nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e essas relações são permeadas por falas, gestos, encontros que acontecem em nosso cotidiano. Assim, investigar a proposta dessa formação parece um campo promissor para o alcance dos objetivos deste estudo. É o que será visto a seguir.

3.2.1 A proposta de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG

O CEFET-MG possui um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD) destinado exclusivamente a capacitar bacharéis e tecnólogos para o magistério na educação básica e profissional. O programa é oferecido em Belo Horizonte-MG e, a partir de 2010, oferecido também em Leopoldina e Divinópolis e, em breve, pretende-se chegar a outros *campi* ligados à instituição.

Após leitura minuciosa do documento foi possível destacar alguns elementos que denotam a política de formação de professor dessa instituição, que se propõe a formar profissionais conscientes do significado político-social em que se insere a educação, sujeitos críticos capazes de agir e de participar da vida escolar e que saibam construir e administrar situações de ensino-aprendizagem. Sobre a concepção de formação docente, no que diz respeito ao perfil do egresso, o documento assevera que essa formação deverá buscar a formação de um profissional crítico, participativo da vida escolar e que tenha como ponto de partida a competência de exame crítico do contexto no qual está inserido. Para esse documento, trata-se de:

[...] formar um profissional que, a partir do domínio da área específica ligada à habilitação que deseja no âmbito do magistério, saiba construir e administrar situações de ensino-aprendizagem adequadas à disseminação e assimilação críticas do saber da área em pauta (CEFET-MG, 2010, p. 3).

Assim sendo, além do domínio dos conhecimentos específicos ligados à sua área de atuação, fica clara no documento a preocupação com a efetiva participação do profissional na vida escolar como um todo. Essa participação é reconhecida como dinâmica e coletiva e busca envolver os membros da comunidade escolar nas questões imanentes da prática pedagógica que viabilizem a mediação de situações de ensino-aprendizagem.

Quanto ao perfil do egresso, o documento evidencia também a preocupação com a formação do professor, que privilegie profissionais capazes de reconhecer o conteúdo político e social da educação e, por meio desse reconhecimento, sejam capazes de conduzir sua prática de forma consciente e transformadora. Foi possível também apreender nesse documento os princípios metodológicos da formação docente. A esse respeito, o documento expõe:

O processo educativo pressupõe o planejamento permanente, elaborado de forma participativa, de maneira a buscar o perfil profissional pretendido, além da readequação permanente das propostas ao contexto sociopedagógico, sempre em movimento, e, ainda, o engajamento de todos os envolvidos (CEFET-MG, 2010, p. 4).

O documento demonstra a preocupação com a formação do profissional que atenda às demandas oriundas da educação básica para além de professores reduzidos a uma dimensão meramente técnica, “marcada por prescrições ritualísticas de metodologias, de planos e de recursos, mas de torná-lo preparado para analisar o contexto socioinstitucional particular no qual ele se encontra” (CEFET-MG, 2010, p. 4).

Além disso, os princípios metodológicos expostos no documento preveem a formação do professor fundada num processo sucessivo e sistemático de avaliação com vistas ao contínuo aperfeiçoamento. Destaca-se que o processo avaliativo tomado por esse documento tem por meta educativa desenvolver valores como: “dedicação e esforço pessoal e coletivo, atitude de abertura, senso crítico e de autocrítica, solidariedade e compromisso com o coletivo, bem como com a qualidade e com as finalidades do processo em questão” (CEFET-MG, 2010, p. 4-5).

Os princípios metodológicos apresentados pelo PEFPD do CEFET-MG referem, ainda, que a formação de professores deve se pautar por abordagem histórico-crítica que, para os elaboradores do documento, equivale a “discutir o processo educativo escolar na condição de prática social no dia-a-dia da escola” (CEFET-MG, 2010, p. 5).

Para Rehem (2009, p. 100), é pressuposto básico da formação do professor para a educação profissional e técnica que, ao fim do tempo destinado à formação, o docente tenha como características:

[...] ser profissional ativo, crítico, reflexivo, sujeito da aprendizagem e da própria história, tendo capacidade de pensar crítica e criativamente, sendo apto para obter informações e interpretá-las adequadamente, sabendo construir/reconstruir o saber e definir seu destino, nele atuando e transformando-o. Além disso, é necessário que saiba fazer, com técnica, o processo produtivo para o qual se especializa, saiba explicar seus fundamentos e propor alternativas criativas para esse fazer, o que torna muito mais difícil o trabalho da escola e do professor.

A autora ainda assinala que a formação do docente se constrói na prática e na reflexão dessa prática. Em relação a isto, o documento analisado pouco traz sobre as competências técnicas do professor, ou seja, o texto legal não deixa claro o entendimento da instituição relativo à construção e reconstrução do saber pelo professor, como propõe a referida autora.

Partindo da constatação de que ao formar os profissionais da educação faz-se necessária a assimilação de competências necessárias ao ato de ensinar e não somente o domínio dos conhecimentos disciplinares, pareceu importante atentar para esse vácuo no documento oficial da referida instituição.

Para Altet (2001, p. 25), o modelo de professor profissional da atualidade define-se:

[...] como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Assim posto, a profissionalização, segundo essa autora, é constituída por um “processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (ALTET, 2001, p. 25) (grifos da autora).

Concordando com Altet, Machado (2008) afirma que, além das especificidades da profissão relativas ao processo de ensino-aprendizagem, cabem ainda ao professor habilidades para:

[...] elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa (MACHADO, 2008, p. 18).

A autora afirma também que, além das competências articuladas à área de formação específica e da experiência profissional, o ideal é que o professor procure contextualizar a diversidade regional na qual o aluno está inserido, dialogar com outros campos de conhecimentos, buscando expandir todos os níveis de abrangência da sua prática pedagógica.

Demonstra-se, dessa forma, que a formação do professor da educação profissional situa-se em um nível de complexidade que transcende o debate sob uma abordagem histórico-crítica, fazendo-se mister justapor o professor à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

No tocante ao objetivo geral do programa, o documento expõe que é “capacitar os bacharéis e tecnólogos para o magistério na educação básica e profissional” (CEFET-MG, 2010, p. 6). Para tanto, estabelecem alguns objetivos específicos. A leitura de tais objetivos permitiu destacar algumas palavras-chave que se passa a descrever aqui: docência e político-social; superar e transmissão; avaliar e referenciais teóricos; formação permanente; situações de aprendizagem/ensino, formação ampla e sujeito sociocultural; atividade pedagógica coletiva, interdisciplinar e investigativa; planejamento/avaliação permanentes; habilidades e relações humanas.

A proposta do PEFPD do CEFET-MG pretende que o educando possa

a) “exercer a docência de maneira profissional e consciente do significado político-social [...]”; b) “superar a concepção de docente como transmissor de conhecimentos [...] ao compreender a educação como prática social reflexiva e concreta, inserida em contextos cada vez mais complexos, incertos e mutáveis”; c) “avaliar suas práticas pedagógicas à luz de referenciais teóricos”; d) “criar expectativas e projetos de formação permanente”; e) criar e administrar situações de aprendizagem e de ensino adequada a uma formação ampla do estudante enquanto sujeito sociocultural [...]” f) “realizar a atividade pedagógica de maneira coletiva, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo [...] processo de planejamento e de avaliação permanentes”; g) “desenvolver habilidades relacionadas às relações humanas” (CEFET-MG, 2010, p. 6).

O exame dos objetivos específicos descritos no documento analisado permite que se façam algumas inferências. À luz do referencial utilizado neste estudo, o referido documento não explana quanto à necessidade de habilitar o professor da educação profissional de competências e habilidades relacionadas ao saber ensinar. Destaca-se a afirmação de Altet (2001) para corroborar:

Retomamos a definição de Anderson (1986), que fala em “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para garantir as tarefas e os papéis de professor”. Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação a interações em sala de aula (ALTET, 2001, p. 28).

É importante que a formação do professor contemple a parte técnica e didática do saber ensinar. Segundo a autora, o saber depende do trabalho intrínseco da informação com o conhecimento, ou seja, acontece na interação entre essas duas interfaces.

Nesse sentido, o documento analisado não deixa transparecer de forma clara os objetivos da formação do professor em relação aos saberes que se julgam necessários ao exercício da docência, evidenciando excessiva preocupação com os saberes dos conteúdos atitudinais que perpassam a ação docente.

Da mesma forma, no que diz respeito aos saberes para o exercício profissional, o documento apresenta um texto genérico, que não tem a preocupação de clarificar a ementa da disciplina em relação a esses saberes. Esse item está subdividido em três eixos. Os saberes presentes no Núcleo Integrador compreendem:

Observar, analisar, planejar e executar diferentes tipos de intervenções na sala de aula; observar e analisar o papel do docente na educação básica e profissional; perceber o docente como inserido em circunstâncias concretas que deverão ser consideradas em todas as suas intervenções; observar, analisar, planejar e executar diferentes tipos de intervenções do professor na sala de aula; analisar e organizar os tempos e espaços destinados à articulação prática/teoria/prática; fomentar a interdisciplinaridade, o planejamento e avaliação sistemáticos, coletivos e permanentes (CEFET-MG, 2010, p. 7).

Tais saberes são abordados na disciplina Prática de Ensino e nas atividades: estágio supervisionado, seminários, entre outras. Ao sopesar os saberes do Núcleo Integrador mencionados pelo documento, cabe questionar qual a relação entre esses saberes e a ação e qual a sua articulação.

O segundo eixo diz respeito aos saberes presentes no Núcleo Contextual, que abrangem:

Analisar as relações entre cultura, educação; analisar o sistema educacional brasileiro em seu processo sócio-histórico; identificar e analisar as principais correntes educacionais; analisar os eventos das relações educativas sob as diferentes abordagens da Psicologia; adequar os objetivos, métodos e processo de ensino às características da aprendizagem dos discentes (CEFET-MG, 2010, p. 7).

O documento preconiza que o desenvolvimento desses saberes ocorre nas disciplinas Fundamentos da Educação e Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência. Resta novamente o questionamento sobre a articulação do saber e ação. Sobre isso, Altet (2001, p. 32) enfatiza:

Contudo, os saberes pedagógicos são, muitas vezes, empíricos. Como formalizar os saberes provenientes da prática? Que instrumentos de formalização empregar? Como tornar as práticas explícitas a fim de construir as competências profissionais dos professores?

Para a autora, é fundamental a articulação do processo ensino-aprendizagem e, para tanto, “é a articulação dos processos de ação/formação/pesquisa [...] que permite, através de análise, a produção de saberes pedagógicos formalizados” (ALTET, 2001, p. 33).

No item saberes presentes no Núcleo Estrutural, o documento abarca:

Selecionar, planejar, desenvolver e avaliar atividades adequadas à educação básica e profissional no contexto da disciplina para a qual se habilita; adequar os diferentes tipos de atividades aos contextos escolares concretos em que atuem; produzir textos informativos, relatórios e produções técnicas e científicas; utilizar corretamente as normas e convenções vigentes da língua portuguesa na produção de textos; interpretar e analisar textos informativos, relatórios e trabalhos técnicos e científicos (CEFET-MG, 2010, p. 7).

Esses saberes são desenvolvidos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Didática e Metodologia de Ensino em Disciplinas Técnicas. Analisando, portanto, o referido documento, fica a preocupação com a formação desse profissional, pois, assim como Altet (2001), acredita-se que a articulação dos processos de ação/formação/pesquisa é que permitirá a construção dialética das competências requeridas do professor profissional.

Quanto às diretrizes para o desenvolvimento da prática profissional, o documento analisado dispõe sobre os estágios de acordo com a Lei nº.6.494/97 e a Lei nº. 9.394/96, bem como os objetivos e princípios registrados no projeto. Outro documento legal que baliza a instrução sobre a prática de ensino e estágio supervisionada é a Resolução nº. 02/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em síntese, a proposta do PEFPD do CEFET-MG prevê estágio supervisionado que pode ser de duas semanas consecutivas a cada dois meses, totalizando 150 horas de atividades, ou o estágio de emersão, que corresponde a um mês corrido na escola, totalizando 90 horas de atividades.

Quanto aos objetivos gerais do estágio, o documento recomenda que o aluno escolha a disciplina para a qual se habilitará; observe e analise o papel do docente, percebendo-o inserido no seu contexto real; observe, analise, planeje e execute intervenções diversificadas na sala de aula como professor; organize e analise os tempos e espaços e sua articulação com a prática/teoria/prática; e fomente a interdisciplinaridade.

O documento analisado apresenta contradição em relação aos objetivos expostos na proposta de formação do professor, pois a partir dos objetivos do estágio presume-se que o aluno terá competência para a qual ele não foi apresentado durante o processo de formação formal, se se estabelecer um comparativo com o currículo proposto.

A partir da leitura desta proposta e considerando os pressupostos de uma formação reflexiva de Schön, pode-se inferir, nesse sentido, que o documento deixou a desejar. Não há ênfase, momento algum, em proposta de formação construída por meio de um ir e vir entre prática, teoria e prática. Para melhor argumentar sobre esse ponto de vista, busca-se na afirmação de Rehem (2009) a justificativa:

No modelo do profissional reflexivo, a formação é apoiada no protagonismo do futuro mestre e seus formadores e visa a desenvolver uma abordagem das situações vividas, utilizando prática e teoria conjuntamente para constituir capacidade de análise de suas próprias práticas e de metacognição (REHEM, 2009, p.109).

O modelo abordado pela autora fundamenta-se em estudos de outros pesquisadores, entre eles Altet e Perrenoud, e compreende que a sua formação deve considerar “a aquisição desse saber-ensinar, que vai apoiar-se no saber disciplinar de sua formação acadêmica e em sua experiência na respectiva área profissional no mercado de trabalho” (REHEM, 2009, p.109).

No tocante aos objetivos específicos do PEFPD do CEFET-MG, o documento evidencia que o estágio obrigatório permitirá que o aluno identifique a finalidade de seus estudos; complemente o processo educacional, contribuindo na formação do educador; reconheça a validade das teorias por meio de suas observações; exercite a observação, o senso crítico e a criatividade; utilize estratégias de ensino adequadas ao conteúdo; e desenvolva habilidades e competências.

Aparentemente, o documento analisado propõe transferir para o período do estágio o papel da formação que, em síntese e de acordo com os estudos estabelecidos, deveria acontecer concomitantemente e ser desenvolvida no processo de ir e vir entre prática, teoria e prática.

Sobre o estágio supervisionado, o documento finaliza as orientações, explicitando a operacionalidade do estágio em relação ao papel do professor orientador de estágio; à elaboração dos relatórios; participação em reuniões; entrega de atestado assinado pelo professor da instituição que serviu para estágio; e a ficha de avaliação do estagiário.

Em seguida, dão-se as orientações acerca da avaliação do estágio supervisionado, que, neste caso, acontecerá por meio de relatórios, entrevistas, parecer do monitor do estágio, seminários de enriquecimento. Essa avaliação terá por instrumentos “os aspectos quantitativos e qualitativos do processo de produção do estudante” (CEFET-MG, 2010, p. 11).

Foi possível apreender, ainda, nesse documento, a articulação entre a formação e os seminários. Estes acontecem com egressos e professores de outros estabelecimentos por meio de eixos temáticos integradores como: cultura escolar e diversidade cultural; padrões de interações sociais no cotidiano escolar e profissional; articulação entre ensino técnico e o setor produtivo, entre outros temas.

O documento ainda trata das concepções, critérios e formas para a avaliação institucional e acadêmica. Nesse item ficou definido que o sistema de avaliação de PEFPD do CEFET-MG seguirá a norma de avaliação definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para o conjunto dos cursos de graduação da instituição.

Está dividido em três modalidades: avaliação de cada disciplina, na qual o aluno terá 100 pontos distribuídos ao longo do ano e deverá obter no mínimo 60 para aprovação; avaliação integrada, que envolve todas as disciplinas e que pode ser por meio de portfólio; e avaliação do programa, que ocorrerá periodicamente no Colegiado do PEFPD ou mesmo nas salas de aula e sempre que necessário.

Conforme mostra o documento, o objetivo do programa é a formação de bacharéis e tecnólogos para o magistério na educação básica e profissional. Para tanto, faz-se necessária uma matriz curricular que abranja os saberes que serão adquiridos durante a formação acadêmica.

A seguir, o QUADRO 3 apresenta as disciplinas e cargas horárias do curso:

QUADRO 3 - Disciplinas e cargas horárias

DISCIPLINAS	Carga Horária
Fundamentos da Educação	120
Didática e Metodologia do Ensino I	60
Didática e Metodologia do Ensino II	60
Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência	120
Língua Portuguesa	60
Metodologia do Ensino em Ciências	60
Metodologia do Ensino em Matemática	60
Metodologia do Ensino em Disciplinas Técnicas	60
Prática de Ensino	60
Estágio Supervisionado	240

Fonte: CEFET-MG (2010, p. 13).

O quadro de disciplinas traz uma especificidade. As metodologias de ensino, divididas nas áreas de Ciências, Matemática e Disciplinas Técnicas, formarão uma turma cada, respectivamente, aos cuidados do professor da área. Essas turmas são divididas conforme a opção de habilitação dos respectivos alunos.

Finalizando a análise do documento, encontrou-se a descrição acerca da infraestrutura e equipamentos. Nesse item há o cuidado em identificar os materiais necessários ao funcionamento do curso, como salas de aulas, biblioteca exclusiva, secretaria, sala de professores, sala da coordenação, departamento de educação, salas para grupos de pesquisas, etc. Em relação aos equipamentos, a instituição demonstra preocupação com equipamentos modernos e adequados ao programa, como computadores, impressoras, copiadoras, equipamentos de projeção, de exibição de filmes e de som, etc.

Relativamente à constituição do corpo docente, o documento informa que os professores vinculados ao programa são do departamento de educação, todos com título de doutor e com ampla experiência na docência e na pesquisa, o que eleva a qualidade da formação oferecida.

O último item dispõe sobre o turno de funcionamento, vagas anuais e turmas. Em relação a esses aspectos, o documento mostra que o turno oferecido é somente o noturno, com 88 vagas anuais distribuídas em duas turmas. Nas atividades de prática de ensino e das metodologias as duas turmas são subdivididas de acordo com área de habilitação, conforme explicitado anteriormente, quando se tratou do currículo do curso.

Pelo exposto, viu-se que o curso de formação de professores para a escola básica do CEFET-MG assenta-se em saberes pedagógicos e saberes específicos da área de habilitação desejada pelo aluno. Pode-se perceber, a partir dessa análise, que os conhecimentos teóricos são necessários e importantes para permear o trabalho formativo desse professor, assim como sua experiência com a docência, indicada nas orientações do estágio supervisionado e prática de ensino. Contudo, essa mesma análise demonstrou que na organização do curso não se percebe claramente o propósito da formação pretendida, ou seja, não foi possível certificar que os eixos: formação pedagógica (saberes pedagógicos e didáticos), formação específica (saberes disciplinares) e experiência no mundo do trabalho (saberes da experiência profissional) foram considerados com objetividade e clareza, como sugerem os atuais estudos sobre o tema.

Sabe-se que o desafio de formar professores tem sido palco de inúmeros debates e enfrentamentos.

Nos cursos de formação de professores as disciplinas de conteúdo específico, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e de maneira pouco integrada. O contato com a realidade escolar aparece com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia

(PEREIRA, 1998). É oportuno enfatizar que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos.

A precarização do trabalho docente em que preconiza a desvalorização do profissional da educação com baixos salários , precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões, que afetam diretamente a formação docente no Brasil.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DISCUSSÃO

Neste capítulo evidenciam-se as práticas pedagógicas relativas às dimensões ensino-aprendizagem, o que permite auxiliar na identificação sobre quais as Representações Sociais que os professores atuantes na educação profissional do CEFET-MG/Araxá estão construindo sobre suas práticas pedagógicas.

Parte-se do pressuposto de que nenhuma prática pedagógica é neutra em relação à aprendizagem do aluno. Ela interfere significativamente, de modo positivo ou negativo, nesse processo. Neste estudo, entende-se por prática pedagógica a forma como o professor interage em sala de aula, como pensa e articula o conteúdo, como realiza o planejamento, a avaliação e como utiliza as estratégias de ensino.

No cotidiano escolar, em nenhum momento as práticas pedagógicas são unificadas. Para Perrenoud (2000), coexistem no mesmo sistema, na mesma disciplina, algumas vezes no mesmo estabelecimento de ensino, práticas extremamente diversas. Algumas avançam sobre o tempo (na média) e outras são ultrapassadas.

Jean Houssaye, citado por Nóvoa (1995, p. 8), apresenta três modelos pedagógicos organizados em torno dos seguintes vértices:

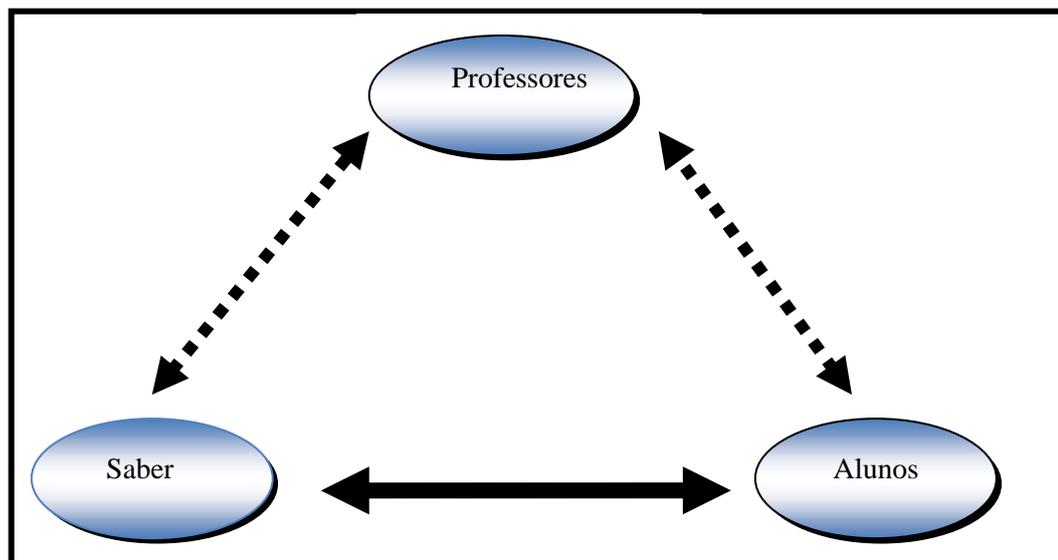


FIGURA 3 - Triângulo pedagógico segundo Jean Houssaye.

Fonte: Nóvoa (1995, p. 8).

Segundo Nóvoa (1995, p. 8), a ligação entre os professores e o saber privilegia o ensino e a transmissão de conhecimento; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece a aprendizagem.

Para o autor, a prática pedagógica docente baseia-se na inter-relação **professor-aluno-saber**, entendendo-se que cada um desses elementos guarda relação e interdependência entre si. A esse respeito, Veiga, (2008a; 2008b, p. 140) comenta: “A relação pedagógica, entendida como o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e saber, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem”.

Considera-se importante que os docentes tenham conhecimento e domínio dos conteúdos, proporcionando aos alunos conhecimentos científico e cultural para dar condições de fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo.

A prática pedagógica está relacionada, implícita ou explicitamente, ao processo de ensino-aprendizagem e tem como propósito apresentar o conteúdo científico de modo a ser compreendido pelo aluno – esse é o maior desafio docente. Para desenvolver prática pedagógica eficaz, são fundamentais as contribuições de autores do campo da educação que dedicam seus estudos ao processo de ensino-aprendizagem – como o aluno aprende, como é avaliado, que estratégias são utilizadas, como ocorre a interação em sala de aula, e outros.

No dizer de Candau (1993, p. 13), o ensino é um processo em que está sempre presente o relacionamento humano. Para essa autora, o processo ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humanas, técnica e político-social.

Como o processo de ensino caracteriza-se pela combinação de atividades do professor e dos alunos, “a relação entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais e as dinâmicas das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 249).

Para que a aprendizagem se efetive, o professor necessita conhecer e distinguir o seu papel na interação com o aluno. Para isso, espera-se que ele seja cuidadoso frente à sua função de saber oferecer condições adequadas à apropriação, por parte dos alunos, de conhecimentos acumulados e socialmente apresentados como relevantes. Tais conhecimentos servirão como norteadores para sua atuação no mundo, para o “refletir” sobre si mesmo e a respeito dos fatos da sua vida.

Na concepção de Pimenta (2008), o ensino é uma atividade prática. O processo de ensino põe em movimento os elementos constitutivos da prática pedagógica, ou seja, planejamento, metodologia, relação professor-aluno, avaliação, tendo em vista não a formação de um aluno ideal, mas os alunos concretos que ele tem à sua frente.

Numa sociedade multimídia, globalizada, diversificada por aspectos regionais, culturais, valores e crenças, ensinar implica não só a aquisição de novas competências, mas também um reforço das competências já consolidadas. Para Nóvoa (1995, p. 8), “é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores”. Isso exige das instituições escolares valorização do desenvolvimento profissional dos professores, proporcionando-lhes formação contínua, seja no local de trabalho ou em parcerias com instituições formadoras. Fica evidenciada, então, a necessidade de o professor reconhecer-se como sendo o principal agente de transformação social e cultural de um mundo em constante mudança e, assim, aceitar que é um eterno aprendiz. Ele necessita da constante troca de experiências e saberes com os seus pares e de formação continuada.

Vários autores definem as práticas pedagógicas em relação à concepção que têm sobre elas, relacionando-as com conceitos, tais como reflexividade e autonomia profissional. Contreras (2002) discorre sobre a autonomia profissional de acordo com três modelos de professores: especialista técnico; profissional reflexivo; e intelectual crítico – que supõe formas de entender o trabalho de ensinar, embora em sua opinião esses modelos se mostrem insuficientes. Cada um desses profissionais está relacionado a três dimensões da profissionalidade do professor, assim descritas: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Ao cruzar esses itens – modelos de professores e profissionalidade do professor –, tem-se aquilo a que o autor se refere como a concepção da autonomia profissional.

Por conseguinte, a autonomia do professor especialista técnico refere-se a um *status* adquirido pelo profissional a partir de seus atributos como especialista, isto é, sua “autonomia é ilusória: dependente de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas e incapacidade de resposta criativa diante da incerteza” (CONTRERAS, 2002, p. 192).

O professor profissional reflexivo detém autonomia baseada na responsabilidade moral e ponderando os diversos pontos de vista. Assim, sua definição é de um profissional que consegue o “equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 192).

Por fim, o autor define a autonomia do profissional intelectual crítico. Essa relação baseia-se na autonomia como emancipação, isto é, “liberação profissional e social das opressões; superação das distorções ideológicas; consciência crítica; autonomia como processo coletivo [...], dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 192). O autor ainda destaca que autonomia deve ser compreendida como processo de construção permanente, no qual se entrelaçam aspectos pessoais, interpessoais e sociais que instrumentalizam a própria prática na busca de formas de intervenções concretas com vistas à qualidade da educação oferecida.

Para Feldman (2001, p. 124), “o aperfeiçoamento da prática baseia-se no desenvolvimento e autonomia do educador e aceita um componente reflexivo para melhorar a prática”. Para Pimenta (2008, p. 7), “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo”. É interessante identificar a semelhança encontrada nos pontos de vista desses autores, ou seja, a compreensão da autonomia do professor se faz quando ele mantém atitude reflexiva em relação à sua prática. É a prática reflexiva que produzirá o profissional autônomo, comprometido com as transformações do contexto no qual se insere.

Popkewitz (1986 *apud* SACRISTÁN, 1999, p. 65) afirma que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la implicam a compreensão das interações entre três contextos diferentes, como fica explicitado na FIG. 4:

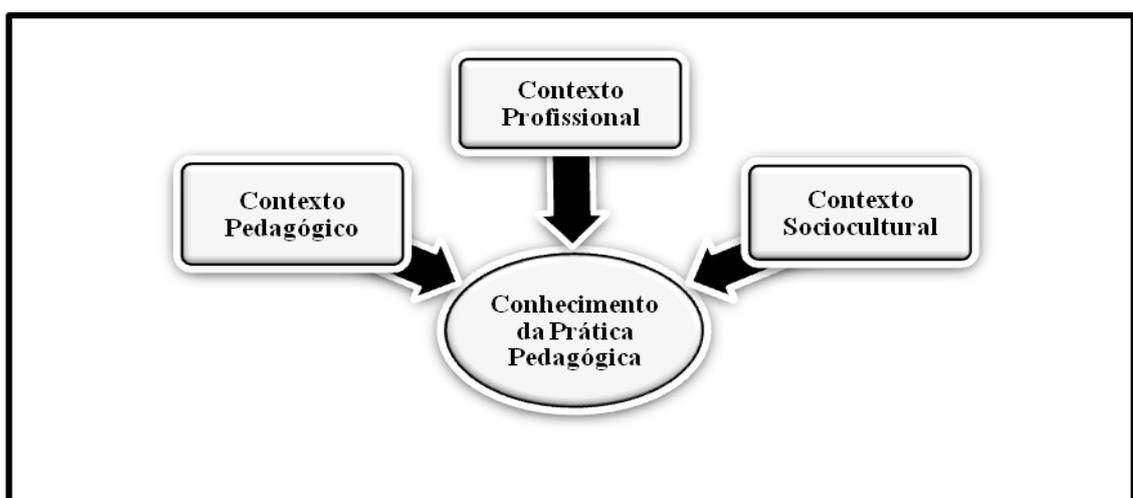


FIGURA 4 - O conhecimento da prática pedagógica por Popkewitz.

Fonte: Nóvoa (1995, p. 65).

A FIG. 4 parte de um texto estruturado por Popkewitz. Pode-se afirmar que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la implicam observar as interações entre os pontos aqui destacados. O aspecto pedagógico diz respeito às funções desempenhadas pelo professor e que estão vinculadas à sua prática de sala de aula. O âmbito profissional é elaborado pelo grupo a partir de ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, organizando um saber técnico que legitima as suas práticas. E, por fim, um cenário sociocultural considerado a partir de valores e conteúdos importantes.

Assim posto, percebe-se que são as relações humanas que constituem o cerne do objeto de conhecimento, pois sua existência se dá a partir de seu uso social. É por meio do processo de interação com o ambiente social e da mediação realizada pelo outro que se dá a apropriação dos objetos culturais. Dito de outra forma, é por meio dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. Assim, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão distinguir e aferir aos objetos significado afetivo, originando, assim, a característica do objeto apropriado.

O aperfeiçoamento, as transformações e as mudanças no processo de ensino-aprendizagem são possíveis a partir de uma prática docente reflexiva, ou seja, sobre o âmbito escolar, sobre si mesmo ou sobre suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas no processo educacional e possibilidades de melhoria, a fim de que não haja a repetição desses erros. Buscando o conceito de prática pedagógica, recorre-se a Veiga (2008a; 2008b, p. 16):

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

A autora postula que a ação do docente se revela a partir da prática concreta e da realidade social. Alcançar a eficiência na prática a partir de observação, reflexão e pesquisa da própria prática pedagógica favorece o desenvolvimento de processos adequados para garantir a eficácia do ensinar e aprender.

Assim, fica evidente a necessidade da prática da sala de aula ser antecedida pelo planejamento escolar, o que será visto a seguir.

4.1 O planejamento escolar: o plano e seus conteúdos

A ação desenvolvida pelo docente é a expressão do saber pedagógico que, por sua vez, refere-se à prática social. Nesse sentido, entende-se o planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, realizando a interação entre o trabalho escolar e o panorama social.

Pode-se dizer que o planejamento é um processo que orienta a organização, sistematização, previsão e decisão de aspectos que visam a garantir a eficiência e eficácia de uma ação. Relativamente ao processo educacional, o planejamento é uma ação político-pedagógica, pois implica intenções e a intencionalidade sobre o que se aspira a fazer e ao que se espera alcançar.

A este ponto de vista compreende-se a ação de planejar como uma atividade consciente de previsão das ações docentes, balizadas em escolhas político-pedagógicas. Tais escolhas estão relacionadas às circunstâncias didáticas presentes na situação escolar, ou seja, tomam como referência a realidade social, econômica, política e cultural que abarca a escola e todos que compartilham do processo de ensino.

De acordo com a LDBEN 9.394/96, no que se refere à organização da educação nacional, cabe ao corpo docente desempenhar o papel da aplicação do planejamento, considerando-se a importância de zelar pela aprendizagem dos alunos, assim como instituir estratégias de recuperação para os que necessitarem.

Considerando o que é posto na lei, compete também ao docente replanejar, segundo as necessidades educacionais do educando, tendo em vista o objetivo de prepará-lo para lidar com segurança diante de situações problemas do futuro. O replanejamento proporciona ao docente o ato de pensar diferentes meios para a aprendizagem de habilidades e competências necessárias ao aluno para que ele possa resolver situações que exijam raciocínio lógico. A LDBEN ainda prescreve que cabe ao docente a função não só de ministrar aulas nos dias letivos, mas também participar integralmente dos momentos destinados ao planejamento, além de tomar parte da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino à qual ele pertença.

Ao pensar sobre o conceito de planejamento e as diretrizes listadas pela LDBEN e sua importância, é mister refletir sobre a sua viabilidade na prática do professor, tal como reportam os aportes teóricos. Atualmente, ao elaborar qualquer proposta de planejamento, é preciso contemplar a diversidade cultural da realidade brasileira da qual decorrem nossos alunos. Ao considerar a diversidade cultural brasileira, não há como indicar uma proposta

pronta e acabada e ao mesmo tempo rígida dos conteúdos, formas e processos avaliativos, pois se corre o risco de afetar o planejamento pedagógico da instituição. Nesse caso, fica comprometida a ideia de professor reflexivo, que pretende alcançar a eficiência e eficácia dos processos de ensino-aprendizagem que garantam o desenvolvimento do ser autônomo.

O que torna um planejamento coerente com a diversidade cultural e a ação de ensino-aprendizagem é o rompimento com propostas prontas e acabadas, assumindo-se a construção do ensino no processo de forma participativa.

Nesse sentido, a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. “Isto obriga que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas” (CONTRERAS, 2002, p. 79).

Assim posto, o trabalho docente não deve ocorrer de forma isolada, é importante a participação dos professores das áreas afins e coordenadores de cursos, visando à troca de informações para subsidiar as tomadas de decisões como um ato coletivo e participativo, atribuindo-lhes responsabilidades conjuntas. Nesse sentido, a relação conjunta entre aluno, professor e escola é importante para garantir o processo ensino-aprendizagem.

Essa ideia parece óbvia, mas o desafio está em colocá-la em prática, quando se sabe que os planejamentos chegam às nossas instituições de ensino predefinidos, identificado às vezes com uma visão conservadora, tecnicista, em detrimento de uma visão crítica. As regras do sistema comprometem o exercício da autonomia do professor. Dessa forma, romper com esse modelo abstrato, teórico, reprodutivo e construir um planejamento identificado com a realidade em que a escola está inserida, resgatando a cultura de que os alunos são portadores, é exercer grande tarefa como forma de resistência à reprodução e que nem todos estão dispostos a compartilhar. Libâneo (2010, p. 225) é esclarecedor quando afirma que:

O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino. É preciso, pois, que os planos estejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos. A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino.

Isto significa afirmar que o planejamento caminha junto com a prática de sala de aula e não existe se o professor não reflete sobre essa prática. O planejamento deve ser

usado como uma estratégia de reflexão e avaliação da prática pedagógica norteada pela busca constante pelo desenvolvimento da autonomia profissional.

Além disso, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, é importante esclarecer que cabe ao docente planejar, refletir acerca de sua ação, pensar a respeito daquilo que faz antes, durante e depois.

Dessa forma, o planejamento do ensino significa, principalmente, refletir a ação docente, pensar acerca dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos, da avaliação do aluno e do professor. O que individualiza é a abordagem processual dada a partir de vários aspectos: o político, o técnico, o social, o cultural, o educacional e o ético.

É fundamental ressaltar que o planejamento de ensino faz referência a uma ação refletida, isto é, o docente deve refletir permanentemente sobre a sua prática pedagógica. Sobre essa ação reflexiva é importante o entendimento de que o planejamento é um processo, um ato político-pedagógico e, dessa forma, não tem neutralidade, uma vez que sua intencionalidade se estabelece nas ações de ensino.

Diante do exposto, destacam-se alguns parâmetros que devem ser considerados ao planejar, uma vez que o planejamento escolar, direto ou não, influencia a aprendizagem dos alunos – razão de toda prática educativa. São eles: planejar contemplando as diversidades culturais dos alunos; replanejar como ato de pensar a prática tornando o planejamento reflexivo, reformulável; planejar de acordo com a realidade em que a escola está inserida; atentar para o nível de aprendizagem em que se encontram os alunos.

4.2 Estratégias de ensino: as práticas pedagógicas na sala de aula

O ato de ensinar implica exercício constante de reflexão crítica sobre a sua prática cotidiana e desempenha um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e pensar sobre o fazer. As estratégias de ensino englobam a forma como as dinâmicas são oferecidas e realizadas em sala de aula, propiciando o desenvolvimento individual.

Masetto (1997, p. 95) define estratégias como sendo:

Os meios de que o professor se utiliza para facilitar a aprendizagem, ou seja, para que os objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou de todo o curso sejam alcançados pelos seus participantes. Esses meios incluem as técnicas de ensino, a dinâmica de grupo e outros diferentes recursos (audiovisuais, físicos, humanos, da informática etc.). Por vezes, tais recursos são chamados de métodos didáticos, técnicas pedagógicas ou metodologias de sala de aula.

Para o autor, selecionar as estratégias mais adequadas para alcançar determinado objetivo é um dos segredos do sucesso da aprendizagem.

Entende-se que as estratégias de ensino referem-se a mecanismos utilizados de forma a propiciar que a consecução dos objetivos previamente estabelecidos no planejamento seja alcançada. É importante determinar como será realizado o ensino, ou seja, para quem, o porquê e para quê ensinar. Ainda que revelada a importância desses aspectos, é sabido que, mesmo inconscientemente, expõem-se posturas educacionais, pontos de vistas e concepções docentes.

Nesse sentido, o uso de estratégias de ensino não convencionais, como as vivências praticadas, propiciam a construção do conhecimento organizado no conteúdo programático e denota um caminho eficaz no sentido de auxiliar na construção de indivíduos que possam compartilhar efetivamente da transformação social e profissional que o mundo está vivenciando.

Entende-se que as estratégias de ensino oportunizam ao docente desenvolver condições satisfatórias de modo que o processo ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem.

O procedimento utilizado pelo professor ao planejar suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos reaja com mais ou com menos interesse e contribui na maneira como a aula transcorre.

As estratégias estão vinculadas ao ato de ensinar e devem ser organizadas objetivando-se a participação do aluno durante experiências de aprendizagem, ou seja, a promoção da aprendizagem significativa e a adequação dos recursos didáticos disponíveis em relação ao conteúdo programático. Os docentes precisam dominar com segurança as estratégias em uso, conhecendo-as e aprendendo a utilizá-las.

Ao fazer uso das estratégias, o professor considera o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida e a síntese como resultado do trabalho empreendido. Desse modo, as estratégias:

[...] visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático registrado no programa de aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 70).

Podem-se identificar várias estratégias de ensino: seminários, aula expositiva dialogada, portfólio, tempestade cerebral, painel e outros. De acordo com sua experiência e domínio pedagógico, os professores as utilizam em momentos oportunos para enriquecer o seu trabalho em sala de aula.

Para Libâneo (2010, p. 12):

O professor necessita de uma instrumentalização ao mesmo tempo, teórica e técnica, para que realize satisfatoriamente o trabalho docente, em condições de criar sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas conforme o contexto social em que ele atue.

O domínio de instrumentos adequados mostra que a prática desenvolvida em sala de aula pode ser feita de outra maneira sob o marco de várias representações.

Sabe-se que a realização do ensino necessita do domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática. Mas a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Na escola, a sala de aula, espaço complexo de relações e interações humanas, se estabelece num momento privilegiado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, condicionadas pela prática institucional e organizacional da escola. A aula é de responsabilidade imediata dos professores, é o conteúdo da profissionalidade⁷ docente cujo dinamismo e equilíbrio dependem do processo de ensino e aprendizagem.

Veiga (2008a; 2008b, p. 273) acrescenta que “a questão do professor está em determinar com clareza qual é verdadeiramente seu papel e limite de sua responsabilidade no momento de organizar a aula.” Nesse sentido, é preciso rever o conceito de aula.

⁷ Nóvoa (1995, p. 65) refere-se à profissionalidade como o conjunto de comportamento, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

A aula é o momento em que ocorre o encontro entre os alunos e o conteúdo de ensino, a aula não possui um fim em si mesmo, pois a prática pedagógica é contextualizada e considera a formação social, a estrutura econômica e política da realidade estudada (VEIGA, 2010, p. 48).

Sendo assim, a sala de aula requer que se organize o processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem pelo aluno. Nesse sentido, a aula precisa ser pensada de maneira que os objetivos sejam atingidos ao final de uma etapa ou período letivo. A estruturação didática da aula torna-se algo indispensável, apesar de não necessariamente rígida.

Cabe ao professor flexibilizar esse desenvolvimento, buscando a condução do trabalho, assegurando a ampliação cultural e científica dos alunos e conjugando os aspectos pessoais, interpessoais e sociais que permeiam a realidade escolar. “Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim desenvolvam suas capacidades cognoscitivas” (LIBÂNEO, 2010, p. 177).

Portanto, a definição de aula implica um conjunto de estratégias usadas pelo professor no sentido de estimular o processo de ensino tendo o aluno como gestor do seu conhecimento. Nesse caso, pressupõe-se que a figura do professor atende à definição de facilitador dessa aprendizagem, uma vez que cabe a ele provocar a “assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (LIBÂNEO, 2010, p. 177).

Com efeito, a definição de aula implica um projeto colaborativo de interação professor-aluno e que esteja comprometido com a qualidade das atividades. Para Veiga (2008a; 2008b), a aula organizada didaticamente e comprometida com um projeto colaborativo é resultado do movimento processual de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade.

Para a autora:

A organização da aula é um projeto de ação mediata, articulado ao projeto pedagógico de curso: contextualiza e orienta as atividades didáticas de professores e alunos de uma disciplina. A organização da aula como projeto é uma antecipação do que se pretende realizar. Toda organização envolve uma série de indagações que dão origem a seus elementos estruturantes. Nesse sentido, o professor e seus alunos, para levar a bom termo a tarefa colaborativa, devem começar por levantar uma série de perguntas, tais como: para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde? (VEIGA, 2008a; 2008b, p. 274).

Como destaca a autora, o ato de indagar é próprio do ser humano, faz parte de sua existência e é a natureza desse ato que dá sentido à reflexão. Somente por meio da reflexão sobre a prática é que o professor pode, juntamente com o aluno, constituir a ação formativa direcionada por objetivos, articulada pelos meios didáticos, abarcada pela avaliação, pensada no espaço e no tempo. Zabala (2008, p. 93) corrobora afirmando que “a complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa rever com antecedência o que acontecerá na aula”. É imprescindível prever propostas de atividade articuladas e situações que favoreçam diferentes formas de se relacionar e interagir contendo o maior número de meios e estratégias para atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo ensino-aprendizagem. Libâneo (2004, p. 76), ao argumentar sobre a importância do professor reflexivo, ressalta:

É assim que o professor transforma-se num pesquisador, a caminho de construir sua autonomia profissional, enriquecendo-se de conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas, inclusive aqueles imprevistos. Sabemos que as situações de ensino, boa parte delas, são singulares, incertas e muitas vezes desconhecidas, por isso, não basta ao professor ter uma lista de métodos e técnicas a serem utilizados. O que ele precisa é desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação. Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas.

O contexto didático-pedagógico da sala de aula que atenda à concepção de professor reflexivo exigirá, portanto, um profissional que esteja atento aos novos desafios impostos pela sociedade, às estruturas físicas da instituição, aos recursos disponíveis, às prováveis estratégias de inovação, às expectativas do aluno, às condições socioeconômicas, à cultura institucional e à filosofia da instituição de ensino, ou seja, às condições objetivas e subjetivas em que acontecerá o processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se entender, portanto, que a aula requer organização do processo de ensino e diz respeito a toda situação didática em que se sobrepõem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios com a finalidade de instruir e formar o aluno. Porém, não significa seguir um esquema rígido, ou seja, a estruturação da aula é que permitirá ao professor lançar mão de estratégias criativas e flexibilidade em situações didáticas nem sempre previsíveis.

Em suma, a organização da aula com o uso de estratégias adequadas e os recursos didáticos ajustados ao conteúdo e que estimulam a participação dos alunos é indício facilitador do ensino-aprendizagem.

4.3 A avaliação da aprendizagem

A fundamentação teórica no campo da avaliação permite identificar e compreender como se expressam as RS na prática pedagógica dos docentes no processo avaliativo. Este é o objetivo deste item. O estudo teórico é imprescindível, bem como sua aplicação efetiva teoria-prática faz-se necessária no ato de avaliar.

Estudar a evolução do termo avaliação educacional é necessário devido à sua importância como instrumento que pode assumir diversas funções, dependendo do embasamento ideológico que o constitui.

Ao longo da história da humanidade, a avaliação tem sido empregada como mecanismo de verificação da real condição do objeto. Verificar a condição de existência do objeto é uma faculdade humana considerada ontológica, pois remete à condição do ser humano, por se tratar de um ser em contínuo aperfeiçoamento. Dias Sobrinho (2003) informa que há mais de 2.000 anos tinha-se notícia de que na China exercitava-se o emprego de exames para selecionar os serviços públicos. Na Grécia, os cidadãos praticavam a docimasia, uma forma de avaliação para verificar as aptidões morais dos possíveis candidatos a funções públicas.

A avaliação, da forma como se estabelece e pelas funções que assume, tal como é praticada hoje, com elevada complexidade e ampliação de funções e dimensões, é resultante de uma trajetória que teve seu início no final do século XIX. Naquela época já era praticada com base em recursos técnicos e científicos de forma sistematizada, numa concepção de medida com os objetivos de seleção e classificação. Infelizmente, essa concepção de avaliação orientada para os conceitos de medida, seleção e classificação tem se constituído no modelo mais valorizado, não só no interior das salas de aula, mas também nos domínios mais amplos da administração pública. “Quase chegam a definir a própria avaliação”, como assevera Dias Sobrinho (2003, p. 15).

Os primeiros estudos sistematizados referentes à avaliação da aprendizagem começaram a despontar, no início do século passado, com Robert Thorndike. Tiveram como foco a elaboração de testes e medidas educacionais, tendo em vista a importância de

se medirem mudanças do comportamento humano. Essa concepção de avaliação prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas do século XX, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Esses estudos tomam a avaliação da aprendizagem como referência, conhecida também avaliação por medida, avaliação cognitiva, avaliação do rendimento escolar ou avaliação da sala de aula, enfatizando a mensuração como elemento único do ato de avaliar. O processo avaliativo da aprendizagem do discente encerra-se no ato de medir. Há, portanto, reducionismo nesse conceito de avaliação (SOUSA, 2000).

Sousa (2000) informa que, no Brasil, a sistematização dos estudos sobre a avaliação cognitiva começa com defasagem de mais de duas décadas em relação aos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, que se traduziram eminentemente pela influência do caráter psicopedagógico das pesquisas norte-americanas. A avaliação “centra-se com grande evidência na elaboração e aplicação de testes, aproveitando-se de conhecimentos adquiridos anteriormente em outras áreas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.16).

Portanto, nesse período da avaliação da aprendizagem a concepção de avaliação tem o mesmo sentido de medir. A intenção do ato avaliativo era somente dizer por meio de instrumentos, testes objetivos, a quantidade de informações que o discente conseguia “memorizar”.

Posteriormente, já na década de 30, os estudos na área de avaliação passaram a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a ideia de mensuração por meio de testes padronizados.

Esse período ficou conhecido por época tyleriana, assim nominado por ter Ralph Tyler como autor referência, com a publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios básicos do currículo e ensino), no ano de 1949, tornando-se conhecido como “pai” da avaliação educativa. Tyler (1978) encarregou-se de organizar a ideia de avaliação considerando-a um processo de mensuração da quantidade de conteúdos apreendidos pelo aluno a partir da predefinição dos objetivos. Os objetivos educacionais constituem, nesse momento, o centro da avaliação.

A teorização sobre a avaliação da aprendizagem vem incorporando outros referenciais. Na perspectiva mais contemporânea tem-se o esforço de caracterizar a avaliação como um julgamento de valor.

Portanto, cabe à avaliação pronunciar o valor de uma situação, atitude, aprendizagem. Deste modo, o valor dota a avaliação de uma função ativa. Como explica Dias Sobrinho (2003 p. 24-25):

[...] ela não se restringe somente a descrever resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma das etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. [...] Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

As modalidades de avaliação mais conhecidas são a avaliação formativa e a avaliação somativa. Esses termos apareceram, inicialmente, apenas aplicados ao contexto da avaliação curricular, com Scriven (1978). Segundo esse autor, os objetivos são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões. No seu entendimento, a avaliação não deveria ser somente somativa, ou seja, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiassem decisões aprovado/reprovado, mas também formativa, com o objetivo de auxiliar as ações de intervenção quando um curso, programa ou atividade estivessem ainda em desenvolvimento.

A construção desse conceito de avaliação impactou na alteração da lógica avaliativa. Passou-se, então, a entender o processo avaliativo não mais como uma questão técnica; reconheceu-se que a avaliação de uma situação incluía o processo de interpretação do próprio avaliador, a avaliação tornou-se mais complexa e sistêmica. Ela assumiu a função formativa, como elemento indissociável do ato de avaliar, e o foco do processo seriam as decisões a serem tomadas.

As modalidades de avaliação formativa e somativa, antes somente aplicadas nas atividades curriculares por Scriven e Stufflebeam (1978), começaram a ser empregadas na avaliação das aprendizagens dos alunos com Bloom, Hastings e Madaus (1995). Em função da finalidade da avaliação esses autores consideram três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica (função diagnóstica); avaliação formativa (função de controle); e avaliação somativa (função classificatória).

Conforme a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)-44/10, de 24/11/2010, artigo 6, essas modalidades de avaliações – diagnóstica, formativa, somativa – fazem parte do sistema de avaliação da instituição pesquisada. Essas modalidades apresentam caráter qualitativo e quantitativo, visando acompanhar o processo

de ensino-aprendizagem, considerando atitudes, participação e desenvolvimento do aluno, além do domínio de conteúdos curriculares.

Segundo Luckesi (2002, p. 44), a avaliação diagnóstica é “um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que garantirá sempre relações de reciprocidade”.

Segundo esse autor:

[...] para que avaliação sirva à democratização do ensino, a primeira coisa a ser feita é modificar a sua utilização de classificação para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 81).

A avaliação diagnóstica pode ocorrer em momentos temporais não determinados, isto é, atendendo à necessidade de compreensão do estágio em que se encontra o aluno. Segundo Libâneo (2010, p.197), há diferentes momentos temporais da avaliação diagnóstica:

[...] avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No **início**, verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-los para os estudos da matéria nova. **Durante** o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas [...]. **Finalmente**, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didática, do bimestre ou do ano letivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também cumpre a função de realimentação do processo de ensino.

Luckesi (2002, p. 69) define avaliação como “um **juízo de qualidade** sobre **dados relevantes**, para uma **tomada de decisão**” (grifo nosso). Essas três variáveis devem estar juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel.

A avaliação só faz sentido se seus resultados forem utilizados para a tomada de decisões com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. A tomada de decisão se refere ao que fazer quando a aprendizagem do aluno se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Essa ação, a partir da avaliação, é fundamental para que o ato de avaliar possa completar seu ciclo construtivo. O conhecimento dos diferentes instrumentos para a avaliação e da melhor forma de utilizá-los é um dos recursos de que o professor deve dispor. Sousa (2000, p. 89) elucida que “a avaliação deve ser realizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações”. Entende-se que quaisquer que sejam os instrumentos utilizados

na avaliação – seminários, provas, pesquisas, portfólios –, eles devem ser utilizados com cautela, pois devem retratar, o mais fielmente possível, o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Diante dessas considerações a respeito do processo de consolidação do campo da avaliação da aprendizagem, é possível concluir que a finalidade principal da avaliação é fornecer informações sobre o processo pedagógico, permitindo ações de intervenções e ajustes necessários no processo educativo comprometido com a aprendizagem do aluno. Essas novas concepções dão conta de como a construção do saber promovida pela reflexão no espaço da escola, se bem aproveitado, possibilita a criação e a superação das lacunas de aprendizagem.

Nas considerações da autora Hoffman (2005, p. 63), o professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo e favorecendo a iniciativa e a curiosidade. Esse será o início de um caminho que precisa ser construído, pois permite a participação de todos em um movimento dinâmico, permitindo e organizando de forma efetiva a prática democrática na construção do conhecimento. A prática pedagógica bem-sucedida precisa estar inserida na interação, não só de professor-aluno, mas também de toda a sociedade, ideal para o aluno em formação intelectual e humana. Sabe-se que o educando necessita de contínuo acompanhamento para a verificação e a retomada das deficiências de aprendizagem.

Entende-se que não há um ponto de chegada definitivo na prática avaliativa, ela deve ser vista como um instrumento para verificar o que o aluno aprendeu e não aprendeu e ao mesmo tempo fornecer subsídios para que o aluno aprenda. Com isso corrobora Hoffman (2005, p.19) ao dizer que “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo – como hoje é concebida – para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. Dito de outra forma, conhecer as dificuldades discentes e encontrar formas de superá-las pode ser considerado que se está diante de um sistema avaliativo emancipatório.

4.4 Interação professor-aluno

A interação professor-aluno não pode ser compreendida apenas no aspecto afetivo, o docente deve perceber o seu aluno em suas múltiplas dimensões e participar na

construção do conhecimento relacionado ao processo de ensinar e aprender. Isso quer dizer que o século XXI e as novas formas de se entender as relações socioculturais exigiram que professor e aluno buscassem um modelo de interação que os levasse à construção do processo de conhecimento de forma mútua.

Neste estudo, buscou-se destacar algumas mudanças que se dão a partir do início do século XX, para melhor compreender como se realiza essa interação na prática pedagógica dos docentes sujeitos desta pesquisa.

Primeiramente, destaca-se o movimento em que o aluno é levado a “aprender a aprender”⁸. Nesta abordagem, a transmissão do conteúdo transfere-se para a redescoberta do conhecimento como aspecto central do processo ensino-aprendizagem, segundo Martins (2009). Conforme John Dewey, grande divulgador da escola nova, essa proposta de ensino compreende o aluno como centro do processo de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem deve originar do próprio interesse do aluno, respeitando o contexto em que ele está inserido. Nesse sentido, durante o processo didático, a interação professor-aluno deve centrar-se no processo de aprendizagem. O professor, nessa abordagem, cumpre o papel de facilitador, ou seja, aquele a quem cabe criar os desafios para estimular a investigação que levará o aluno à aprendizagem.

Aos poucos, a abordagem “aprender a aprender” foi substituída pelo “aprender a fazer”. Nesse caso, a interação passa a configurar uma nova estratégia. A questão central do processo pedagógico diz respeito a racionalizar a ação de forma a controlar possíveis desvios que impeçam a execução do planejamento escolar. Dessa forma, o planejamento, geralmente elaborado por um grupo de especialistas passa a ser o centro do processo. “O professor passa a ser controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos” (MARTINS, 2009, p. 93).

No final dos anos 70, a mudança de paradigma em que o homem passa a ser concebido como sujeito histórico, situado em um âmbito sociocultural, implica uma interação que se orienta na ação-reflexão-ação. Assim, a interação se pauta pela perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento. Isso equivale a afirmar que “a interação entre professor e alunos se dá pela atuação do professor como mediador entre o saber sistematizado e a prática social dos alunos” (MARTINS, 2009, p. 94).

⁸ Conforme Delors (1999), aprender a aprender significa aprender a conhecer (quatro pilares da educação), “para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida”.

É comum nessa abordagem um trabalho pedagógico apoiado em estratégias como atividades coletivas de sistematização dos conhecimentos, desenvolvimento de projetos, grupos diversos de trabalho, entre outros. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem resultante dessa interação prevê que:

[...] o centro do processo não está nem no professor, como na abordagem da transmissão-assimilação, nem no aluno, como na abordagem do aprender a aprender, nem no planejamento, como na abordagem do aprender a fazer. O centro do processo desloca-se para a *práxis social* de ambos (MARTINS, 2009, p. 94).

Essa consideração dá um salto no modelo de interação estabelecido anteriormente e exige um novo profissional da educação, problematizando e caracterizando sua prática pedagógica, ponderando sobre o próprio processo de trabalho. Criação e reflexão sobre a prática determinam um professor que passa a criar e a produzir novos conhecimentos; “são atores e autores que ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática” (MARTINS, 2009, p. 95).

A leitura sobre o percurso histórico, focalizando as formas de interação entre professor-aluno, ainda que sintética, auxiliou a compreender como se pauta atualmente a relação entre professor e aluno. No dizer de Martins (2009), o que fica claro é que a teoria é a expressão da prática e não o seu guia, pois as discussões atuais sobre o tema se voltam para a importância do “aprender a aprender” como forma de aquisição de habilidades específicas definidas como competências. E estas deverão ser elaboradas em consonância com os programas de ensino e as demandas do mercado de trabalho.

Compreendendo a articulação entre o aprender a aprender e o aprender a fazer, marcada, principalmente, pelo trabalho pedagógico alicerçado na aquisição de competências, seu foco está no aluno como sujeito de sua aprendizagem, em que a interação entre professor e aluno deverá acompanhar as mudanças do mundo capitalista: da exploração da força de trabalho braçal para a exploração da força de trabalho intelectual, como destaca Martins (2009).

Tais aspectos na interação professor-aluno ampliam a importância do processo de ensinar e transformam a finalidade principal do trabalho do professor.

Em razão do cenário exposto, a forma como o professor interage com os alunos na construção do conteúdo a ser ensinado, como avalia e utiliza as estratégias de ensino é um dos aspectos relevantes nos processos de interatividade professor-aluno.

Algumas formas de interação professor-aluno podem ser evidenciadas quando ocorre busca por mais participação dos alunos em atividades que favorecem o debate e a discussão dos temas abordados. Vale destacar o alto nível de interesse e a participação dos alunos quando as atividades apresentadas pelo professor permitem agregar as representações de seus conhecimentos, informações, crenças e atitudes. Lembra Snyders (*apud* VEIGA, 2008a, p. 87) “que professores e alunos não estão no mesmo plano em relação ao saber e às atividades, constituindo a participação do aluno o ‘eixo do ensino’”. No processo de interação, professor e aluno não são considerados iguais. Cabe aos professores direcionar, definir objetivos, organizar metodologias de ação, norteando os alunos durante o processo de aprendizagem.

Assim posto, consideram-se algumas reflexões de Freire (1987) no que concerne à interação professor-aluno alicerçada no diálogo e na troca de conhecimento. Esse autor assevera que não se pode conceber a educação como uma concepção “bancária” em que o educador vai “enchendo” os educandos de conteúdos impostos, que nega a dialogicidade como essência da educação, transformando-a numa relação antidialógica.

Freire propõe uma pedagogia libertadora, em que tanto o papel do educador como o dos educandos são revistos, não podendo mais ser **aquele** o único detentor do conhecimento pronto, sistematizado e **este** o receptor passivo. Isso porque entende que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Ou seja, parte do fato de que o conhecimento é **construído** num processo de busca constante, que envolve reflexão e ação sobre a realidade (FREIRE, 2010, p. 103). E essa reflexão não seria verdadeira, não se complementaria com uma ação comprometida, caso não respeitasse os educandos, a sua dignidade, o seu vir a ser, as condições sociais e econômicas em que chegam às escolas, os seus conhecimentos prévios, as experiências adquiridas. “O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 1996, p. 71).

Feitas essas considerações, pode-se afirmar que, no processo de aprendizagem, estão abarcados não só os aspectos cognitivos, como também os afetivos. Assim, pode-se afirmar que a relação que caracteriza o ensino-aprendizagem perpassa os vínculos entre as pessoas.

Segundo Cunha (2007, p. 66), sobre o professor e os alunos existe o peso das relações institucionais. “As instituições controlam a conduta humana, estabelecendo padrões previamente definidos de conduta. [...]” Nesse sentido, a interação professor-aluno fica comprometida com a dependência de normas e regulamentos que anulam a

criatividade e a criticidade que favorecem os processos interativos. E é assim que o professor deve procurar alterar as condições de trabalho, estabelecendo outras maneiras de relação, para escapar à imposição da instituição. Então, vai criando novas maneiras de relacionar com seus alunos, mostrando-lhes que juntos podem estabelecer regras comuns de trabalho.

A relevância do papel da afetividade no aprendizado é demonstrada a cada instante. A afetividade norteia as ações educativas quando: valoriza cada ser humano como se ele fosse único; espera o momento oportuno para ensinar; ouve atentamente os pedidos e as argumentações; fala a linguagem que o aluno pode entender; exemplifica seus ensinamentos com técnicas inovadoras e criativas. O ensino não se limita ao espaço da transmissão do conteúdo tão somente, necessita ser ilustrado com coisas que tenham relação com o dia-a-dia dos alunos; aprecia estar junto dos alunos e sabe aproveitar todas as oportunidades para educar; conhece e vive o que ensina; acolhe, demonstra aceitação e valoriza os dons de cada pessoa; oportuniza a troca de ideias e de experiências vividas, cujas soluções conduzem ao conhecimento.

Compreender a importância do afeto e empenhar-se para que este ocupe lugar de destaque é um desafio a ser perseguido pelos profissionais da área da educação.

Se o professor estiver ciente do seu papel como educador, ele conseguirá trabalhar a afetividade sem atropelar o currículo. Para dar conta da matéria, cuidar das avaliações e ainda trabalhar sentimentos e valores, é importante propor atividades, no conteúdo a ser dado, que estimulem a cooperação e a solidariedade, promovendo, assim, debates em que cada aluno possa expor suas opiniões, aprendendo a aceitar a dos outros. E, ainda, propiciando espaço para que todos opinem sobre o que querem pesquisar e como buscarão informações – um exercício de posicionamento e autonomia, que permite às crianças e aos jovens experimentar os valores que se faz necessário desenvolver neles. Dedicar um momento da aula para trabalhar dinâmicas e jogos sobre sentimentos é um bom caminho para trabalhar as emoções.

É importante lembrar que a qualidade do ambiente e, conseqüentemente, o desenvolvimento das aulas estão diretamente relacionados ao estado de espírito das pessoas. Alunos que se relacionam e se desenvolvem bem são aqueles que se sentem acolhidos, valorizados por seus talentos e que lidam bem com seus sentimentos.

O papel do professor não se limita a transmitir o conhecimento por meio da assimilação de informações, requer também promover o processo de construção da cidadania do aluno. Para tanto, é necessária a conscientização do docente de que seu papel

é de mediador/facilitador de aprendizagem, acessível às novas experiências, buscando perceber, de forma empática, ao mesmo tempo os anseios e os sentimentos de seus alunos e, dessa forma, encaminhá-los ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Conforme Leite e Tassoni (2002), pesquisas diversas têm demonstrado a importante relação entre a afetividade e o ato de ensinar. Tais pesquisas indicam que as condições afetivas propícias facilitam a aprendizagem. Baseado nos pressupostos teóricos de Wallon e Vygostky, essas pesquisas buscam identificar a afetividade na relação professor-aluno e as possíveis influências desta no processo de aprendizagem.

Contudo, os fenômenos afetivos encontram dificuldades de estudo no que se refere à metodologia de pesquisa e análise, uma vez que os termos afeto, emoção e sentimento são utilizados, muitas vezes, como sinônimos na literatura acadêmica. Enquanto o termo emoção sugere um aspecto biológico do comportamento humano, isto é, uma reação de ordem física, a afetividade é usada “referindo-se às vivências dos indivíduos e a formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” (LEITE, TASSONI, 2002, p. 115).

Historicamente, as dificuldades de conceituação dos fenômenos afetivos variam conforme o autor e o idioma considerado pela pesquisa. Leite e Tassoni (2002) destacam o trabalho de Pinto (2009), para argumentar que os acontecimentos ou os fenômenos da vida revelam como os mesmos afetam o íntimo de cada sujeito. Assim, para os autores, mesmo que “fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados à qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 115).

Portanto, não é possível pensar na construção do conhecimento entendida como individual. A afetividade é fundamentalmente social e está intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, assim como à interação professor-aluno. A aprendizagem é resultado da atividade e do conhecimento humano balizado social e culturalmente ao longo de seu processo evolutivo. Ao professor incide agir como mediador entre os conteúdos da aprendizagem, a atividade construtiva para sua apropriação e os aspectos afetivos dessa relação. Libâneo (2010) ressalta dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente, que são: o aspecto cognoscitivo e o aspecto socioemocional, conforme se pode verificar na FIG. 5.

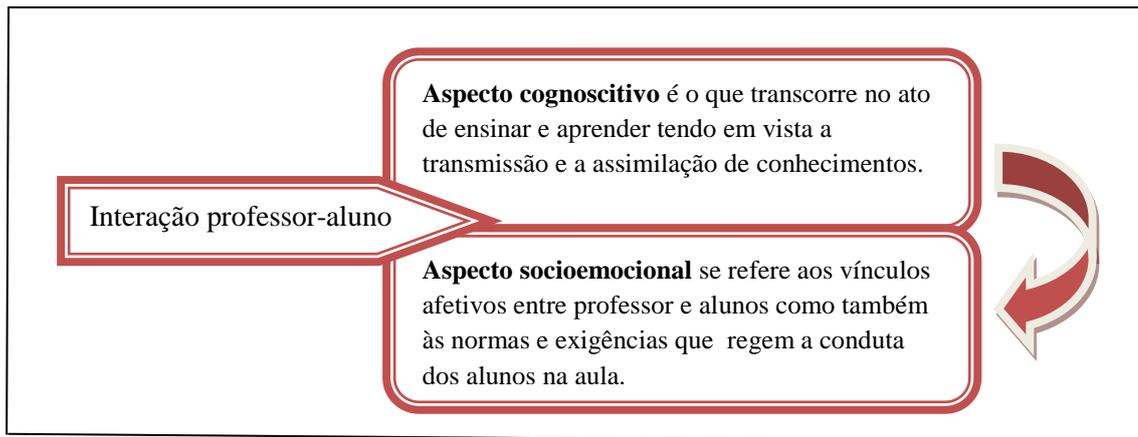


FIGURA 5 - Aspectos da interação professor-aluno.

Fonte: Libâneo (2010, p. 249).

Portanto, no processo de interação professor-aluno, as relações que se estabelecem podem definir aspectos distintos referentes às maneiras de comunicação dos conteúdos escolares, isto é, de acordo com as relações pessoais entre o professor e o aluno e também às normas disciplinares.

Considerando os aspectos relativos à autoridade e à autonomia, pode-se afirmar que a interação professor-aluno não se faz livre de conflitos. E como o professor lida com esses conflitos, determina uma postura que visa a desenvolver a autonomia e independência dos alunos ou, de modo contrário, motiva relações autoritárias e, portanto, não educativas.

Para Libâneo (2010, p. 252), a disciplina em sala de aula depende de um conjunto de características do professor – **autoridade profissional**, que corresponde ao domínio da matéria que ensina, dos métodos e técnicas de ensino e procedimentos; a **autoridade moral**, que diz respeito à qualidade de sua personalidade; e a **autoridade técnica**, que constitui o conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários à condução do processo ensino-aprendizagem com eficácia.

A análise empreendida permite aferir que a construção do conhecimento pelo aluno decorre de um processo cognoscitivo e socioemocional que se conduz naquilo a que se dá o nome de “aula”. Qualquer forma de interação estabelecida em sala de aula, seja ela baseada em formas mais dinâmicas de “transmissão” de conhecimento até a forma mais antiga a ser considerada, a transmissão oral, percebe-se que o professor coloca-se no papel de fonte de informação sistematizada. Deste ponto de vista, Veiga (2008a, p. 269) afirma que:

A aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. E o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação.

Ainda que novas tecnologias possam permitir a inovação na sala de aula e mesmo modificar as rotinas pedagógicas e os procedimentos didáticos, uma vez que o papel da escola não se encontra mais somente no processo de informar, ao professor demanda novas habilidades, no sentido de corresponder às demandas da aprendizagem. Na base da concepção de uma aula, Veiga (2008a; 2008b) destaca algumas características que aqui se reproduzem por julgá-las de suma importância para o entendimento da interação professor-aluno. Para a autora, a organização didática de uma aula contém: a colaboração; a contextualização da aula; a coerência do projeto político-pedagógico e as orientações curriculares; o atendimento à diversidade; e a flexibilidade e a qualidade da aula. Além dessas características, ela enfatiza “a importância da relação professor-aluno como a ideia nuclear da concepção de docência. A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso o aluno, por princípio e fim” (VEIGA 2008a; 2008b, p. 273).

Logo, não há neutralidade no comportamento do professor, pois é possível inferir que seu comportamento está imbuído de intencionalidades que o orientam à formação de um determinado tipo de pessoa e, conseqüentemente, de sociedade.

Zabala (2008, p. 92) assevera que o professor possui uma série de funções nas relações interativas, que têm como ponto de partida o próprio planejamento e que podem ser caracterizadas da seguinte maneira:

- a) Planejar a atuação docente [...] flexível [...] às necessidades dos alunos [...] no processo ensino aprendizagem.
- b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, [...].
- c) Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam [...], sintam [...] que é interessante fazê-lo.
- d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos [...].
- e) Oferecer ajudas adequadas no processo de construção do aluno, [...].
- f) Promover atividade mental autoestruturante que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, [...] fomentando os processos de metacognição [...] durante a aprendizagem.
- g) Estabelecer um ambiente [...] relações [...] respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a autoestima e o autoconceito.
- h) Promover canais de comunicação [...].
- i) Potencializar a autonomia dos alunos na definição de objetivos [...], possibilitando que aprendam a aprender

- j) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, [...] incentivando a autoavaliação [...] para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria aprendizagem.

Deve-se lembrar, também, como afirma Veiga (2008a; 2008b), que a autoavaliação representa um passo para que professor e aluno realizem uma tarefa em conjunto.

Além disso, é extremamente importante que a participação dos alunos se promova de variadas maneiras, de acordo com o conteúdo aplicado (ZABALA, 2008). O fato de os alunos aprenderem com ritmos e estilos diferentes obriga a incluir atividades suficientes que possibilitem a realização de ações que comportam esses conteúdos tantas vezes quantas forem necessárias, propondo formas organizativas que possam facilitar as ajudas que sejam adequadas para as necessidades específicas de cada um dos seus alunos.

A interação professor-aluno fundamentada num construir juntos revela mudança qualitativa emancipatória no relacionamento humano, em que se tenta vencer a relação de saber do educador sobre o educando.

Em suma, o processo de interação professor-aluno se concretiza pela convivência colaborativa de docente e discente que problematizam, discutem, analisam, decidem, executam e avaliam as atividades propostas coletivamente. É esta a escola que se quer, onde haja espaço para ser ouvido, para falar, onde os saberes e as experiências são trocadas, partilhadas, pois, quanto mais as ações são contempladas no coletivo, mais se verifica a probabilidade de sucesso.

Refletir como ocorrem os processos interativos professor-aluno no cotidiano escolar pode vir a ser um subsídio importante para que ocorra mudança no âmbito da prática pedagógica, uma vez que se busca compreender os fenômenos das representações que os discentes têm sobre o ensino-aprendizagem, que por sua vez dão origem às práticas docentes.

5 CONTEXTO DA PESQUISA

5.1 O processo de construção e implementação do CEFET-MG/Araxá

Ao empreender uma pesquisa que visa a identificar as Representações Sociais de professores do CEFET sobre suas práticas docentes, acredita-se ser importante conhecer o contexto dessa pesquisa e o que dita o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessa instituição sobre essas práticas. Ora, para estudar tais representações, é indispensável conhecer as condições, o cenário em que esses sujeitos estão inseridos. Muitas vezes, as sugestões de um documento podem influenciar a forma de pensar e agir das pessoas. Para Franco (2004, p. 170-1), “há que se considerar que as Representações Sociais (muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram”.

Portanto, conhecer o âmbito da pesquisa e a proposta de leitura do PDI do CEFET constitui, nesta pesquisa, importantes subsídios para compreenderem-se as RS que os sujeitos estão construindo. As representações, ao serem identificadas, podem auxiliar reflexões que acarretam mudanças nas práticas pedagógicas.

O CEFET-MG é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) caracterizada como *multicampi*, com atuação no estado de Minas Gerais. Sua gênese se deu na mudança da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela Lei nº. 6.545 de 30/06/78⁹, alterada pela Lei nº. 8.711 de 28/09/93. O CEFET-MG é uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. É uma instituição pública de ensino superior no âmbito da educação tecnológica, abrangendo os níveis médio e superior de ensino e contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada (CEFET-MG, 2006a, p. 20).

⁹Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº. 87.310 de 21/06/82 que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto nº. 5.224 de 1º/10/04. Segundo este último, os CEFETs são instituições especializadas "na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica". Importa acrescentar que, em 2004, o Decreto nº. 5.225, de 1º/10/04, que altera dispositivos do Decreto nº. 3.860 de 09/07/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, inclui explicitamente todos os CEFETs na categoria de Instituições de Ensino Superior, ao lado das universidades.

Desde sua criação como Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais¹⁰, com base no Decreto nº. 7.566 de 23/09/1909, editado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, a instituição, que começou a funcionar em 08 de setembro de 1910, instalada na capital do estado, Belo Horizonte, passou por várias denominações, conforme o QUADRO 4 a seguir:

QUADRO 4 – Síntese histórica das denominações do CEFET-MG

Período	Denominações do CEFET-MG	Legislações
1909	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados da República, pelo Presidente Nilo Peçanha.	Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909.
1910	Implantação da “Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais” – considerada a origem dos CEFETs.	Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909.
1941	Transformação da Escola de Aprendizes Artífices em “Liceu Industrial de Minas Gerais”.	Lei nº. 378 de 13 de janeiro de 1937
1942	Alteração da denominação do Liceu para “Escola Industrial de Belo Horizonte” e “Escola Técnica de Belo Horizonte”.	Decreto nº. 4.073 de 30 de janeiro de 1942 e Decreto nº. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, respectivamente.
1959	Escola Técnica Federal de Minas Gerais	Lei nº. 3.552 de 16/02/59, alterada pelo Decreto nº. 796 de 27/08/69.
1978	Transformação da Escola Técnica Federal de Minas Gerais no “Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais” (CEFET-MG), passando a ter direito a ministrar ensino superior.	Lei nº. 6.545 de 30/06/78, alterada pela Lei nº. 8.711 de 28/09/93.

Fonte: (CEFET-MG, 2006a, p. 23).

É possível observar, no QUADRO 4, que o CEFET-MG é uma instituição que possui 100 anos de existência. Do objetivo inicial de promover ensino profissional primário gratuito, passou a ministrar ensino técnico de nível médio. Hoje oferece cursos de

¹⁰ Os dados históricos referidos têm como fonte a legislação sobre a matéria e o estudo de Fonseca (1961).

ensino superior, pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*. Possui atualmente 10 *campi* localizados em Minas Gerais, sendo Belo Horizonte (*Campi* I, II e VI), Leopoldina (*Campus* III), Araxá (*Campus* IV), Divinópolis (*Campus* V), Timóteo (*Campus* VII), Varginha (*Campus* VIII), Nepomuceno (*Campus* IX) e Curvelo (*Campus* X).

A partir de 2007, o Decreto n.º. 6.095/2007 dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETs). O Conselho de Dirigentes dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais não pretende se constituir como IFET, mas como Universidades Tecnológicas (UTs), como já ocorreu com o CEFET do Paraná.

O CEFET-MG tem como função social relacionar-se criticamente às demandas societárias relativas a:

- a) formação do cidadão crítico, competente e solidário no exercício profissional técnico e tecnológico, sobretudo nas áreas da sua atuação;
- b) participação no desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural inclusivo e sustentável, pela contribuição institucional ao desenvolvimento da inovação tecnológica e da pesquisa, particularmente aplicada, relacionada ao contexto do estado de Minas Gerais e da região Sudeste do país;
- c) construção de políticas e ações de extensão, em que se equilibram o polo da prestação de serviços públicos e disseminação da cultura com o polo da integração escola-comunidade e a construção cultural; e sua própria construção como uma instituição pública e gratuita que seja protótipo de excelência no âmbito da educação tecnológica (CEFET-MG, 2006a, p. 38).

Em suma, formar um cidadão crítico e capaz de participar, contribuir e acompanhar as inovações tecnológicas visando a integração escola-comunidade são aspectos evidenciados na função social do CEFET-MG.

5.2 A criação e o funcionamento do CEFET-MG/Araxá

Em 1996 teve início o projeto de criação das Unidades de Ensino descentralizadas (UNEDs), hoje denominadas *Campus*, parte integrante do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), implementado durante o governo do Presidente José Sarney. A finalidade era criar unidades dos CEFETs, criando uma rede de ensino técnico no interior do país, já que os CEFETs se situavam nas capitais.

Antes de iniciar o PROTEC, “o Sistema Federal de Ensino de 1º e 2º graus compunha-se de um total aproximado de 95 escolas, sendo, destas, 19 escolas técnicas

industriais, 36 agrotécnicas, três centros tecnológicos e, as demais, escolas de aplicação” (RAMOS *apud* SILVA JR; GONZÁLES, 2001, p. 110).

Ainda de acordo com a autora, o referido programa previa a criação de 200 novas escolas técnicas, industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus. Contudo, só foram construídas em 1993 19 Escolas Técnicas Federais, cinco CEFETs, 41 Escolas Agrotécnicas, 11 UNEDs e mais 36 destas em construção (SILVA JR; GONZÁLES, 2001).

O CEFET-MG/Araxá, instituição na qual a presente pesquisa foi desenvolvida, faz parte do Sistema Nacional de Educação Tecnológica¹¹, vinculado ao Ministério da Educação e subordinado administrativa, pedagógica e financeiramente ao CEFET-MG.

Está situado na cidade de Araxá, localizada no Alto Paranaíba, região reconhecida por sua terra fértil e pelas belezas naturais da Serra da Canastra e da Serra da Bocaina. A BR-262 é a principal via de ligação terrestre com Belo Horizonte, onde se localiza o CEFET-MG – *Campus I*, sede administrativa da instituição.

Araxá também é conhecida como terra de Dona Beja (um mito em que se transformou Ana Jacinta de São José, moradora da cidade do século XIX). A cidade possui atividades econômicas bastante diversificadas, como agricultura, pecuária e indústria. O setor industrial – principalmente a mineração e metalurgia – constituem-se na principal fonte de emprego e renda do município. A extração mineral é representada por empresas como a Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração (CBMM) – empresa nacional que extrai, processa, fabrica e comercializa produtos à base de nióbio – e a Bunge Fertilizantes, destacada no mercado de *agribusiness* pelo fornecimento de fertilizantes NPK (nitrogênio, fósforo e potássio) ao produtor rural e de fosfato bicálcico para a indústria de nutrição animal. Essas empresas recebem a maioria dos alunos para estágio, além de contratarem boa parte dos formandos.

A criação de uma UNED em Araxá (*Campus IV/ Araxá*) decorreu do anseio da sociedade local, em particular do núcleo empresarial, que tinha como objetivo contemplar a finalidade do PROTEC, ou seja, a oferta de educação profissional de qualidade em cidades do interior. Assim, foram acatadas as diretrizes traçadas pela Secretaria Municipal de Educação de Araxá, descritas no “Plano Municipal de Educação” de 1990, que já enfatizavam em projeto específico a “profissionalização no ensino de segundo grau” como

¹¹ O Sistema de Educação Tecnológica foi instituído pela Lei Federal nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, de acordo com o art. 1º da referida lei, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos estados, municípios e Distrito Federal.

alternativa, para as demandas da cidade e região, de mão-de-obra qualificada, de nível técnico. A proposta de criação do CEFET-MG/Araxá fundamentou-se em dois aspectos essenciais. O primeiro, na inclinação da cidade, cuja economia se volta para a extração mineral e para a industrialização, tornando-se a principal fonte de divisas do município. O segundo, na necessidade de se profissionalizar a população jovem, evitando a emigração dessa faixa etária.

O projeto de criação do CEFET-MG/Araxá também encontrou respaldo junto ao Ministério da Educação e Cultura por meio da Portaria Ministerial n.º. 215, em 12/03/92, publicada no Diário Oficial da União, criando a UNED de Araxá subordinada ao CEFET-MG.

Essa unidade funcionou durante dois anos por meio de um convênio firmado entre a Prefeitura de Araxá e o CEFET-MG, homologado pela Resolução CD-005/92, de 10 de fevereiro de 1992. Segundo os termos contratuais, o poder municipal responsabilizou-se pela manutenção financeira do quadro de pessoal, material de consumo e outras despesas e o CEFET-MG pela autonomia didático-científica e administrativa da escola. Em 1994, a realização de diversos concursos públicos para provimentos de cargos tanto de docentes quanto de pessoal técnico-administrativos instituiu o governo federal como o único responsável pela manutenção e funcionamento do CEFET-MG/Araxá (BRASIL, 1994).

As UNEDs, atualmente denominadas *Campus*, contam com relativa liberdade pedagógico-administrativa, refletida na elaboração de seu calendário letivo, e a sua diretoria, que a princípio se constitui em prerrogativa do diretor geral do CEFET-MG. No entanto, observadas as formas de administração participativa, estas garantem a possibilidade de eleger diretorias locais, a exemplo da eleição para diretor geral. Assim também é tratada a questão orçamentária do CEFET-MG/Araxá, de maneira que os recursos destinados especificamente a ela são geridos de maneira independente.

O CEFET-MG/Araxá, inaugurado em 16 de março de 1992, iniciou o funcionamento com os cursos de Eletrônica, Mecânica e Mineração. Em 2001, foi implantado o curso de Edificações. Este foi oferecido na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2007/2008 e a partir de 2009 deixou de ser ofertado. O primeiro curso superior implantado foi Engenharia de Automação Industrial (2006), em seguida, Engenharia de Minas (2010).

Atualmente, a escola encontra-se com o quadro total de 77 docentes, incluindo profissionais que atuam no ensino médio e superior. A TAB. 1 ilustra a escolaridade desses profissionais, assim como o tipo de contratação.

TABELA 1 - Demonstrativo do quadro docente do CEFET-MG/Araxá

Professores Efetivos			Professores Contratados		
Grau de Formação	Total	%	Grau de Formação	Total	%
Doutorado	09	21%	Doutorado	02	6%
Mestrado	17	40%	Mestrado	04	12%
Especialização	16	37%	Especialização	14	41%
Graduação	01	2%	Graduação	14	41%
Total de efetivos	43	100%	Total de contratados	34	100%

Fonte: CEFET-MG/Araxá (2001, Seção de Pessoal).

Deste modo, do total de professores efetivos, 61% possuem mestrado e/ou doutorado. A elevação da titulação dos docentes a cada ano é evidente. Acredita-se que esse fator seja decorrente do investimento¹² que o CEFET-MG tem feito para a capacitação dos seus profissionais. Entre os professores contratados, a porcentagem entre mestres e doutores atinge 18%. A precarização do trabalho docente com contratos temporários, falta de estabilidade e baixos salários são fatores que dificultam a elevação do nível de escolarização. O quadro permanente de servidores técnico-administrativos efetivos compõe-se de 37 servidores distribuídos em diferentes níveis de contratação, conforme a TAB. 2.

TABELA 2 - Demonstrativo do quadro de servidores do CEFET-MG/Araxá

TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS	
CATEGORIA FUNCIONAL	TOTAL
Nível Superior	12
Nível Intermediário ¹³	19
Nível Auxiliar	06
Total de técnico-administrativos	37

Fonte: CEFET-MG/Araxá (2010, Seção de Pessoal).

¹² O CEFET-MG tem apoiado financeiramente, com até 70% de reembolso do pagamento referente aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Ainda há o incentivo de redução da jornada de trabalho ou liberação integral para a formação.

¹³ Possui uma servidora do IFET/Uberaba-MG exercendo suas atividades profissionais no CEFET-MG/Araxá, desde 18/08/97.

O CEFET-MG/Araxá está assim constituído: colegiado, diretoria, com assessoramento da Seção de Comunicação Social e Assistente de Direção, Departamento de Ensino e Departamento de Administração. Ao colegiado cabe a função deliberativa do ensino na instituição, estando suas decisões subordinadas aos órgãos colegiados superiores do CEFET-MG, a saber, Conselho de Ensino, Conselho de Professores, Conselho Departamental, Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação e Conselho Diretor.

É finalidade do departamento de administração dar suporte administrativo-financeiro e manter a infraestrutura da instituição. Conta com os setores: a) Pessoal; b) Projetos e Manutenção; c) Serviço de Assistência ao Aluno (SAE) coordenado por uma psicóloga e uma assistente social, cujo desempenho é acompanhar o aluno em questões sociais diversas e tomar parte no processo de concessão de benefícios e de assistência às necessidades do aluno; d) Serviço Médico-Odontológico (SMOD), que visa a atender nessas áreas da saúde o aluno, o professor e o funcionário e conta com um cirurgião-dentista e um médico.

No departamento de ensino estão vinculados: a) as coordenações de curso de educação profissional de nível médio, ou seja, os cursos de Edificações, Eletrônica, Mecânica, Mineração; os cursos superiores de Engenharia de Automação e Controle Industrial e Engenharia de Minas e a coordenação de Formação Geral, que congrega todos os professores das disciplinas do núcleo comum a todos os cursos de nível médio; b) a biblioteca da unidade, coordenada por duas bibliotecárias; c) a coordenação pedagógica (CP), formada por duas pedagogas e responsável pelo acompanhamento dos alunos no que diz respeito à frequência às aulas, disciplina, rendimento acadêmico, acompanhamento das avaliações elaboradas pelo professor, entre outras funções; d) o Serviço de Registro Escolar (SRE), que cuida do registro da vida acadêmica dos alunos; e) os disciplinários, que colaboram com as atividades do ensino, acompanhando os alunos nas atividades extraclasse.

A estrutura organizativa do CEFET-MG é regida por documentos institucionais – PDI e PPI, que regulam as ações e atuações de todos os seus membros no cotidiano escolar. O estudo desses documentos é o que se propõe a seguir.

5.3 Elementos caracterizadores da prática pedagógica: o que expõe os documentos institucionais

Se as mudanças no meio produtivo trouxeram diferentes desafios para as empresas no sentido da competitividade acirrada e do paradigma da integração e flexibilização, é na necessidade de educação básica e de formação profissional de qualidade que estarão assentadas as exigências do mundo empresarial. À escola resta o desafio de atender às demandas postas pelo trabalho e de formar um cidadão com amplo conhecimento sobre a sociedade em que vive. Ela se vê tensionada entre formar recursos humanos, orientando-se para o mercado de trabalho, e formar cidadãos a partir da educação voltada para uma democracia social e econômica.

Neste sentido, os documentos oficiais e as orientações contidas nas diretrizes legais podem contribuir para a edificação das Representações Sociais que estão sendo construídas sobre a prática pedagógica do professor e, portanto, tornam-se importantes na medida em que sistematizam as políticas e práticas institucionais relativas à organização acadêmica na instituição.

A apresentação dos elementos caracterizadores da prática pedagógica implica pensar a organização didático-pedagógica do CEFET-MG, ressaltando a particularidade dessa instituição, que oferta diferentes níveis e modalidades de ensino e que compartilha “recursos humanos, físicos e materiais para o exercício de suas atividades nas áreas de ensino e também pesquisa e extensão” (CEFET-MG, 2996b, p. 6).

O documento estudado apresenta proposta vinculada a uma perspectiva voltada para os aspectos mais humanistas em contraposição a uma vertente positivista, racionalista que predominou na sociedade com o domínio do mundo científico. “Desse modo, a educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia e humanismo, não no sentido de valorizar a relação educação-produção econômica, mas principalmente visando à formação integral do indivíduo” (GRINSPUN, 2002, p. 219).

Práticas pedagógicas inovadoras vêm sendo implementadas e estimuladas, contribuindo para o enriquecimento das atividades curriculares, sobretudo nas disciplinas científicas, tecnológicas, nas oficinas e nos laboratórios. Entre elas, encontram-se a **metodologia dos projetos** e as atividades da Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações (META), evento no qual são apresentados os projetos desenvolvidos sob essa orientação metodológica em diferentes espaços institucionais.

A metodologia de projetos pode envolver a definição de projetos de diversos tipos, a saber: pesquisa, produtos, intervenção, ensino e de trabalho ou de aprendizagem. “O acervo acadêmico-intelectual do CEFET-MG conta com diversas produções baseadas na aplicação dessa prática pedagógica, como relatórios técnicos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado” (CEFET-MG, 2006b, p. 18).

Ambientes não formais de aprendizagem também são explorados visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, **visitas às feiras e indústrias**, proporcionando ao aluno o contato com a realidade do mundo do trabalho.

Diante do exposto, a instituição busca novas práticas pedagógicas com características inovadoras para facilitar a interação do conhecimento do aluno e do conhecimento científico, criando oportunidades para que o aluno desenvolva a criatividade e o espírito inventivo. É oportuno dizer que o professor é o orientador e o mediador da construção do conhecimento do aluno. Ele deve procurar sistematizar e organizar os conceitos científicos e tecnológicos para a linguagem do aluno, respeitando o seu momento de aprendizagem.

Cabe ressaltar que o estágio é considerado componente obrigatório do projeto pedagógico dos cursos e constitui-se como uma oportunidade de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. É entendido como uma forma de contextualização, reavaliação, atualização e aperfeiçoamento dos currículos escolares.

O que fica perceptível ao realizar a leitura do referido documento é uma proposta de formação de cidadania - de um ser crítico, ativo, reflexivo e competente para viver numa sociedade em transformação e ser capaz de inferir nessas. Enfim, educar para o trabalho deve implicar a formação integral do homem, mesmo tomando o trabalho como foco do processo formativo.

5.3.1 A organização didático-pedagógica prevista no PPI do CEFET-MG

O PPI do CEFET-MG “sistematiza as políticas e práticas institucionais relativas à organização acadêmica na instituição” (CEFET-MG, 2006b, p. 5) e faz parte do PDI. Esse documento aborda vários aspectos do contexto escolar e normatiza as práticas pedagógicas de todos os *campi* do CEFET-MG. O texto apresenta orientações que deverão ser adotadas para a concretização, no cenário escolar, da política institucional estabelecida no plano e, segundo esse documento, arquitetada com a participação da comunidade escolar.

Ainda segundo esse documento, as orientações apresentadas no PPI deverão ser submetidas à análise contínua do processo de avaliação institucional. O PPI observa também a orientação encaminhada pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), que foi contemplada respeitando-se as singularidades do CEFET-MG.

A organização didático-pedagógica desse documento subdivide-se em: princípios; processo de avaliação; práticas pedagógicas inovadoras; política de estágio; educação à distância e educação inclusiva. Para este estudo, importa a análise dos três primeiros itens, uma vez que dizem respeito especificamente às práticas pedagógicas dos professores da educação profissional e técnica do CEFET-MG/Araxá, contemplada pela presente pesquisa.

5.3.2 Princípios: o que está delineado pelo PPI

A organização didático-pedagógica da instituição em estudo busca articular os diferentes níveis e modalidades de ensino e, para tanto, indicam-se alguns princípios:

- Autonomia didático-científica e pedagógica – a autonomia da instituição vai além de uma determinação legal. Além de expressar a garantia da independência da instituição em relação às entidades mantenedoras, seja qual for a sua figura jurídica, representa a possibilidade do controle sobre a concepção e organização do trabalho escolar. A autonomia didático-científica e pedagógica permite ao CEFET-MG imprimir suas opções metodológicas, à especificidade do trabalho pedagógico e aos fins últimos da educação a que se propõe:
- ensino público, gratuito e de excelência – a educação em todos os níveis é um direito de todo cidadão e sua oferta gratuita é um dever do Estado. Nesse sentido, a oferta educacional do CEFET-MG deve pautar-se por este princípio e as formas de ensino privado porventura oferecidas no CEFET-MG são uma concessão pública, devendo também elas estar submetidas ao interesse e controle públicos (BRASIL, 2006b, p. 7).

No tocante aos princípios estabelecidos por esse documento, é importante salientar que esses elementos norteiam as práticas pedagógicas dos profissionais, uma vez que preveem a possibilidade de controle sobre a concepção e organização do trabalho escolar. Por outro lado, definem a função social da instituição, que se vincula na oferta de ensino público, gratuito e de excelência. Em relação a essa oferta, ainda é preciso ressaltar que ela deverá estar submetida ao interesse e controle públicos, quando pautados em ensino privado que porventura for oferecido.

Essas relações implicam pressupostos para a elaboração dos currículos dos cursos que, conseqüentemente, terão influência sobre as RS e as práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar. Conforme mostra o documento, esses pressupostos estão alinhados aos princípios gerais que norteiam o PDI do CEFET-MG e envolvem quatro dimensões: a) epistemológica; b) antropológica; c) axiológica; d) teleológica.

O ponto de partida da dimensão epistemológica pauta-se na análise da realidade contemporânea em constante mudança e que serve para balizar a produção do conhecimento. Nesse sentido, aprender é “[...] um processo intrinsecamente ligado à vida. Aprender é um processo ambíguo, que deve conduzir ao diferente, ou seja, envolve o conceito de complexidade” (CEFET-MG, 2006b, p. 8).

Ainda sob essa perspectiva, a dimensão epistemológica determina também a articulação entre a educação tecnológica e a educação básica como requisito da formação integral do ser humano; a liberdade de estruturação da área do conhecimento de cada curso de acordo com os conteúdos envolvidos, metodologia escolhida, a forma de validação e avaliação do conhecimento; o modelo de ensino-aprendizagem voltado para a interação do sujeito com a realidade; a relação teoria e prática como eixo articulador da produção de conhecimento e do desenvolvimento da autonomia do aluno na construção e reconstrução do conhecimento; a pesquisa como instrumento de aprendizagem; o desenvolvimento da capacidade de pesquisa por meio da formulação e resolução de problemas; a diversidade como instrumento de compreensão da realidade e a prática e a ampliação dos conhecimentos em espaços de formação externos, entendendo que a aprendizagem não se restrinja à sala de aula.

Compreendendo que o documento oficial parte do princípio de que o modelo de ensino-aprendizagem deverá voltar-se para a interação do sujeito com a realidade, isso leva a crer que, também o professor, ao mediar essa interação, igualmente se favoreça desse intercâmbio. Nesse processo, percebe-se que a formação inicial constitui-se um importante elemento de construção e reconstrução da prática pedagógica. É perceptível que a formação para a aquisição de competências profissionais é construída a partir da representação elaborada e pronunciada não só no discurso social, como também nos documentos oficiais, que determinarão o fazer-se professor. Dependendo da qualidade da interação, o projeto de ser e/ou tornar professor é mediado pela representação, que:

[...] constitui-se em um instrumento de integração social e de identidade profissional. Enraizados na complexidade de suas interações com as motivações que as oferecem e os discursos que as formulam, as ideias-imagens do professor relativas ao ofício e à formação orientarão as suas condutas: inicialmente, quanto à decisão de ensinar e, logo a seguir, dentro de sala de aula. Essas ideias-imagens influenciarão desde então as competências que serão exercidas, determinando, assim, a aquisição dessas mesmas competências (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 42).

Essa asserção relativa em se constituir professor na aquisição de competências formaliza-se também na prática do comportamento reflexivo, em que o docente vai percebendo que outros colegas fazem de modo diferente do seu, vai ampliando seu repertório e mudando suas representações. Nesse sentido, aquilo que é instituído pelo documento oficial precisa ser considerado em toda a sua influência, uma vez que, ao estabelecer na prática pedagógica o que dispõe esses documentos, o professor fará inserções nas suas representações, construindo ou reconstruindo-as.

Quanto à dimensão antropológica, foi possível apreender no documento que: a valorização dos profissionais da educação e dos técnicos administrativos significa entendê-los como sujeitos ativos e apoiá-los no processo pedagógico; a valorização do discente estimula a inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem como agente do conhecimento; a interação entre os sujeitos como condição fundamental para a formação de um aluno politicamente preparado para atuar no mundo e transformá-lo; o aluno é o sujeito que questiona, que investiga, que aprende; é preciso que o professor e o técnico-administrativo assumam a postura de aprender e renovar-se constantemente; a valorização da dedicação integral ao ensino, à pesquisa e à extensão contribui para uma *práxis* coerente com a proposta ensejada no PPI e que a definição do perfil do egresso e clareza dos objetivos definem o processo de desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

No que se refere à dimensão axiológica, pode-se destacar a educação como fenômeno sócio-histórico, a aprendizagem é multicultural e, dessa forma, não pode ser colocada a serviço de grupos. A proposta curricular revela que a “[...] ciência e a tecnologia não podem ser tratadas meramente como meios para atingir os fins determinados pelo sistema de produção, mas, sim, como modos pelos quais o ser humano passa a interagir com o mundo [...]” (CEFET-MG, 2006b, p. 11). Nesse sentido, é possível aferir que o currículo do CEFET-MG implica um espaço para a aprendizagem balizada numa postura reflexiva e ética.

Foi possível também apreender nesse documento que o currículo deve ser arquitetado de forma que a formação profissional esteja comprometida com a ética e o desenvolvimento do homem. Além disso, o currículo deve promover a formação do discente que busca alternativas e possui a capacidade de avaliar e intervir no mundo. Necessita, ainda, que as práticas evidenciadas nesse currículo possibilitem visão crítica e social; carece também que a avaliação do conhecimento e a prática tecnocientífica sejam contínuas e mediadas pela visão humanista, permeadas pelos valores que sustentam essas práticas.

Algumas palavras se destacam quando se analisa a dimensão axiológica, como: “postura reflexiva e ética”; “visão crítica e social”; “capacidade de avaliar e intervir no mundo”; “avaliação mediada pela visão humanista”. Todas essas competências deverão, segundo esse documento, estar acatadas no currículo nos cursos oferecidos por essa instituição.

A última dimensão abordada pelo documento se refere à dimensão teleológica. Essa dimensão preconiza que a escola é a instituição responsável pela busca do saber, tendo por finalidade a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária e a sua missão social deverá expressar-se em função desse propósito.

A construção de um currículo, segundo esse documento, deverá ter por base a dimensão teleológica e materializar-se-á em pressupostos como: ser incumbência da escola dar conhecimento dos fins a que se propõe a todos aqueles que dela participam. Lê-se ainda no documento que os fins propostos pela escola devem estar refletidos, dialeticamente, nos currículos dos cursos e nas práticas disseminadas no contexto escolaR; que a construção dessa finalidade constitui-se em um processo dinâmico e precisa permear todas as ações. Além disso, os fins a que a escola se propõe precisam passar por avaliação contínua, assim como o desenvolvimento de uma atitude crítica necessária aos sujeitos envolvidos com o processo educativo. Por fim, o propósito da escola deve estar atrelado a uma gestão democrática, participativa e transparente que leve a um posicionamento político e a uma prática pedagógica democrática e autônoma.

Em relação à dimensão teleológica, destacam-se algumas palavras-chave que devem ser consideradas na identificação das RS sobre a prática pedagógica no âmbito escolar dos sujeitos, uma vez que elas podem influenciar suas representações: “dialeticamente”; “prática que permeia todas as ações”; “reflexão crítica”; “gestão democrática”; “prática pedagógica democrática”.

Moscovici, ao argumentar sobre as qualificações significativas das representações, indica que:

As Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

Assim, a teoria das RS constitui-se em instrumento de interlocução com determinados fenômenos psicossociais e se coloca no papel de concepção e proposição metodológica que permite a investigação desses fenômenos. Moscovici afirma que essa teoria permite um modo de conhecimento acerca dos saberes compartilhados pelos grupos sociais que tanto estruturam os sujeitos quanto suas realidades sociais. Isto é, a representação social é sempre de um grupo sobre alguma coisa.

No tocante ao processo de avaliação traduzido pelo PPI do CEFET-MG, o documento recomenda a formação do aluno nos aspectos individual e social e é constituída:

[...] por um sistema de avaliação global e integrado das atividades acadêmicas e institucionais composto por dois processos diferenciados: a autoavaliação, também chamada avaliação institucional, e as avaliações do processo institucional e as avaliações do processo ensino-aprendizagem propriamente dito ou avaliação escolar (CEFET-MG, 2006b, p. 12).

O sistema de avaliação desenvolvido no contexto escolar não pode ser considerado um processo técnico, pois a avaliação reflete e inclui os valores e princípios que permeiam os projetos pedagógicos como também a concepção de educação, escola e sociedade da instituição educativa. Assim, dada a importância desse aspecto pode-se afirmar que as práticas pedagógicas e as Representações Sociais dos sujeitos envolvidos no processo exercem influência no entendimento desse processo.

Segundo o texto do PPI, a instituição pesquisada compreende que no processo avaliativo “todos são sujeitos, avaliadores e avaliados”.

Sob esse prisma, a TRS permite ao pesquisador a compreensão de como as pessoas constroem e partilham determinados conhecimentos, pontos de vista e práticas. Compreendendo que as diretrizes determinadas nos documentos oficiais influenciam a

interação entre as pessoas e grupos de um mesmo espaço, Santos e Silva (2009, p. 13) salientam que, ao pertencermos a um grupo:

[...] e estarmos engajados nos mesmos projetos específicos corrobora para que esta comunicação seja bem-sucedida, o que poderia não ocorrer em outras circunstâncias e/ou em outros grupos. Assim, a legitimação das Representações Sociais faz parte de uma dinâmica social que busca garantir o lugar privilegiado dos grupos em questão e que cumpre duas funções em especial: (1) convencionalizar pessoas, objetos e/ou acontecimentos e (2) indicar, previamente, o que deve ser pensado acerca destes.

Assim, ao realizar uma leitura dos documentos que orientam a prática pedagógica, busca-se perceber como as RS são construídas no âmbito institucional.

5.3.3 Cursos e programas do CEFET-MG: a instituição das orientações do PPI

O estudo sobre os cursos e programas oferecidos no CEFET-MG/Araxá teve como referência os dados coletados no PPI da instituição. Partiu-se do princípio de que esse documento foi construído coletivamente e, portanto, traz em seu bojo os conceitos e metodologias contidos nos projetos dos cursos. É importante destacar que a estruturação curricular de tais cursos segue as observações e preceitos contidos nas regulamentações legais que se dispõem sobre os cursos técnicos. Essa conformidade explicita-se na oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que está assim registrada, conforme esse documento.

A oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentada no PPI CEFET-MG/Araxá deve se organizar por meio de projetos de curso de acordo com a seguinte estrutura. Deverão constar todas as instalações e equipamentos necessários à aprendizagem requerida para o exercício profissional e oferecidos pela instituição aos seus professores e alunos, tais como “laboratórios, bibliotecas, oficinas, ateliês, equipamentos, utensílios e insumos” (CEFET-MG, 2006b, p. 34).

No que se refere ao acervo bibliográfico, a instituição escolar deverá oferecer a bibliografia específica e atualizada, assim como proporcionalidade em relação ao número de alunos. A bibliografia deve conter detalhadamente o título, autor, editora e ano de publicação; indicar a quantidade por títulos existentes na biblioteca e enfatizar os títulos específicos da área do curso.

Quanto ao corpo docente e técnico, o documento informa que os projetos do curso devem apresentar informações a respeito da “escolaridade, regime de trabalho, formação pedagógica e atividades desenvolvidas [...]” (CEFET-MG, 2006b, p. 34).

O documento ainda apresenta, de forma detalhada, o que deve constar nos projetos de curso da **Educação Profissional Técnica de Nível Médio** nas seguintes modalidades: a) **integrada** - destinada a alunos que concluíram o ensino fundamental e pretendem fazer o curso técnico integrado ao ensino médio; b) **concomitância externa** - destinada a alunos que concluíram a primeira série do ensino médio e pretendem fazer apenas o ensino técnico na instituição; c) **subsequente** - destinada a alunos que concluíram o ensino médio e pretendem fazer o curso técnico.

Assim, após este estudo, percebeu-se que, de acordo com as modalidades da EPTNM, os itens como: o acesso ao curso; o perfil profissional; a organização curricular do curso; os critérios de avaliação da aprendizagem aplicados aos alunos do curso; as instalações e equipamentos oferecidos; e o pessoal docente em nada diferem da proposta do curso de Educação Profissional Técnica de nível médio na forma integrada.

A diferença surge apenas em relação às diretrizes legais que devem permear a organização do curso contida na Resolução CNE/CEB n.º 004 de 08/12/1999 que, entre outras orientações, dispõe sobre os critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, já que ao ingressar na modalidade subsequente pressupõe-se uma experiência anterior do aluno no ensino médio.

Pode-se destacar também que a estrutura curricular proposta pelo PPI 2005-2010 do CEFET-MG-Araxá considera importante a flexibilidade das práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento de um profissional que busca a excelência no desempenho profissional, o melhoramento e aprendizado contínuo de forma a se inserir no meio em que vive e compreender o cenário social, político, econômico e cultural.

Como essas habilidades se materializam na prática, é uma preocupação presente no referido documento, pois o professor deverá buscar a qualidade do ensino nos processos de ensino e aprendizagem em que se destacam “[...] os projetos de ensino e os de trabalho ou de aprendizagem” (CEFET, 2006b, p. 17). Assim, a importância da interação entre as áreas de ensino e de pesquisa ganha projeção, uma vez que:

A implementação dessas atividades no cotidiano da instituição vem contribuindo para enriquecer significativamente as atividades curriculares, sobretudo nas disciplinas científicas, tecnológicas, nas oficinas e nos laboratórios. Pretende-se que a manutenção dessas atividades de realização de projetos constitua um espaço de reflexão e produção pedagógica por parte de professores e alunos (CEFET-MG, 2006b, p. 17).

Posto dessa forma, é possível perceber que o documento analisado não ajuíza o perfil do docente de educação tecnológica como o de ser simplesmente transmissor de conhecimentos, mas de alguém que conduza o aluno a construir conhecimentos de forma crítica e reflexiva. “Saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27).

Para Tardif (2002), o saber do professor advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provém dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira. Essa concepção da amplitude de saberes que formam o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares, contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes. Dessa forma, Tardif (2002, p. 11), afirma que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Pode-se considerar que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, são saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Isso exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática.

O professor aperfeiçoa sua prática docente ao exercê-la. Certos conhecimentos possuem estratégias que são acessíveis apenas no local de trabalho. É o caso, por exemplo, da confrontação de práticas e de análises de situações com seus pares, realização de projetos em equipe. A prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora, ela deve ser teorizada. Dessa forma, surge a pesquisa-ação como uma ponte entre a teoria e a

prática. Ao professor cabe a figura do professor-pesquisador, que assume a dupla tarefa de atuar como professor e como pesquisador.

Para melhor compreensão de como serão analisadas as RS dos professores sobre suas práticas pedagógicas, serão detalhados a seguir os procedimentos metodológicos.

6 UMA OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES ACERCA DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, conforme a proposta deste estudo e discussões já realizadas anteriormente, explora-se a opção teórico-metodológica da TRS, dirigindo o olhar para o conjunto dos dados coletados.

A pesquisa em RS tem se caracterizado, pela diversidade de métodos e de novas técnicas, observando-se uma interpenetração entre elas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados. Nesse sentido, Farr (1993 *apud* SÁ, 1998, p. 80) ressalta que essa teoria “[...] não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. Isto significa que é bastante amplo o leque de escolhas que mais uma vez seremos obrigados a fazer para concluir a construção do nosso objeto de pesquisa”.

Sá (2002, p. 104) cita Abric (1994) ao discutir as questões metodológicas do processo de pesquisa e colabora com a argumentação, acrescentando:

[...] a escolha de uma metodologia (de coleta como de análise) é determinada naturalmente por considerações empíricas (natureza do objeto estudado, tipo de população, constrangimentos da situação, etc.), mas também de modo mais fundamental pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados incluíram análise documental, aplicação de um questionário semiestruturado (APÊNDICE A) com questões fechadas e abertas, aliada à técnica de associação livre de palavras (ALP).

O questionário (APÊNDICE A) foi construído a partir do PPI e organizado com questões referentes ao perfil e práticas pedagógicas com aportes teóricos e metodológicos alusivos ao tema. Primeiramente, foi submetido a um pré-teste antes de sua aplicação, para assegurar-se adequada coleta de dados. Para Gil (2008, p. 132), busca-se testar os instrumentos de utilização com vistas a: a) desenvolver os procedimentos de aplicação; b) testar o vocabulário empregado nas questões; c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitam medir as variáveis que se pretende medir.

Para a análise dos dados obtidos no questionário, realizou-se tratamento estatístico para as questões fechadas, gerando, em seguida, gráficos e tabelas. As questões abertas

foram analisadas por meio de categorizações, sob a orientação dos pressupostos de Bardin (2010) e Franco (2008), tendo como aporte a TRS de Moscovici e outros.

Bardin (2010, p. 44) define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As categorias de análise emergiram das respostas dos docentes e foram interpretadas a partir do referencial teórico construído e reconstruído ao longo da pesquisa. Do ponto de vista operacional, segundo Franco (2008, p. 62), “devemos estabelecer categorias em módulos interpretativos menos fragmentados, pois grande quantidade de dados pode prejudicar a análise do todo”.

Em relação às práticas pedagógicas, uma das questões utilizou a técnica de ALP com a finalidade de identificar a estrutura interna da representação, ou seja, relacionar a representação a seus possíveis significados essenciais (núcleo central) e elementos periféricos. A evocação ou a ALP, técnica usada frequentemente em pesquisas de RS, consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança. A partir dessa técnica é possível destacar universos semânticos de palavras que unem determinadas populações. Dessa forma, é possível, segundo Abric (1994 *apud* SÁ, 2002), evocar elementos implícitos ou latentes que geralmente seriam desconsiderados em uma situação discursiva.

No presente estudo, a aplicação dessa técnica consistiu em solicitar ao respondente que evocasse, ou seja, que escrevesse três palavras que lhe viessem à mente ao ler a frase em destaque: **“Minha prática pedagógica no CEFET-MG/Araxá”**.

Para a análise dos dados, da questão referente à evocação das palavras, conforme mencionado anteriormente, utilizou-se o *software* EVOC 2002, em que se buscou identificar os elementos centrais (significados essenciais) e elementos periféricos (informações complementares) das representações.

Abric (1976 *apud* RIBEIRO; ARAÚJO, 2009, p. 66) informa que, “fundamentado na ideia de que os elementos das RS são hierarquizados e que toda representação é organizada em torno de um núcleo central, criou-se a teoria do núcleo central”. Segundo Abric, a ideia essencial é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação.

Esse núcleo central permite a homogeneização do grupo, assegura a estabilidade da representação e favorece resistências às mudanças. A teoria do núcleo central admite a existência de um sistema periférico a partir do qual a representação é adaptada às circunstâncias específicas devido à sua flexibilidade e sua alta sensibilidade ao contexto imediato e que protege, por sua vez, o núcleo central.

Sobre a Teoria do Núcleo Central, Sá (2002) considera-a uma abordagem complementar à teoria proposta por Moscovici. Rangel (2004, p. 33) afirma que Abric (1998), Flament (2001) e Sá (1996) aprofundam as questões da estrutura da representação como “um núcleo central, figurativo, em que se sintetizam e sincretizam os significados essenciais e os elementos periféricos que caracterizam, apoiam, confirmam e protegem o núcleo”.

Na mesma linha de raciocínio, Sá (1998, p. 93) colabora com essa ideia quando diz que “seu interesse para o campo das Representações Sociais reside no fato de que essa técnica estimula as conversas espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana.” Apoiada nesse aporte teórico, registraram-se as opiniões, crenças e atitudes dos sujeitos em relação às suas práticas pedagógicas. Investigaram-se, assim, as RS sobre essas práticas ao mesmo tempo em que se identificaram elementos do núcleo central e periférico. As análises e sínteses elaboradas por meio desses dados auxiliaram a identificar as RS dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Para realizar o estudo e garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados foram criados códigos de identificações: **P01 C** (professor número um contratado); **P02 E** (professor número dois efetivo).

A teoria, a coleta, a análise e a interpretação dos dados foram consideradas neste estudo de forma integrada, coerentes com a proposta de uma pesquisa qualitativa.

Entende-se por pesquisa qualitativa na educação aquela em que o pesquisador busca compreender os fenômenos pelo ponto de vista dos sujeitos participantes da situação investigada, para, em seguida, estabelecer interpretações e debates que possam desencadear reflexões em busca de melhor qualidade do ensino.

6.1 Perfil dos sujeitos pesquisados

Para compreender a RS que os professores do CEFET-MG-Araxá estão construindo sobre sua prática pedagógica, é oportuno delinear o perfil dos sujeitos pesquisados e o que pensam sobre o objeto de estudo. Assim, formulou-se um questionário com perguntas gerais caracterizando o sujeito da pesquisa e, em seguida, perguntas específicas sobre o objeto de estudo “práticas pedagógicas”.

Alguns pesquisadores (GILLY, 1998; GUARNIER; ROUQUETE, 2000; PONCIANO, 2001; PRESSEAU, 2002; RIBEIRO, 2004; SOARES, 2004) acreditam que “a existência de muitos trabalhos elaborados sobre RS, acerca de diversos fenômenos no campo educativo, nos permite crer que as representações podem ser observadas e descritas, principalmente, a partir do discurso dos sujeitos”.

Ao realizar um trabalho sobre representações dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, não se pode desconsiderar o perfil desses profissionais. É preciso estar atento às suas características, pois elas permitem compreender melhor as representações que estão sendo construídas. Muitas vezes, essas características são resultados de interações que ocorrem dentro e fora das salas de aulas.

O delineamento do perfil permitiu reconhecer o sujeito pesquisado – a pessoa que ele é, a categoria a que pertence e as características, motivações ou atitudes que os tornam distintos. Ao explorar o perfil de determinado grupo na pesquisa em RS aprofundam-se questões tais como: a forma como as pessoas vivem, o tipo de cultura e o que pensam no quadro social em que estão inseridas. Esses elementos interferem no tipo de RS que as pessoas constroem.

O conjunto de informações que se forma sobre esses elementos no cotidiano por um grupo envolve, de acordo com Moscovici, uma codificação. Assim, a similaridade entre as pessoas de um mesmo grupo cria a principal força de uma classe:

[...] o que a torna tão fácil de suportar é o fato de ela proporcionar um modelo ou protótipo apropriado para representar a classe e uma espécie de amostra de fotos de todas as pessoas que supostamente pertençam a ela. Esse conjunto [...] que sintetiza as características comuns a um número de casos relacionados, isto é, o conjunto é, de um lado, uma síntese idealizada de pontos salientes, de outro, uma matriz icônica de pontos facilmente identificáveis (MOSCOVICI, 2009, p. 63).

Desse modo, estudar o perfil dos sujeitos investigados em uma pesquisa representa identificar as especificidades dos grupos. A utilização de sujeitos de grupos distintos, mas pertencentes à mesma categoria reificada, possibilita ampla visualização da RS desses sujeitos de seu universo, podendo-se, assim, construir uma representação que seja realmente social.

A TRS constitui-se em instrumento de interlocução com determinados fenômenos psicossociais e se coloca no papel de concepção e proposição metodológica que permite a investigação desses fenômenos. Moscovici (1978) afirma que essa teoria permite um modo de conhecimento acerca dos saberes compartilhados pelos grupos sociais que tanto estruturam os sujeitos quanto suas realidades sociais. Isto é, a RS é sempre de um grupo sobre alguma coisa.

Portanto, o perfil dos docentes pesquisados, ora descrito neste capítulo, envolve os contributos instituídos por essa construção, uma vez que, ao delineá-lo, estabeleceu-se um diálogo entre os elementos individual e sociocultural. Buscou-se, assim, compreender, de modo global e dinâmico, como essas interações definiram a forma do professor pensar e articular a sua prática pedagógica de sala de aula.

Ao definir o perfil do grupo pesquisado, os participantes foram organizados segundo faixa etária, sexo, estado civil, formação acadêmica, cargo, regime de trabalho e experiência profissional.

A análise das “questões fechadas” revela que: a) existe predominância do sexo masculino, 75%; b) os dados referentes à idade indicam que 39% situam-se na faixa etária de 40 a 49 anos; c) quanto ao estado civil, 68% são casados; d) em relação ao cargo que ocupam, 93% são contratados por 40 h/s e 7% possuem contratos de 20 h/s; e) na graduação predomina a área das Engenharias, com 53%; f) como formação acadêmica predomina a titulação de especialistas, com 42%; g) e 43% dos docentes possuem 11 a 20 anos de magistério.

Na TAB. 3 estabeleceu-se uma síntese dessa exposição e demonstra-se o percentual dominante dos sujeitos pesquisados.

TABELA 3 - Percentual predominante dos docentes pesquisados

Questões abordadas	Opções	Percentual
	Predominantes	predominante
Sexo	Masculino	75%
Estado civil	Casado	68%
Faixa etária	40 a 49 anos	39%
Cargo que ocupam	Efetivo	73%
Regime de trabalho	40 h/s	93%
Trabalham além da docência	Não trabalham	73%
Graduação predominante	Engenharias	53%
Formação acadêmica	Especialização	42%
Tempo de magistério	11 a 20 anos	43%
Tempo de docência no CEFET	13 a 18 anos	43%

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Nas palavras de Goodson (2007, p, 72), “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.” Não há como desvincular o “ser professor” dos fatos e dos acontecimentos de sua vida pessoal. É certo que o profissional da educação traz em sua essência experiências pessoais relevantes para o esclarecimento sobre interação professor-aluno-conhecimento estabelecido em sala de aula. Como o professor pensa o desenvolvimento do currículo, articula os conteúdos de ensino e organiza a dinâmica escolar está intimamente ligado à sua construção como pessoa e como profissional, pois, afinal, as experiências de vida e o ambiente sociocultural influenciam significativamente o modo de pensar das pessoas.

Ao propor coerência entre esses elementos utilizou-se classificação sugerida por Moscovici (2009). Para ele, classificar os sujeitos nada mais é que compreendê-los mediante fenômenos de avaliação e categorização inerentes ao processo de RS.

De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a, rotulando-a. E, neste ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2009, p. 62).

Nesse sentido, encontra-se nesse enfoque o argumento deste estudo, pois ao classificar um objeto, também se é classificado por ele.

Na mesma linha de raciocínio destaca-se Rangel (2004, p. 14), quando ressalta que Moscovici instiga os pesquisadores a investigarem as contribuições da RS e afirma que o que se propõe: “[...] não é novo, nos princípios didáticos, mas pode ser novo no modo de (re)ver o sentido da Representação Social como forma de conhecimento prático, aproveitando-o no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento teórico.”

Educar e ensinar são, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Cita-se Sacristán (1999, p. 66), que realça que a educação refere-se a ações muito diversas, que influenciam a prática pedagógica, sendo necessário sondar outras dimensões além do domínio metodológico e do espaço escolar.

Os GRÁF. 1 e 2 mostram as leituras realizadas pelos docentes e os meios que utilizam para manterem-se informados.

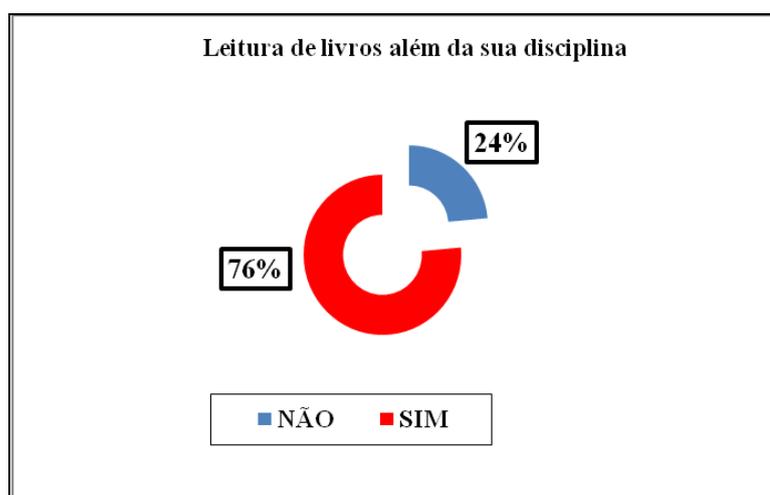


GRÁFICO 1 - Porcentagem de leitura de livros além da sua disciplina.

Fonte: dados da pesquisa.

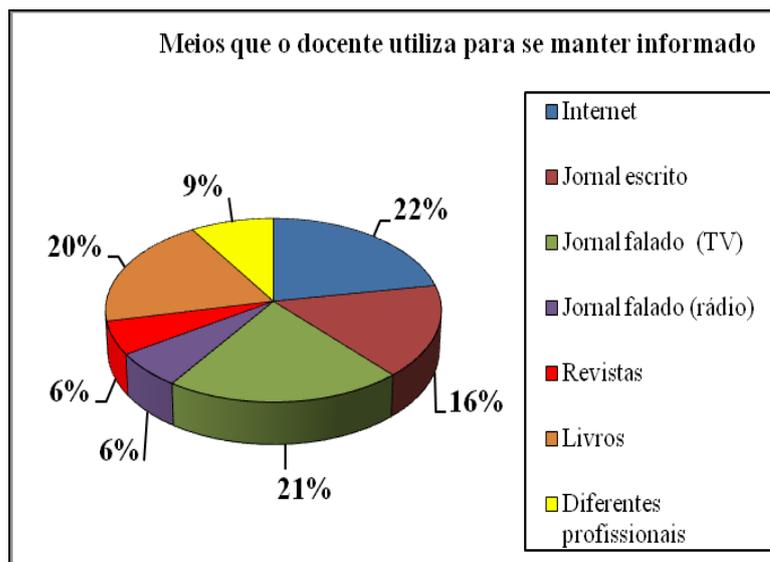


GRÁFICO 2 - Porcentagem dos meios que o docente utiliza para se manter informado.

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados obtidos evidenciam que os jornais falado e escrito e o uso da internet se mantêm em torno de 20% como principais meios de informação dos professores e 76% leem livros além de sua disciplina. As leituras foram bem diversificadas, vão desde livros de autoajuda, crenças religiosas, romances, cinema e ficção a conhecimentos científicos e tecnológicos.

Esses dados revelam que a busca por novos saberes não se restringe mais ao conhecimento de determinada área específica da atuação docente, mas se revela na possibilidade de construir conhecimentos que vão além das fronteiras disciplinares.

Nesse sentido, Pimenta (2008, p. 10) determina que “não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber-fazer (técnico/tecnológico)”. As ações educativas necessitam de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, etc., que fundamentam a prática pedagógica.

Entretanto, para além das práticas docentes, depara-se com a evidência de que o trabalho do professor está condicionado pelas organizações escolares em que estão inseridos. Assim, parte do trabalho realizado na sala de aula pelo professor depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema de ensino, em geral, e de condições do espaço de trabalho particular. Dessa forma, ser professor depende do indivíduo conciliar esses dois aspectos. Os dizeres de Sacristán (1999, p. 71), balizado por Bates (1998), parecem pertinentes para o entendimento de como se dão as práticas docentes:

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialéctica entre as expectativas externas e os projectos internos permite-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua responsabilidade em relação à prática docente. (SACRISTÁN, 1999, p.71)

Ao pensar os mecanismos que afetam a profissionalidade, é preciso pensar todos os contextos que definem a prática pedagógica, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base para o seu trabalho. Ao investigar o tempo de magistério, buscou-se determinar os laços que ligam o professor à profissão. Esses dados têm por objetivo estabelecer as relações entre as questões do saberes e da prática pedagógica.

Assim, os GRÁF. 3 e 4 apresentam o tempo de docência no CEFET e o tempo de magistério.

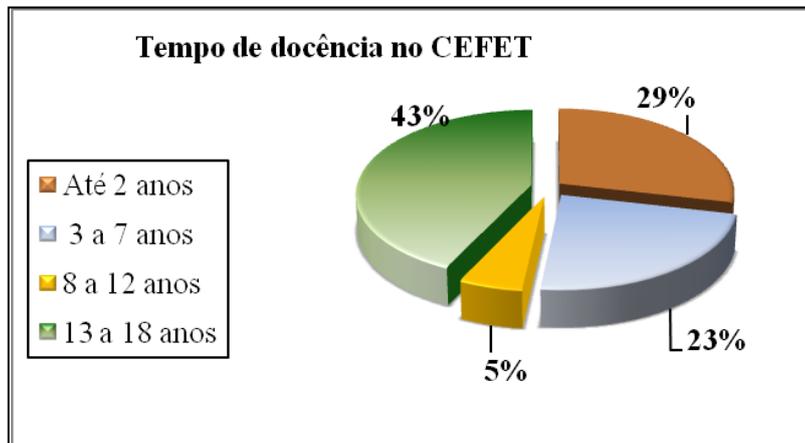


GRÁFICO 3 - Porcentagem do tempo de docência no CEFET.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar esses dados verificou-se que significativa porcentagem dos professores (43%) tem acima de 13 anos de exercício da docência no CEFET-MG/Araxá, ao passo que 29% têm até dois anos na instituição investigada.

Isto denota certa estabilidade do corpo docente, o que contribui para a construção de um projeto político-pedagógico em que se concretiza a continuidade das propostas.

Se se somarem os professores cuja docência corresponde a três a sete anos e aqueles com equivalência a oito a 12 anos, tem-se o total de 28%. Desta análise pode-se inferir que a permanência dos professores do CEFET-MG/Araxá é relativamente estável, uma vez que a consolidação do quadro de docentes de uma escola pode indicar a atitude preocupada com o desenvolvimento de educação de qualidade a ser oferecida.

Quanto ao tempo de magistério, é possível afirmar que a profissão docente foi uma escolha dos sujeitos pesquisados, uma vez que, ao término da graduação, muitos optaram por fazerem parte do corpo docente de uma instituição educativa, tendo em vista as informações sobre a idade cronológica e o tempo de magistério aferidos por meio da análise dos dados.

Analisando o GRÁF. 4, relacionado ao tempo de docência, pode-se verificar que a soma das experiências no magistério acima de 10 anos constitui 75% do total de professores pesquisados. Isso permite indicar a opção pela profissão. Uma preocupação deverá balizar o pesquisador: o fenômeno social a ser investigado pode ser objeto de representação para o grupo estudado? Nesse sentido, a presente pesquisa apoia-se nos pressupostos da TRS na perspectiva de Moscovici, Jodelet, Abric e outros afins como a interlocutora capaz de encaminhar olhares investigativos sobre a questão das práticas pedagógicas dos professores.

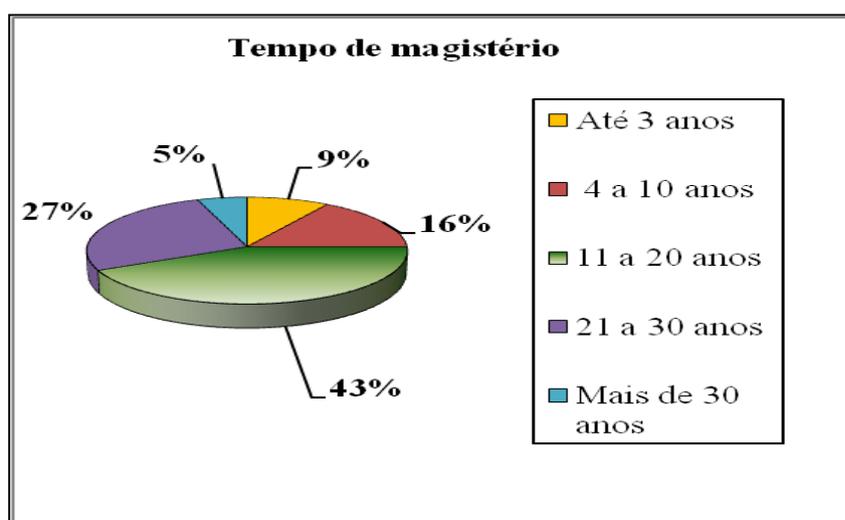


GRÁFICO 4 - Porcentagem do tempo de magistério.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar as fases do tempo de docência, recorreu-se a Huberman (2007), que ao longo de vários anos estudou os ciclos de vida profissional dos professores. A síntese de sua teoria está expressa no QUADRO 5:

QUADRO 5 - Sequência de fases a balizar a carreira docente

Anos de carreira	Fases / temas
1 a 3 anos	Entrada na carreira, tateamento
4 a 6 anos	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico
7 a 25 anos	Diversificação, ativismo
25 a 35 anos	Serenidade e distanciamento afetivo
35 a 40 anos	Desinvestimento

Fonte: Nóvoa (2007, p. 47).

Uma análise da representatividade dos professores perante cada ciclo de vida profissional, segundo Huberman (2007), permite concluir que 70% dos docentes pesquisados encontram-se entre as fases de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, que equivale a quatro a seis anos de carreira; e outros que estão na fase da diversificação e ativismo, que corresponde a sete a 25 anos de carreira. Para o autor esses períodos são considerados os mais harmoniosos da carreira.

Na fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico o professor depara com a escolha definitiva da profissão. Nos dizeres de Huberman (2007, p. 40), “escolher significa eliminar outras possibilidades”. Nesse sentido, o indivíduo passa a ser professor diante dos seus próprios olhos e dos olhos dos outros. É, portanto, a afirmação da escolha profissional. Ao definir a estabilização, Huberman (2007, p.40) ainda comenta que [...] “as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades.” Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.

Dessa forma, pode-se inferir que esse momento expressa o domínio da situação pedagógica, o que traz consigo um sentimento de segurança que permite ao docente respeitar seus limites, situando objetivos pessoais e profissionais a médio e longo prazo. De acordo com Huberman (2007), é o momento da carreira em que profissional atua de forma eficaz e com melhores recursos técnicos.

Em relação à fase de diversificação e ativismo, Huberman (2007, p. 41) assinala que a pessoa “[...] se lança numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” Isto é, esse momento configura-se em uma inquietação contínua que gera como consequência o desejo de participar mais ativamente dos fatores institucionais, levando o professor a pensar em reformas. O autor destaca que:

Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas [...] após uma primeira vivência das actividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios (HUBERMAN, 2007, p. 42).

Considerando os estudos de Huberman e o quadro apresentado no perfil dos sujeitos pesquisados, o espaço educativo do CEFET-MG/Araxá pode ser analisado como aquele em que se desenvolvem práticas inovadoras e significativas.

A relação entre tempo de carreira no magistério e a faixa etária também mantém um elo importante. Na idade dos docentes (agrupadas em quatro fases), como demonstra o GRÁF. 5, predomina a fase entre 40 e 49 anos de idade, perfazendo o total de 39%. Nessa fase, afirma Kuhlen (1964 *apud* HUBERMAN, 2007, p. 48), haveria um período de “balanço” das suas vidas em função do “tempo” que ainda falta.

Ao comparar os dados sobre o tempo de magistério e a faixa etária, pode-se inferir que muitos profissionais começaram tardiamente na profissão de professor, o que leva a pensar que, apesar de 39% da população pesquisada estarem passando por um “balanço” de suas vidas, ainda assim, demonstram interesse de viver a experiência de diversificação e ativismo. Na atualidade, as pessoas têm permanecido mais tempo na escola em cursos de pós-graduação, entre outras situações de formação.

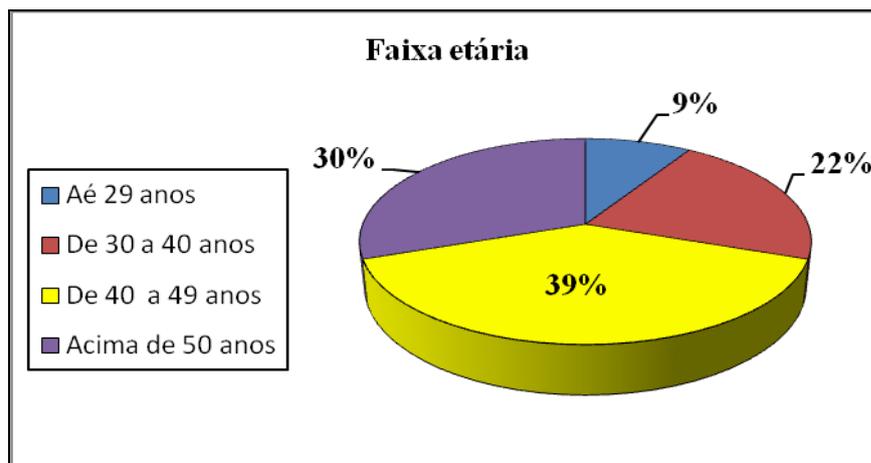


GRÁFICO 5 - Porcentagem da faixa etária dos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

Compreende-se, assim como Huberman, que a análise sobre a correspondência entre o ciclo da vida humana e a experiência profissional não pode ser predeterminada e invariável ou então se estaria falando de um caráter quase biológico da vida humana. Essa relação não é um modelo rígido, antes, porém, contempla diferenças entre uma pessoa e outra numa mesma fase.

O ser humano não é algo previsível e predeterminado, isto é, o seu desenvolvimento perpassa pela observação, estudo e planificação do “contexto”, que pode vir a ser alterado ou determinar a fase seguinte.

O estudo observou que o perfil dos docentes é muito diversificado em relação à formação acadêmica e área de interesse, e mais, assemelham-se ao tempo de docência, não ocorrendo alto percentual de professores novatos, o que representa período crítico de aprendizagem intensa da profissão.

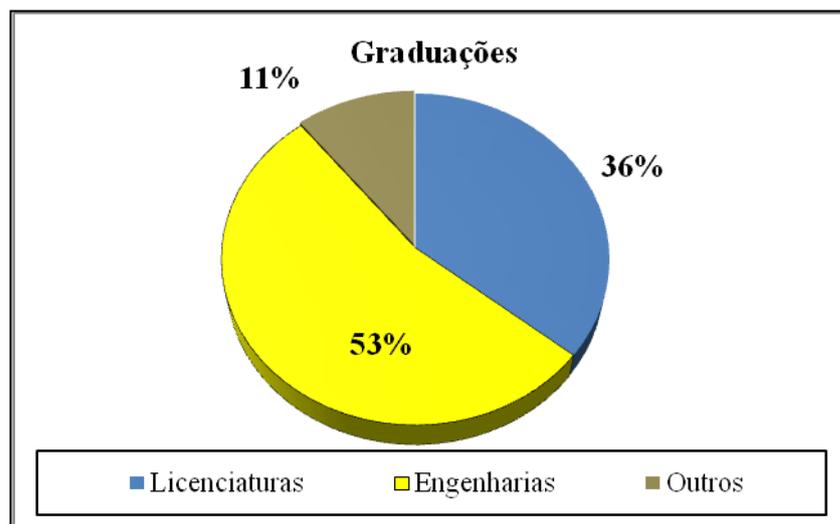


GRÁFICO 6 - Porcentagem do tipo de graduação dos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

A análise dos dados permite identificar que significativo número de docentes (53%) origina-se de cursos das Engenharias nas áreas Elétrica, Mecânica, Civil e de Minas, embora esse fato seja considerado comum numa escola profissionalizante com cursos técnicos de Edificações, Eletrônica, Mecânica e Mineração.

A valorização da docência como trabalho por parte dos engenheiros se tem convertido num espaço de inserção atrativa (posto seguro) em contraposição a uma atividade instável desempenhada nas indústrias. Por outro lado, as restrições de empregos e escassas oportunidades em diferentes campos profissionais contribuem para o ingresso e a permanência dos engenheiros na carreira docente.

De maneira geral, a realidade histórica do Brasil é de o magistério aceitar em seus quadros um contingente de profissionais de áreas diversas, sem formação pedagógica. Considera-se um avanço o reconhecimento legal do saber do professor para que ele atue no 1º e 2º graus, entretanto, na graduação “não há exigências legais que reconheçam a obrigatoriedade da formação pedagógica. Porém, também não há negação expressa de que esse conhecimento não seja útil e necessário” (CUNHA, 2007, p. 45).

A questão da profissionalização docente é alvo de discussão em esferas educacionais. A polêmica é importante, pois se refere à discussão sobre as especificidades ou limitações do ofício de ensinar. A profissionalização diz respeito a características ou qualidades da prática docente que sugere uma imagem positiva e desejável. Percebe-se que a luta pela profissionalização do docente decorre de uma ação em prol da autonomia

profissional e uma reação à proletarização¹⁴ da carreira, visto que as mudanças sucedidas no mundo do trabalho acarretam impactos no trabalho docente.

Daí decorre a ideia de que o professor se encontra entre proletarização *versus* o intelectual transformador, amparada por autores como Tardif (2000), Contreras (2002) e Schön (1995) e ainda outros que defendem a formação de um profissional reflexivo, pois “é evidente o fato de que o trabalho docente vem a cada dia expressando menos autonomia, maior divisão, intensificação e fragmentação” (ALVES, 2009, p. 35).

Se se sopesar sobre as transformações da sociedade em que vivemos, marcada pelos contínuos avanços científicos e tecnológicos, em que o conhecimento rapidamente se faz obsoleto, percebe-se a provisoriedade como algo que ameaça e incita constante busca por conhecimento. Isso estabelece, portanto, que o indivíduo permaneça revendo e reformulando seus saberes, sua maneira de agir no mundo.

Assim, ao traçar o perfil do professor, faz-se importante analisar o papel da sua formação no encaminhamento de sua prática pedagógica e quais imagens se obtêm tendo em vista essa formação inicial. Quanto à natureza da formação em nível de pós-graduação, o quadro assim se explicitou:

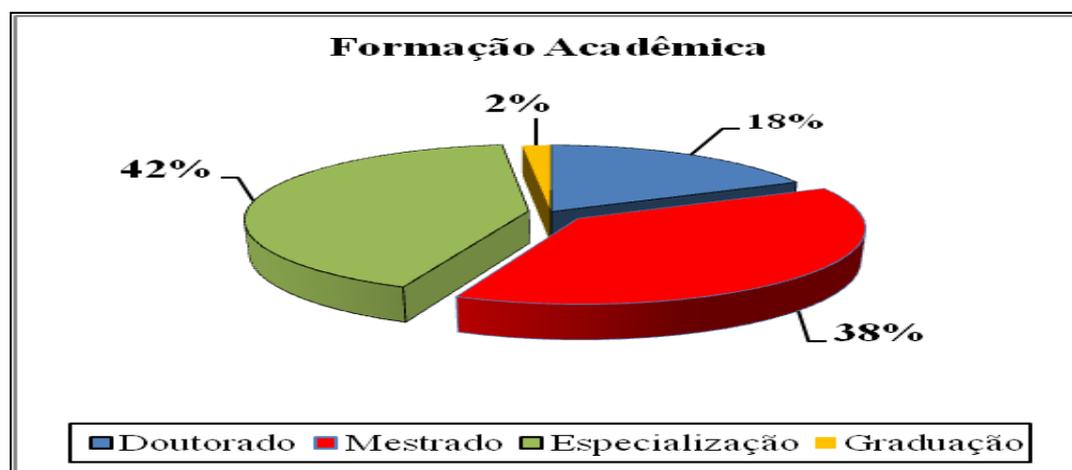


GRÁFICO 7 - Porcentagem do tipo de formação acadêmica dos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à formação acadêmica, 2% possuem somente graduação, 98% possuem pós-graduação, sendo 42% com especialização, 38% com mestrado e 18% com doutorado.

¹⁴ No contexto educativo, a proletarização é, sobretudo, a perda, por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status* (CONTRERAS, 2002 p. 33).

Observou-se que 56% dos professores do CEFET-MG/Araxá possuem mestrado ou doutorado, o que pode indicar melhoria da qualidade do ensino. Em seu entendimento, Pimenta (2008, p. 58) afirma: “Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas”.

Certamente, ninguém realiza o desenvolvimento de outrem sem que primeiro tenha tido a oportunidade de construir essa aprendizagem em si mesmo. A construção de uma aprendizagem significativa passa, necessariamente, pelo domínio do conteúdo, autonomia e oportunidade que o professor teve para construir sua prática pedagógica.

Os GRÁF. 1 e 2 evidenciam que a formação dos docentes vai além dos conhecimentos acadêmicos, ao contrário, visualiza que eles reestruturam seus conhecimentos científicos, tecnológicos, literários, etc. como mediadores da transmissão do saber. O modo como o professor transmite seu saber representa a organização de seu trabalho pedagógico, baseado na sua experiência profissional, formação, interesses e valores culturais.

A identificação do perfil dos docentes pesquisados possibilitou um campo mais claro para compreenderem-se as RS que eles estão construindo sobre suas práticas pedagógicas. Percebe-se que a socialização entre os indivíduos, criando informações e tornando familiar o que pode ser estranho de acordo com as categorias de cada cultura, como descreve Moscovici (1978), acaba alimentando esse homem pensador ativo e criativo que, a partir de compreensões cognitivas, atitudinais e de informações, constrói-se e, ao mesmo tempo, constrói a sociedade em que vive.

A escola constitui-se numa rede de relações comunicativas que se modificam ou atualizam-se nessas interações. Dessa forma, concorda-se que:

[...] as interações sociais conseguem incutir um sentido ao comportamento, integrando o sujeito numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Acredita-se que, ao apresentar o perfil do grupo de professores pesquisados, foi possível não somente examinar e esboçar as singularidades desses sujeitos, mas também compreender as RS que eles estão construindo sobre suas práticas – é o que será visto nos itens seguintes.

6.2 Práticas pedagógicas em discussão

Neste texto analisam-se as evocações dos docentes participantes da pesquisa a partir da frase “**minha prática pedagógica no CEFET-MG/Araxá**”. Para isso, processam-se os dados no *software* EVOC, que nos permitiu desvelar importantes significados associados ao termo.

No que se refere às palavras evocadas pelos docentes em relação às práticas pedagógicas, os resultados do teste de ALP tratados no *software* EVOC deram origem ao QUADRO 6:

QUADRO 6 - Palavras evocadas nos quadrantes em relação às práticas pedagógicas

1º Quadrante Frequência ≥ 7 Média da ordem de evocação $< 2,0$			2º Quadrante Frequência ≥ 7 Média da ordem de evocação $> 2,0$		
Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação	Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação
Compromisso	12	1,500	Aprendizado	10	2,100
Dedicação	8	1,750	Atualização_profis sional	8	2,250
			Motivação	7	2,000
			Prazerosa	8	2,250

3º Quadrante Frequência ≥ 4 ou ≤ 6 Média da ordem de evocação $< 1,9$			4º Quadrante Frequência ≥ 4 ou ≤ 6 Média da ordem de evocação $> 1,9$		
Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação	Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação
Conhecimento	6	1,667	Aplicabilidade	4	2,000
Metodologia	4	1,500	Coerente	5	2,000
Preparação	5	1,600	Dinâmica	6	2,333
			Melhoria	4	2,000
			Prática	5	2,000
			Ética	4	2,250

Fonte: Dados da pesquisa obtidos no *software* EVOC.

No primeiro quadrante superior esquerdo concentram-se as palavras evocadas com mais frequência – “**compromisso**” e “**dedicação**” –, que indicam o núcleo central da representação do conjunto dos docentes. Considera-se “compromisso” o elemento mencionado como mais importante pelo grupo pesquisado. Nas palavras de Sá (2002, p. 118), esse quadrante é facilmente interpretado: “ele engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos sujeitos”.

Nesse primeiro quadrante reforça a categoria axiológica, conforme dito anteriormente, essa categoria faz parte das dimensões que norteiam o PDI do CEFET-MG. São portanto os valores morais comprometidos com a prática pedagógica institucional

Contreras (2002) define o compromisso como a aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito. Para o autor, autonomia do professor

perpassa por três dimensões importantes, entre elas a obrigação moral – o que faz com que o professor desempenhe o papel de compromisso com a comunidade. Nesse sentido, é relevante conceituar o que vem a ser compromisso na profissionalização docente, de acordo com Contreras (2002, p. 76).

A primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza (CONTRERAS, 1990, p. 16e ss). Esse compromisso ou obrigação moral confere à atividade de ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989, p. 100), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição do emprego. É preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer-se das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o alunado.

Contreras expõe um aspecto muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Nos fragmentos a seguir, a importância do elemento “compromisso” é ilustrada por algumas falas dos docentes.

Quando estou comprometido com algo eu me entrego de corpo e alma para que este “algo” dê o mais certo possível, e é desta forma que eu encaro a minha prática pedagógica (P31 E).

É fundamental que tenhamos compromisso com o nosso trabalho, compromisso em passar ao aluno conteúdo que necessitarão em disciplinas posteriores, e também competências para buscar conhecimentos (P37 E).

Um dos pontos fundamentais para um bom desempenho pedagógico está relacionado ao compromisso do professor com aquilo que ele se propõe a fazer (P25 E).

Ser professor requer algumas características básicas e não menos essenciais, entre elas acredito que o comprometimento com aquilo que se faz é uma das principais. Assim, procuro sempre me envolver com o que faço e me dedico integralmente a isso (P14 E).

Acredito que se o profissional tem compromisso e comprometimento com o trabalho, certamente terá mais empenho e força de vontade em estar sempre buscando melhorias e bons resultados, a fim de superar desafios e conseguir construir um grupo mais sólido e forte (P44 C).

As considerações feitas pelos professores reforçam o caráter de coletividade que possuem as representações, como assinala Moscovici (1978). A interação e a comunicação entre aqueles que fazem parte do grupo refletem, de acordo com Vala (1993, p. 7 *apud* RANGEL, 2004, p. 55): “a situação desse grupo, os seus projetos, problemas e estratégias”.

Pode-se ver que a centralidade do termo compromisso está associada à palavra dedicação.

É possível notar que o professor comprometido é aquele que se envolve, isto é, o comprometimento gera a dedicação. Assim, diante da pergunta sobre a prática pedagógica no CEFET-MG/Araxá, as falas a seguir ilustram a importância do elemento “dedicação”:

Dedicação, pois apenas com dedicação que se faz possível ter motivação para preparar métodos e aulas cada vez melhor (P50 C).

Dedicação, por envolver todas as outras (P53 C).

A singularidade da prática docente é muito bem-assinalada por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996, p. 53).

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.

Para Freire (1996), compromisso e dedicação são valores e atitudes integrantes da prática docente. Neste sentido, quanto mais solidariedade existe entre docente e discente, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Os sentidos dos elementos do núcleo central – compromisso e dedicação – ficam mais explícitos quando se analisa a sua relação com o sistema periférico. No segundo quadrante superior direito se encontram as palavras: “aprendizado”, “atualização profissional”, “motivação”, “prazerosa”, com forte tendência à centralidade, uma vez que apresenta também frequência igual ou superior a sete.

Possivelmente, não foram indicadas como as mais importantes, mas constituem elementos importantes da representação, contudo, não se afirmam como núcleo central. As falas que se seguem exemplificam esse quadrante e confirmam o elo com os elementos do núcleo central:

Tudo o que eu faço deve ter como incentivo maior o prazer dos participantes daquela atividade e principalmente o meu. Se não houver prazer não há instigação nem produção satisfatória. Cérebros felizes rendem mais do que os insatisfeitos (P27 E).

O conjunto formado pela estrutura pedagógica, corpo docente e perfil diferenciado dos discentes propicia a aproximação com uma realidade escolar de alto nível. Isso possibilita e exige do docente uma busca constante pela qualidade no ensino visando atender as necessidades de ensino-aprendizagem priorizadas pela escola e, por conseguinte pelos discentes. Nesse sentido, a prática pedagógica no CEFET-MG/ARAXÁ traz consigo uma possibilidade de aprendizado e crescimento profissional (P42 C).

O professor tem que estar atualizado em termos de conteúdo (P36 E).

A análise do sistema periférico é importante, pois significa a concretização dessas representações no cotidiano. Assim, é ele quem dá sustentabilidade ao núcleo central, atribuindo-lhe um sentido prático e mantendo a sua estabilidade (FLAMENT, 2001). Nota-se que a palavra “aprendizado” possui frequência 10, bem próxima do elemento do núcleo central “compromisso”. No caso de “atualização profissional”, possui a mesma frequência que “dedicação”.

Torna-se perceptível, portanto, que “compromisso”, “dedicação”, “aprendizado” e “atualização profissional” são requisitos importantes da prática pedagógica.

A formação continuada dos professores é evidenciada nas palavras aprendizado e atualização profissional, que nesse contexto dependem das condições de trabalho oferecidas aos docentes, mas dependem também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não queira desenvolver novas habilidades, que não perceba o valor do aperfeiçoamento pessoal/profissional.

O docente atualiza seus conhecimentos, aprende ao ensinar e procura tornar suas aulas motivadas e prazerosas, visualizando a melhoria de suas práticas pedagógicas em atendimento ao ensino e aprendizagem do aluno. A preocupação com a melhora da prática supõe buscar estratégias de mudanças e transformações para melhorar a realidade em que atua. É a autorreflexão na ação e sobre a ação, como diria Schön (1992 *apud* PEREIRA, 2007, p. 165): “visão retrospectiva da compreensão adquirida ao tratar o caso concreto”.

O terceiro quadrante inferior esquerdo, representado pelas palavras: “conhecimento”, “metodologia” e “preparação”, indica que esse grupo apresenta frequência igual ou superior a quatro ou igual ou inferior a seis e a emissão das palavras é inferior a 1,9. Pode-se considerar esse quadrante como de elementos intermediários. Esse quadrante aponta as categorias dos conhecimentos didático-pedagógicos inerentes às práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição pesquisada.

O quarto quadrante, representado pelas palavras “aplicabilidade”, “coerente”, “dinâmica”, “melhoria”, “prática” e “ética”, apresenta frequência igual ou superior a quatro ou igual ou inferior a seis e a média da ordem da evocação das palavras é acima de 1,9. Esses elementos cumprem a função reguladora, resguardando a estabilidade do núcleo central, fazem parte do sistema periférico e estão localizados no quadrante inferior direito.

Observa-se que no quarto quadrante as palavras “aplicabilidade”, “melhoria” e “ética” aparecem com frequências iguais e são facilitadores para a prática pedagógica “coerente”, “dinâmica” e “prática”.

Pode-se inferir que essas palavras abordadas no quarto quadrante conferem às práticas pedagógicas um sentido de heterogeneidade, mas também próximos das experiências cotidianas pautadas no compromisso e dedicação profissional. Embora revelem a não homogeneidade das práticas, podem indicar reflexões nas ações no cotidiano escolar.

Estabelecer “conversações reflexivas” sobre a própria prática, refletir na ação e sobre a própria ação, preferencialmente num coletivo de professores, certamente promoverá a produção de conhecimentos mais úteis e substanciais para a tão pretendida melhoria educativa (SCHNETZLER, 2007, p. 8).

Paulo Freire, quando conceitua prática docente crítica, pondera que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que posso melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1987, p. 43).

Ainda sobre a evocação das três palavras, foi pedido aos sujeitos que também apontassem a mais importante e, em seguida, justificasse a escolha. A análise dessas palavras demonstrou que a maioria delas era a mesma identificada nos quadrantes do *software* EVOC. Após leitura cuidadosa das justificativas, os textos foram analisados e organizados em categorias construídas, como já citado anteriormente, pelos pressupostos de Bardin (2010). Segundo essa autora a criação de categorias é o ponto crucial da Análise de Conteúdo. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Nesse estudo, as categorias não foram definidas a priori, emergiram da fala, do discurso dos sujeitos. Posteriormente foi realizada a análise dos conteúdos emergentes - relacionando-os com os referenciais teóricos inerentes ao objeto da pesquisa.

As quatro categorias, a seguir, foram extraídas e organizadas mediante os pressupostos de Bardin (2010).

Os conhecimentos didático-pedagógicos – conhecimento, metodologia, preparação, aprendizado. Expressões que exemplificam essa categoria:

Uma boa aprendizagem depende de uma prática pedagógica efetiva e de qualidade por parte dos interlocutores. A era da etapa do ensino bancário já era. O processo ensino-aprendizagem depende de professores que efetivamente apliquem as práticas pedagógicas. Hoje, infelizmente, não é isso que vemos na maioria das escolas. Sem qualidade de ensino e no ensino não há qualidade de vida tampouco aprendizagem. Portanto, alguns de nós ainda nos encontramos no esquema da educação bancária, tão rebatida por Paulo Freire (P02 E).

Considero a aprendizagem o mais importante, pois a prática pedagógica deve ser focada no processo de aprendizagem do aluno, devem-se buscar meios para que isso aconteça, através de um bom planejamento e conhecimento, pois para ensinar a pessoa tem que saber (P07 E).

- **A formação continuada** – atualização profissional, melhoria. As expressões a seguir exemplificam essa categoria:

Acredito que só obtém bons resultados na aprendizagem se o professor gosta daquilo que ensina. É importante uma boa preparação, estar atualizado e buscar constantemente novas maneiras de ensinar, de fazer com que o aluno goste também daquilo que lhe está sendo ensinado (P09 E).

Desde o momento em que passei no concurso venho sempre buscando a melhoria da minha prática pedagógica. Isto reflete diretamente no desempenho e entusiasmo dos alunos em minhas disciplinas (P01 E).

- **O amor ao desempenho da profissão** – motivação, prazerosa, compromisso, dedicação, como exemplos:

É fundamental que tenhamos compromisso com o nosso trabalho, compromisso em passar ao aluno conteúdo de que necessitarão em disciplinas posteriores e também competências para buscar conhecimentos (P37 E).

Considero um privilégio trabalhar em uma profissão de que gosto, em uma instituição séria como o CEFET-MG, convivendo com discentes que em sua maioria tem um bom nível de conhecimento e de fácil convivência. Somando-se a esses fatores temos um salário relativamente bom, em termos de Brasil e de magistério (P17 E).

- **Os requisitos inerentes à prática** – aplicabilidade, coerente, dinâmica e ética. Exemplificam essa categoria justificativas como:

Considero a aplicação de um conteúdo o mais importante para um técnico. Saber colocar em prática alguma técnica de forma correta mostra a capacidade de compreensão de uma explanação que lhe foi passada de uma maneira didática e simples (P13 E).

Para quem trabalha com jovens, a ética é o alicerce de todo o que se pode passar de bom e necessário para cidadãos (alunos) que terão o compromisso futuro de lutar para o desenvolvimento do país a fim de melhorar a vida do seu povo (P06 E).

De acordo com a Teoria do Núcleo Central das RS, os possíveis elementos estruturantes da prática pedagógica parecem desempenhar as funções geradoras e reveladoras da representação dos docentes pesquisados. Esses elementos situam-se numa dimensão qualitativa e configuram-se como importantes para o ensino e aprendizagem dos alunos.

As respostas dadas pelos sujeitos investigados mostram que eles possuem cognições pessoais sobre o objeto representado e esses conhecimentos advêm das experiências estabelecidas pelo grupo. Assim, as RS construídas constituem a referência que os professores do CEFET-MG/ Araxá têm de suas práticas pedagógicas.

6.3 O planejamento como ato de pensar a prática

Perguntou-se aos professores como eles realizam o planejamento de suas aulas e obteve-se o resultado descrito no GRÁF. 8 a seguir:

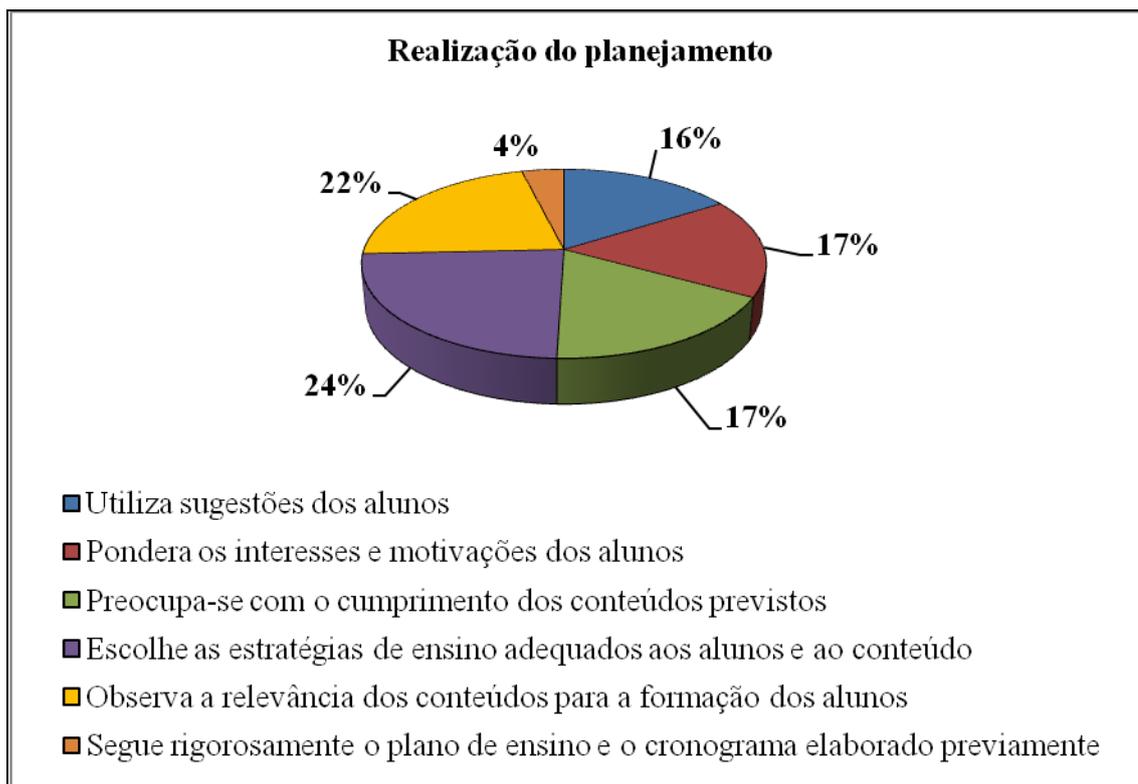


GRÁFICO 8 - Realização do planejamento pelos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar os resultados obtidos por meio do questionário, percebeu-se que a forma como os docentes planejam suas aulas tem contribuído para estimular a participação e motivação dos alunos, o que, conseqüentemente, influencia a aprendizagem escolar. Atividades como “escolhe estratégias de ensino adequadas” e “observa a relevância dos conteúdos na formação dos alunos”, com 24 e 22%, respectivamente, corroboram essa afirmação. Outro dado que também confirma essa ideia, em contrapartida, é que apenas 4% dos docentes seguem rigorosamente o plano de ensino e o cronograma elaborado previamente – ora, sabe-se que a dinamicidade com que se vive hoje, o currículo e planejamento necessitam de certa flexibilidade para atender às necessidades dos alunos.

Professores e alunos integram a dinâmica das relações sociais estabelecidas na escola. Assim, o que acontece no espaço escolar está permeado por aspectos econômicos, políticos e culturais que distinguem a sociedade de classes.

Assim, os elementos do planejamento escolar “objetivos, conteúdos e métodos” contemplam implicações sociais e, portanto, têm significado caracteristicamente político.

Ao considerar o planejamento como uma atividade de reflexão acerca das opções e ações, o trabalho docente se traduz em um saber pedagógico que interage o desafio da realização pessoal com a necessidade do sistema social como um todo.

Acredita-se ser importante a utilização de sugestão dos alunos no planejamento. No entanto, esse item obteve resultado de apenas 16% entre os respondentes. Atividades extracurriculares, aulas mais práticas ou que contextualizem a realidade facilitam a aprendizagem. Nesse processo, deixar clara a importância da educação para melhores oportunidades no mercado de trabalho pode ajudar a estabelecer combinados pedagógicos que avalizem a prática pedagógica. A investigação explícita, ainda, que para criar espaço para o diálogo entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem é fundamental a participação do aluno, como fica evidente nos dizeres dos professores pesquisados.

Vou analisar e comentar quanto à experiência provinda de trabalhar no CEFET; os alunos apresentam em grande parte baixa autoestima e se “subjugam” constantemente, por isso avalio ser importante e imprescindível atuarmos como motivadores e esclarecedores das circunstâncias, dificuldades, curiosidades e situações da adolescência para os calouros e mercado de trabalho, problemas sociais, ingresso no 3º. grau ou no mercado de trabalho para os formandos. As ações pedagógicas devem ser mais focadas nos indivíduos e seus objetivos. Ou nos objetivos em que é focada a formação tecnológica (P47 C).

Penso que faço o melhor que posso, dentro dos recursos que tenho. Exponho de forma mais clara possível o conteúdo, dou a oportunidade para participações dos alunos, faço exercícios como exemplo e sempre respondo as perguntas tentando ser o mais claro possível. Trabalho pensando que o aluno também será avaliado por outro e não apenas por mim, de forma que tenho que cobrar o que for necessário. Penso que a responsabilidade da aprendizagem não é apenas do professor e que o maior interessado é o aluno e ele deve fazer sua parte, assim como a família e todo o corpo da escola (P37 E).

As representações dos professores ainda atestam os conflitos existentes no exercício da profissão. Percebe-se que, atualmente, ser professor compreende mais do que apenas ensinar o conteúdo. O professor também se encontra inseguro diante da globalização que se apresenta. Aspectos como participação familiar na vida do aluno, perspectivas do mercado de trabalho, dúvidas comuns da adolescência, problemas sociais e econômicos também perturbam e influenciam o desempenho dos professores em sala de aula.

Nos dizeres dos professores ainda fica nítido que é preciso haver a preocupação na objetividade do currículo. Entende-se que o professor deseja um currículo que atenda aos interesses do indivíduo, mas também mantenha o foco nos conteúdos.

Ao questionar os professores quanto à periodicidade com que planejavam suas aulas, a maioria (67%) o faz semanalmente. Por outro lado, 23% dos sujeitos participantes afirmaram que planejam diariamente. O GRÁF. 9 evidencia melhor esses dados:

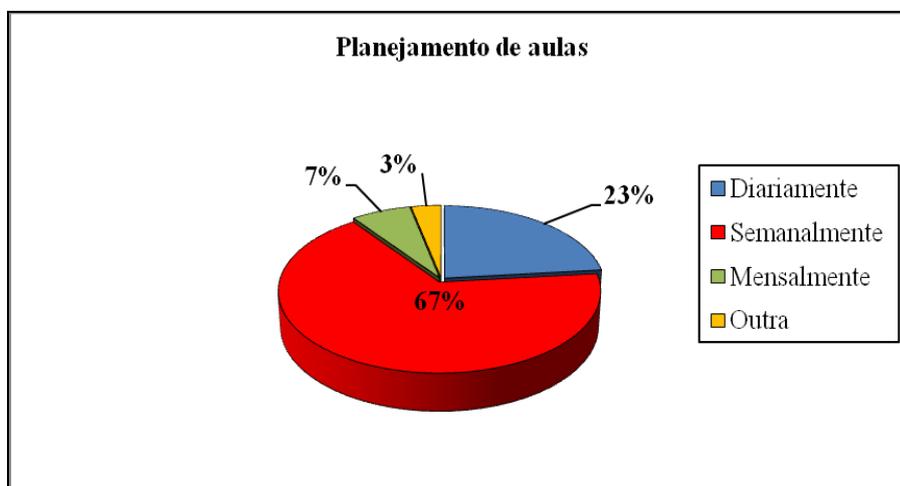


GRÁFICO 9 - Planejamento de aulas pelos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

O plano de aula deve apresentar flexibilidade, não pode ser considerado algo que se cumpre rigidamente sem considerar a experiência do aluno como ponto de partida para novas aprendizagens (MASETTO, 1997).

Algumas variáveis podem ocorrer durante o percurso das aulas, tais como: desenvolvimento dos alunos, tempo disponível e natureza do conteúdo, que podem impedir ou retardar a execução das atividades planejadas. Essas variáveis deverão ser levadas em consideração na elaboração de um plano de aula.

Acredita-se que a realização de planejamento semanal é mais adequada à postura de professor reflexivo, pois permite assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente. Direcionar o processo educativo dessa forma torna possível inter-relacionar, num plano, os aspectos que compõem o processo de ensino: para que ensinar, o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e a avaliação, que está relacionada aos demais.

A segunda resposta mais verificada também comunga com essa ideia, pois, a partir de um planejamento macro, elabora-se um plano que atenda a uma situação específica. Assim, pode-se aferir que tais ações – planejamento semanal e diário – são complementares entre si. Entretanto, o planejamento, seja ele semanal ou diário, necessita atender à flexibilidade do processo ensino-aprendizagem, não permitindo a rigidez do

currículo. Assim, é possível ajustar o planejamento aos interesses dos alunos e às necessidades decorrentes do mercado de trabalho.

Assim, como já foi apontado anteriormente, compreende-se a ação de planejar como uma atividade consciente de previsão das ações docentes, que tomam como referência a realidade social, econômica, política e cultural que abarca a escola e todos que compartilham do processo de ensino.

A participação do docente na elaboração coletiva de programas de ensino também afeta o planejamento. Assim, perguntou-se aos professores investigados se eles participam na elaboração de programas de ensino juntamente com a equipe de professores de sua área em encontros com outros *campi*. O GRÁF. 10 exprime os resultados da pergunta:

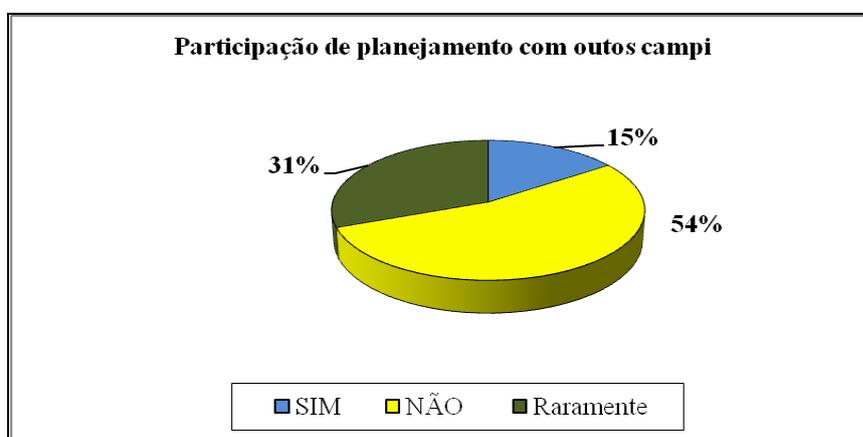


GRÁFICO 10 - Participação de planejamento com outros *campi* pelos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

Entre as funções do professor quanto à sua prática, vale ressaltar as relações que se estabelecem em nível de conhecimento compartilhado. Para tanto, é necessário que a prática pedagógica incorpore saberes desenvolvidos no âmbito das competências administrativas.

Essa competência diz respeito ao desenvolvimento do trabalho coletivo para que se possa construir processo unitário, em que a experiência seja socializada e o conhecimento compartilhado entre os pares. Em relação a este item, os dados registram que apenas 15% dos entrevistados participam da elaboração de planejamento em outros *campi*.

Possibilitar o espaço para a produção e socialização do fazer pedagógico e delineamento de outros modos de organização das práticas docentes são mudanças fundamentais para que a escola comece a superar a reprodução dos modelos organizadores de órgãos decisórios.

Faz-se necessário um rompimento com uma proposta pronta e acabada e que se busquem formas de tornar os planejamentos mais flexíveis, reformuláveis e, assim, o ato de planejar despontará com formato participativo e democrático de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

O QUADRO 7 permite visualizar os motivos relacionados à participação dos sujeitos nos planejamentos propostos. Essas categorias foram construídas a partir das respostas dos docentes e dos pressupostos de análise de conteúdo, indicado por Bardin (2010).

QUADRO 7 - Motivos relacionados à participação dos docentes nos planejamentos

Motivos explicitados	Professores
Relacionados a estratégias de ensino: - escolha de estratégias de ensino - melhoria dos métodos de ensino	P04 E P05 E
Relacionados à interação: - interação entre currículos e experiências - troca de experiências - minhas interferências parecem ser positivas, uma vez que costumam ser apoiadas e praticadas por alguns colegas - introdução de trabalhos interdisciplinares	P21 E P05 E/ P25 E P27 E P36 E
Relacionados ao desconhecimento dos encontros entre <i>campi</i>: - ainda não tive a oportunidade de estar em tais ações de formação pelo CEFET - nunca houve encontros/reuniões para tal.	P43C P32 E
Relacionados ao descontentamento dos encontros: - não há mecanismos de reavaliação se o planejamento proposto está sendo executado	P12 E
Relacionados ao conteúdo: - priorização de conteúdos - auxilia a entender o conteúdo. - atualização de conteúdo - análise da relevância de temas - verificação do conteúdo programático - verificar a existência de itens em duplicidade	P04 E P30 E P05 E P20 E P36 E
Relacionados à importância da participação: - inovação, novos modelos e conhecimento - sugestões, opiniões	P29 E P20 E

Fonte: questionário realizado com os docentes do CEFET- MG/Araxá (2010).

Ao analisar os motivos explicitados pelos docentes, constatou-se que, embora as representações dos professores estejam longe de favorecer um planejamento participativo, com índice de apenas 15% de participação, a ideia de integração para alguns é favorável.

Ainda que questões referentes ao planejamento participativo precisem ser repensadas, alguns docentes estão conscientes e refletem sobre a importância da participação, principalmente nos aspectos relacionados à interação entre seus pares e análise de conteúdos.

Nos aspectos relacionados ao descontentamento da participação no planejamento, é importante ressaltar como o planejamento sem acompanhamento e controle compromete o sistema educativo.

O planejamento isolado e diversificado leva o professor a agir de modo a tornar a aprendizagem esfacelada. Enfatiza-se que não se trata de homogeneizar a prática dos professores, mas entende-se que é preciso que aconteça por meio de um processo unitário, em que a produção do saber e do saber fazer seja compartilhada em uma mesma instituição.

A necessidade dessa mudança na prática pedagógica implica a reinvenção do professor como agente do processo educacional e da escola como instância promotora do desenvolvimento do processo educativo de forma assemelhada e coerente em suas ações.

A escola, para trabalhar com coerência, necessita do planejamento e da ação coletiva do corpo docente, incluindo a participação de todas as instâncias pedagógicas e administrativas. Portanto, é essa interação dialética que torna a prática pedagógica um desafio no qual se estabelecem vínculos como amizade, respeito, aprendizagens mútuas que se prestam a favorecer o ensino-aprendizagem.

Em relação ao planejamento, destacam-se algumas palavras-chave que devem ser consideradas na identificação das RS sobre como pensam e articulam o conteúdo. São elas: “planejamento participativo discente”, “cumprimento do programa”, “planejamento semanal” e “planejamento participativo docente”.

Por isso, repensar a relação entre o planejamento e suas influências contribui para a melhoria do processo de ensinar e aprender.

6.3.1 Estratégias de ensino: saber didático que propicia a aquisição do saber

As estratégias constituem um arcabouço fundamental para uma prática pedagógica que resulte num processo eficaz da aprendizagem, por isso não há como o professor passar despercebido às exigências necessárias ao ato de ensinar.

É a prática pedagógica acertada, balizada em estratégias que buscam oportunizar ao aluno a construção do conhecimento, direcionando-o pela trajetória de um processo, no qual elaborará seus saberes a partir de sua reestruturação psicocognitiva e social.

Masetto (1997) assinala que as estratégias são instrumentais utilizados pelo professor para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Ao discutir a importância das estratégias como recursos, Masetto (1997) as organiza de acordo com a competência, habilidades, objetivos do professor, recursos, métodos ou técnicas para alcançá-las. Balizada pelo QUADRO 8, propõe-se uma categorização de acordo com o questionário respondido pelos docentes, em que foram identificados os tipos de aulas mais utilizados em suas práticas pedagógicas. Como também desejava saber a intensidade do aparecimento das diferentes estratégias utilizadas pelos docentes, decidiu-se quantificá-las, utilizando-se da frequência de percentuais obtidos.

QUADRO 8 - Categorização das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes

Categorização das estratégias	Estratégias utilizadas pelos docentes	Percentual
Estratégias que propiciam o conhecimento do grupo e a participação de todos os envolvidos	<i>Brainstorming</i>	3%
Estratégias que propiciam o desenvolvimento de atitudes	Monitoria Debates Atividades em grupo	1% 5% 14%
Estratégias que propiciam adquirir conhecimentos	Aula expositiva Expositiva dialogada Expositiva com auxílio de quadro e giz Expositiva com recursos audiovisuais	4% 11% 13% 14%
Estratégias que propiciam o confronto com a realidade	Estudo do meio Fórum de discussão	1% 5%
Estratégias que propiciam desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe	Jogos educativos	2%
Estratégias que propiciam o desenvolvimento habilidades	Experimentação Aulas práticas	5% 12%
Estratégias que propiciam a busca por informações	Elaboração de projetos Pesquisa	5% 8%

Fonte: adaptado do quadro de estratégias elaborado por Masetto (1997, p. 97).

Entre os mais altos percentuais destacam-se, com 12%, as aulas práticas, cuja evidência está supostamente relacionada aos aspectos formativos da escola – a formação de

profissionais para o mercado de trabalho. As estratégias de aquisição de conhecimento concentram-se mais em aulas expositivas – o que pode indicar a preferência por um ensino mais tradicional. Destacam-se também, com 14%, as atividades em grupo. Portanto, aulas práticas, expositivas, atividades em grupo constituem, em elevado grau, as representatividades das estratégias das práticas docentes mais utilizadas.

Neste caso, pode-se inferir que elas possuem uma finalidade específica e intencionalidade que deverão estar vinculadas a objetivos definidos principalmente no projeto político pedagógico da escola.

As diferentes categorizações e estratégias não são definitivas, nem lineares, nem estanques, pois dependem de fatores variados, podendo em alguns momentos emergir uma ou outra ou até em alguns momentos coexistirem várias (MASETTO, 1997). Dito de outra forma, essas estratégias podem ser implantadas de acordo com o docente, a qualquer momento durante o ensino e aprendizagem, com vistas a facilitar a aprendizagem.

É importante ressaltar que não se deve ignorar o fato de que os alunos têm diferentes estilos para aprender – auditivo, visual, cinestésico, etc. – e a contemplação de estratégias diversificadas de ensino contribui para a aprendizagem mais eficaz.

Nesse sentido, as estratégias utilizadas por alguns docentes demonstram interesse pela participação dos alunos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos que propiciam a aquisição do saber. “Tenho comigo que minha prática pedagógica está e sempre estará alicerçada na tarefa de formar alunos críticos e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento pessoal. Minha prática pedagógica consiste na didática de ampla participação de todos os alunos” (P43 C). Apesar da postura assertiva desse professor, sabe-se que não basta a intenção, é preciso direcionar essa intencionalidade no sentido de definir ações, estratégias e alternativas que realizem esse estímulo. Ou seja, não basta ficar em nível do discurso pedagógico.

De acordo com o PPI, um dos elementos caracterizadores da prática pedagógica é a metodologia de projetos. Nesse caso, a prática pedagógica deverá ser repensada na escola profissional, pois o percentual obtido é baixo (6%).

Práticas pedagógicas que facilitem a interação do conhecimento do aluno com o conhecimento científico criando oportunidades para que o aluno desenvolva a criatividade e o espírito inventivo são eixos norteadores que contribuem para a aprendizagem discente, tendo em vista o melhor desempenho no futuro mercado de trabalho.

Da mesma forma, a escola poderá criar estratégias que viabilizem o aprimoramento da prática pedagógica por meio de ações que permitam a troca de experiências entre os

professores, o planejamento coletivo, a criação de grupos de aprendizagem intraescolar e a busca constante por um contexto escolar que faça sentido para o aluno.

As estratégias que propiciam adquirir conhecimentos obtiveram elevado índice de citações, tais como: aula expositiva; expositiva dialogada; expositiva com auxílio de quadro e giz; expositiva com recursos audiovisuais. Nesse caso, os tipos de estratégias denotam mais uma vez um ensino centrado na figura do professor, dificultando o aluno a construir suas próprias aprendizagens. Detecta-se, ainda, que há pouco ou nenhuma estratégia centrada na construção de competências e habilidades do aluno.

Os dados parecem indicar que, entre as estratégias didáticas mais utilizadas, não se percebe a orientação dos alunos no sentido de relatar suas experiências e conhecimentos prévios como forma de fomentar as discussões. Promover a aprendizagem significativa é essencial no processo de ensinar e aprender, em que os alunos podem expressar livremente suas ideias, conhecimentos e vivências, facilitando a interação na construção do conhecimento.

As evocações elaboradas pelos professores pesquisados sobre o que seria sua prática pedagógica parece identificar um discurso centrado no “eu”. Assim sendo, esta análise indica que ainda é preciso investir na aprendizagem do aluno do ponto de vista desse aluno como centro da aprendizagem. Apesar do discurso reconhecer que é fundamental que o professor proporcione ambiente interativo, interdisciplinar, que relacione teoria e prática, que oportunize a participação do aluno e que ofereça bons modelos, etc., ainda assim percebe-se que o professor se comporta como se o cerne da aprendizagem estivesse centrado na sua figura

As estratégias de ensino-aprendizagem não demonstraram a preocupação de averiguar o que o aluno aprendeu e não aprendeu. Para esses professores não está claro que a aprendizagem precede o desenvolvimento, pois as estratégias usadas por eles ainda se reportam a uma forma tradicional de perceber o processo de ensino-aprendizagem.

A importância de se colocar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem ainda está longe da realidade exposta pela pesquisa.

O meu sentimento é de que há uma defasagem entre o currículo ideal e o currículo real, o prescrito e o realizado. Como o tempo escolar é cronometrado em horas-aula, a disciplina fragmentada em conteúdos estanques, muitas vezes o aluno não vê sentido naquilo que é ensinado para ele. Então, é um trabalho constante de procurar contextualizar o conteúdo. Ficamos sempre com o sentimento de que o tempo é muito curto para ensinarmos tudo o que queríamos. Nós, professores, temos

que lidar com as prescrições curriculares, com o que é cobrado dos alunos nas avaliações oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e nos vestibulares. Então, temos que estar atentos para não colocar a importância da aprendizagem só nos estudos posteriores, mas sim procurar dar significado àquilo que a gente ensina. Temos que dar conta de cumprir as datas dos calendários; temos que ser guardiões da cultura do passado, conhecer o presente, nos atualizando constantemente na nossa área e sobre o mundo e ajudar os alunos a vislumbrar o futuro. Não é uma tarefa das mais fáceis! (P03 E).

Em outra resposta o professor afirma:

Acredito que a relação professor-aluno é significativa na aprendizagem. No entanto, me preocupa o acúmulo do trabalho do professor nos dias de hoje. O que acontece é que o professor não dedica tempo para preparar aulas e acaba improvisando, comprometendo a qualidade do ensino (P36 C).

Nas falas citadas ficam perceptíveis os enfrentamentos de conflitos pelo professor na sua prática pedagógica. Entretanto, entende-se que somente a formação continuada, planejamento coerente com o contexto escolar e social do aluno, bem como o domínio de aspectos teóricos e práticos ligados à aprendizagem, possibilitem as transformações aspiradas por esses docentes.

6.3.2 Avaliação: a prática pedagógica questionada

No processo de ensino-aprendizagem, diversos são os fatores que intervêm nos resultados esperados: os aspectos estruturais da escola, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis.

Além das estratégias de ensino empregadas pelos docentes, eles devem ser capazes de sensibilizar e de envolver os alunos no ofício do aprendizado, esclarecendo a função que lhes cabe. Dessa forma, a avaliação tem papel vital na garantia de uma prática pedagógica bem-sucedida.

Na presente pesquisa, entre os dados coletados, buscou-se também conhecer a forma como os professores pensam e avaliam seus alunos para, em seguida, identificar as representações construídas por eles sobre as suas práticas pedagógicas.

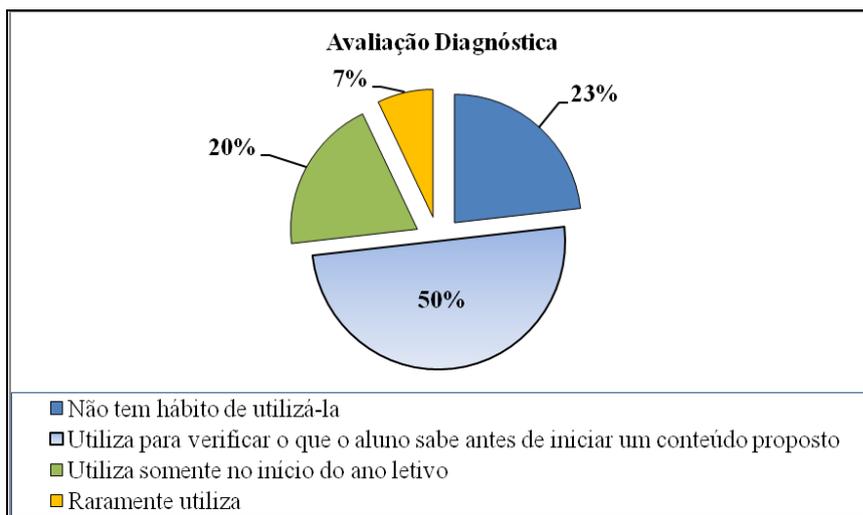


GRÁFICO 11 - Percentual de utilização da avaliação diagnóstica pelos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

Embora a avaliação diagnóstica faça parte do sistema de avaliação da escola, mesmo assim 7% raramente a utilizam e 23% não têm hábito de utilizá-la. Nessa modalidade de avaliação alguns docentes não a compreendem como diagnóstica. Esse resultado implica uma crítica para aprimoramento da prática da avaliação diagnóstica, em que se valorizam os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

A avaliação diagnóstica realiza o papel de evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos no início, durante e fim do processo ensino-aprendizagem e sempre que se achar prudente proceder a uma avaliação desse tipo. A não realização da avaliação diagnóstica pressupõe que todos os alunos possuem um mesmo nível de aprendizagem.

O GRÁF. 12 mostra o que esse estudo buscou compreender sobre avaliação na perspectiva do professor, ou seja, por que ele avalia seus alunos.

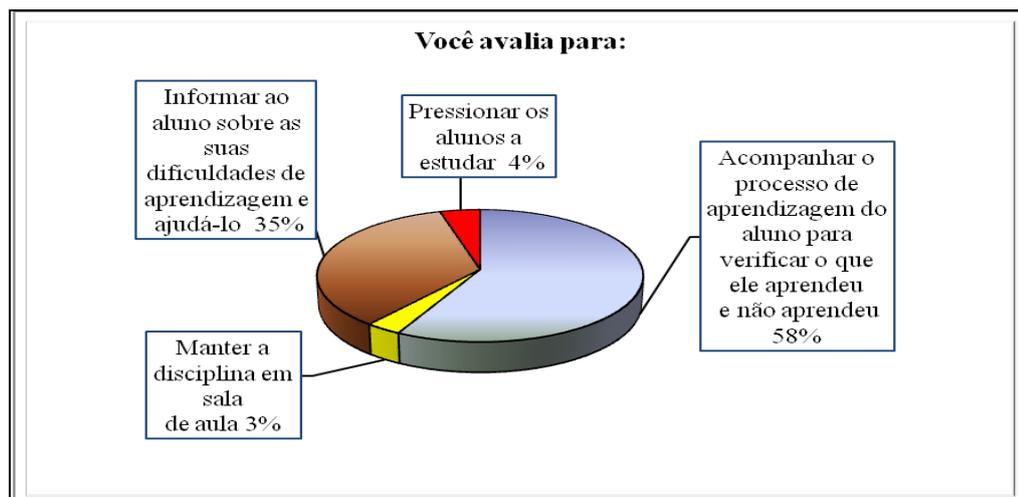


GRÁFICO 12 - Percentual sobre o objetivo da avaliação pelos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

Cabe ressaltar que o índice considerável de respostas, 58 e 35%, respectivamente, dos que avaliam para acompanhar o processo de aprendizagem – verificar o que o aluno aprendeu e não aprendeu e informar-lhe sobre as suas dificuldades – parece denotar que os professores preocupam-se com a aprendizagem dos alunos. Pode indicar, ainda, que refletem sobre a prática pedagógica adotada e pressupostamente avaliam a sua própria prática. No entanto, 4 e 3%, respectivamente, avaliam para pressionar os alunos a estudar e manter a disciplina. Esse grupo de professores, de acordo com os princípios de uma avaliação formativa, discutida neste estudo, avalia com o intuito de segregar, classificar e punir – o que reforça a não preocupação com a aprendizagem do aluno – razão de toda a prática pedagógica.

Para o professor (P40 E):

Como eu disse, no 1º diurno, a sala com mais de 50 alunos na faixa dos 15 anos impede que muita coisa possa ser percebida; o aproveitamento meu e deles deixa muito a desejar. Nas demais turmas, procuro trabalhar a partir da percepção das dificuldades do aluno, suas falhas de formação, suas carências afetivas, a falta de estímulo em casa. Procuro fazê-lo ver a importância do conhecimento como forma de ser dono de seu próprio destino. É claro que cada turma responde de uma forma e essa resposta é fundamental para definir o tamanho do meu envolvimento.

Apesar do professor sugerir que respeita o processo de aprendizagem do aluno, logo em seguida ele se contradiz e afirma que se dedica àqueles que respondem às suas expectativas.

Antagonicamente, outro professor afirma:

Procuro respeitar dias bons e ruins de meus alunos, sanar suas dificuldades com conteúdos e impedimentos de entregas de trabalhos ou mesmo fazer avaliações. Sempre tem novas oportunidades. Ao fazer projetos para montagem de laboratórios e me reciclar constantemente (mesmo que isso não permita progressão vertical na carreira), melhoro minhas condições de ensinar. A isso chamo competência. Planejar, agir dentro das possibilidades, avaliar o trabalho desenvolvido e agir corretivamente em minha prática pedagógica exige dedicação. Percebo que através disso minha práxis pedagógica evolui de maneira mais satisfatória. Percebo, no entanto, um isolamento nessa crítica (P12 E).

Nos dizeres desse professor, percebe-se que ele se vê desamparado em relação ao paradigma defendido por ele. Segundo Vasconcellos (2005, p. 65): “Novas ideias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática”. Muitas justificativas são colocadas como empecilho para que não ocorra mudança de postura diante da exposição dos conteúdos e dos instrumentos de avaliação, bem como a análise crítica dos resultados. Enquanto alguns profissionais continuam ainda pensando dessa maneira, outros partem em busca de conhecimentos por sentirem a necessidade de mudanças, como se demonstra nas representações do professor (P37 E):

Penso que faço o melhor que posso, dentro dos recursos que tenho. Exponho de forma mais clara possível o conteúdo, dou oportunidade para participações dos alunos, faço exercícios como exemplo e sempre respondo as perguntas tentando ser o mais claro possível. Trabalho pensando que o meu aluno também será avaliado por outro e não apenas por mim, de forma que tenho que cobrar o que for necessário. Penso que a responsabilidade da aprendizagem não é apenas do professor e que o maior interessado é o aluno e ele deve fazer sua parte, assim como a família e todo o corpo da escola.

Esse professor demonstra sua preocupação com um trabalho coletivo que cuida da aprendizagem do aluno. Ele sabe que sozinho não é possível realizar as mudanças necessárias e, nesse sentido, o papel da escola apresenta-se como facilitador das modificações que se espera ver. Uma comunidade escolar coesa, que busca aprender continuamente, que trabalha pela oferta de meios que possibilitem a conquista do aprimoramento da prática pedagógica significa avançar na melhoria do desempenho dos alunos.

A avaliação faz sentido na aprendizagem dos alunos quando se tem o entendimento do erro como ponto de partida para a continuidade do estudo. Essa é uma forma de compreender que a avaliação agrega também valores positivos, tendo em vista aperfeiçoar

aquilo que em primeira instância se revelou como aspectos deficitários, ou seja, não aprendidos.

Entretanto, a pesquisa também demonstra que a avaliação pode ser usada como um processo repressivo, de dominação, subordinação, mas essas relações de poder foram pouco evidenciadas. Nos dados extraídos, já citados anteriormente, somente 7% dos docentes disseram que avaliam para pressionar os alunos a estudar e manter a disciplina em sala de aula. A questão da disciplina em sala de aula está intrinsecamente ligada ao uso de instrumentos de poder nas relações escolares, cujas avaliações são o principal alvo.

Na investigação procura-se também identificar quais estratégias e/ou instrumentos de avaliação os docentes mais utilizam na sua prática pedagógica. O GRÁF. 13 exhibe os resultados:

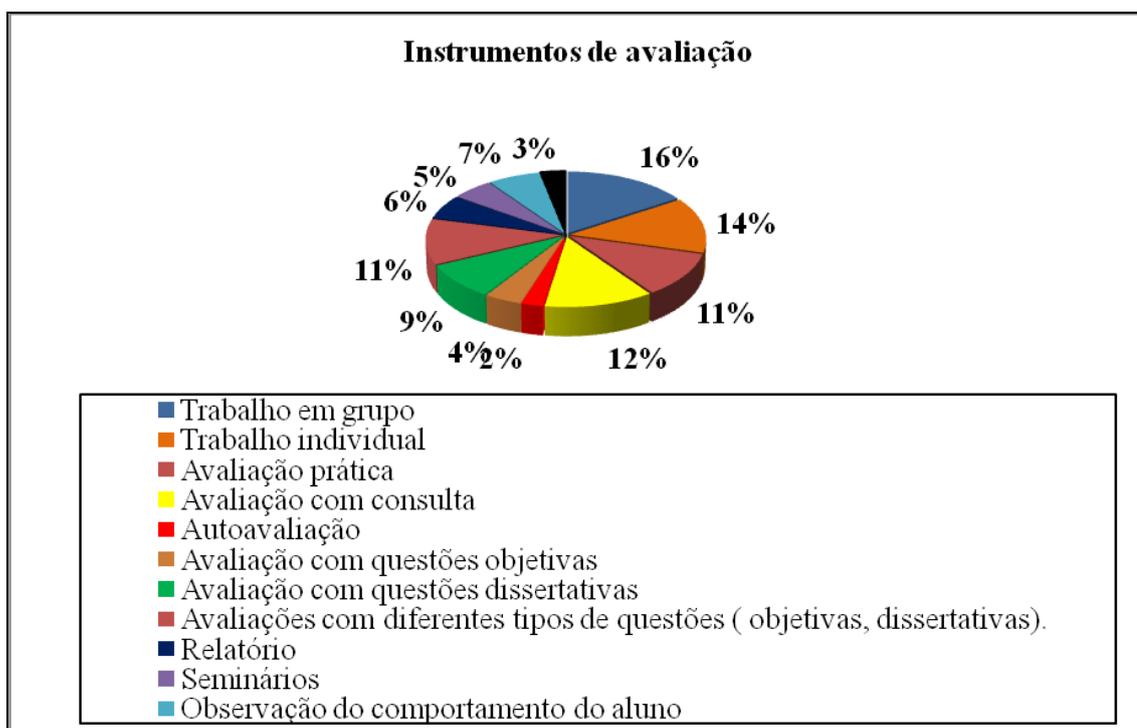


GRÁFICO 13 - Percentual dos instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica pelos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

Os aspectos mais realçados foram trabalho em grupo, com percentual de 16%; trabalho individual, 14%; avaliação com consulta, 12%; avaliação prática e avaliações com questões dissertativas e mistas obtiveram percentuais iguais a 11%. Pôde-se constatar que predominam os tipos de avaliações mais tradicionais. Instrumentos como relatórios e seminários foram poucos citados.

A autoavaliação, com 2% – um tipo de avaliação participativa que permite a tomada de consciência do aluno sobre sua própria aprendizagem –, também foi pouco evidenciada, o que reforça o uso de instrumentos avaliativos mais relacionados aos aspectos quantitativos.

Os dados revelam que poucos docentes têm conseguido escapar da estrutura organizacional avaliativa do sistema, ou seja, procurado inserir outras modalidades de avaliações que possam servir de instrumentos para a melhoria da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, há contradição; embora a maioria avalie denotando preocupação com a aprendizagem dos alunos, o mesmo não ocorre com a escolha dos instrumentos. Parecem ter a intenção de avaliar com o propósito de auxiliar a aprendizagem, mas na prática não utilizam instrumentos avaliativos adequados ou pertinentes a uma avaliação formativa. Ora, cabe aqui ressaltar a avaliação formativa como alternativa para uma estratégia que preserva o caráter qualitativo da aprendizagem.

Quanto a esta forma de se avaliar, o GRÁF. 14 expressa a porcentagem das respostas:

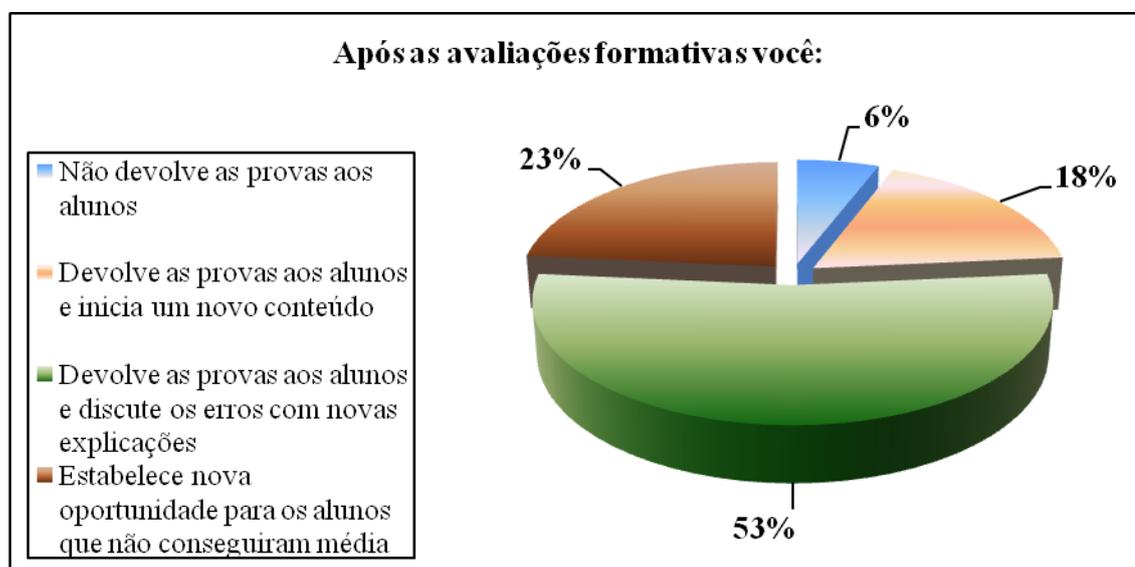


GRÁFICO 14 - Percentual sobre o que se faz após as avaliações formativas pelos docentes.

Fonte: dados da pesquisa.

O GRÁF. 14 indica que 53% procuram discutir os erros das avaliações com novas explicações, mas apenas 23% estabelecem novas oportunidades para os alunos conseguirem média. Se, por um lado, reforçam a ideia de que a avaliação não é o fim do processo ensino-aprendizagem, mas um meio para verificar se os objetivos propostos

foram atingidos, por outro não completam as intenções de uma avaliação formativa – o de oferecer novas oportunidades para a realização de outras avaliações. O processo de aprendizagem, para aqueles que não conseguiram bons resultados, é então interrompido.

É oportuno, aqui, reportar a Luckesi (2002), quando se refere à importância da tomada de decisão na avaliação. O que fazer do aluno quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória? Para esse autor, se não tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo construtivo.

Os documentos institucionais orientam que repensar a prática pedagógica no tocante à avaliação é um comportamento que deve ser utilizado com frequência pela instituição, para traçar novas estratégias que garantam avaliação processual e contínua que proporcione melhor qualidade da aprendizagem aos discentes.

Mas, as transformações ocorridas não mudaram a essência da avaliação que persiste na modalidade classificatória. Embora os dados revelem que elevado número de docentes avalia para acompanhar o processo de aprendizagem e posteriormente discute os erros das avaliações com novas explicações, alguns ainda avaliam para manter a disciplina, obrigar o aluno a estudar e, o mais contraditório, utilizam instrumentos que não favorecem a avaliação formativa. As modalidades de avaliações aplicadas pelos docentes evidenciam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, o que ressalta o estilo mais conservador e tradicional na forma de avaliar na instituição pesquisada. Isso parece indicar que a avaliação utilizada pelos professores, compreendida como uma prática pedagógica, ainda que com perspectivas positivas, possa estar impedindo a plena aprendizagem dos alunos.

6.3.3 A relação professor-aluno no âmbito da prática pedagógica

Ao referir à dimensão da sala de aula, aqui entendida como o espaço escolar mesmo, não sujeito a quatro paredes, está-se transpondo o domínio do ensino e da aprendizagem propriamente ditos. Esse é o espaço a cargo do professor e, para que se efetive um processo de desenvolvimento de saberes, cabe a ele incorporar à sua prática a competência em nível de relações humanas.

Um bom relacionamento entre professor e aluno é indispensável aos saberes e saber-fazer pedagógicos relacionados ao comportamento do professor durante o desenvolvimento do processo educativo.

A análise das descrições realizadas pelos professores em relação às suas interações com os alunos remete a algumas compreensões acerca das RS que estão sendo construídas sobre as práticas pedagógicas desses professores e, conseqüentemente, às influências destas na aprendizagem dos alunos.

Se, por um lado, demonstram atitudes centradas ainda na pessoa do professor e afirmam que “não sobra tempo para a atenção individualiza” (P18 C); “no início é meio tumultuada” (P30 C); “cansativas nas 1^{as} séries” (P40 E), por outro, a maioria descreve práticas pedagógicas inseridas em situações de “respeito”, “amizade” e “companheirismo” que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos.

As expressões seguintes acusam a preocupação dos professores em relação à aprendizagem dos alunos como consequência da boa interação em sala de aula. Registram, também, a compreensão de que entendem a relação professor-aluno no âmbito do processo ensino-aprendizagem:

Respeitosa e produtiva. Sempre busco entender as dificuldades dos alunos, [...] dificuldades de aprendizado e [...] de relacionamento (P01 E).

Costumo discutir com os alunos sobre o conteúdo ministrado, dando liberdade para críticas sobre a forma como foi ministrada, a fim de verificar se entenderam o conteúdo ou se é necessário revisar algum ponto da disciplina ou outro conteúdo associado (P05 E).

Ótima, bom relacionamento com os alunos, acho isso muito importante no processo ensino-aprendizagem, pois uma boa interação professor-aluno faz com o que o aluno se sinta mais à vontade em fazer questionamentos, vencendo a barreira da timidez e favorecendo a aprendizagem (P07 E).

[...] visto que para se aprender a fazer arte ou mesmo apreciá-la, a relação docente-discente não pode prescindir de níveis mínimos de empatia (P15 E).

Sempre parti do ditado “respeite para ser respeitado” e assim consigo ter um bom relacionamento com os alunos, de tal forma que o processo ensino-aprendizagem é o melhor possível (P22 E).

Minha interação com os alunos é muito boa, pois me coloco em uma posição de amigo do aluno no que se refere a procurar garantir o melhor aproveitamento possível em relação ao componente curricular em execução (P25 E).

Procuro orientá-los quanto a procedimentos de estudo, saber o porquê de sua condutas, mostrar a responsabilidade, a importância do processo disciplinar como forma de criar um indivíduo apto para os desafios que irá enfrentar na vida, incentivá-lo mostrando que ele é capaz de vencer desafios (P26 E).

No processo ensino-aprendizagem é imperativo que a interação professor e aluno seja evidenciada através da discussão dos temas ora propostos. Só assim saberemos a respeito das dificuldades [...] estar cientes de que o aprendizado pode ter sucesso. Portanto, essa interação é de fundamental importância e levo isso muito a sério (P29 E).

Existe uma preocupação do ensino com raciocínio lógico e não de memorização, de compreensão e reflexão (P36 E).

Acredito que um bom ambiente de trabalho em sala de aula é o meio para que os alunos se sintam à vontade para aprender e aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos e tendo o professor como amigo e parceiro é a chave para o sucesso (P44 C).

Leite e Tassoni (2002), ao referirem sobre a afetividade em sala de aula, reforçam a ideia de que a relação do professor com os alunos – a qualidade da mediação – é fator preponderante para a boa aprendizagem dos alunos

Masetto (1997, p. 45) avigora a ideia de que “a aprendizagem é um processo contínuo e bilateral no qual aprender não é uma propriedade exclusiva do aluno: o professor também aprende”.

Vale ressaltar também que a relação dialógica professor-aluno foi acentuada em algumas respostas dos docentes:

Interajo bem com os alunos, tenho um diálogo aberto com eles, mas não abro mão de combinados que fizemos no início do ano (P56 C).

Em geral, as aulas decorrem de forma dialógica, procuro envolver todos no processo de ensino-aprendizagem, até porque essa é uma peculiaridade da abordagem comunicativa utilizada por nós em Língua Inglesa (P14 E).

Interação de amizade, respeito e, acima de tudo, dialógica (P02 E).

Estou sempre aberto para o diálogo com meus alunos (P55 C).

Sobre o papel do diálogo, Freire (1987, p. 193) posiciona-se que “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a ‘co-laboração’”. Segundo Veiga (2008a; 2008b, p. 163), também se faz necessário, na “busca de formas de relacionamento fundadas no diálogo, na reciprocidade, na troca de experiências com o aluno visto como sujeito e não como mero objeto do processo de ensino-aprendizagem”.

A interação é a estratégia que proporciona mais envolvimento com a prática pedagógica, que carece ir além daquilo que os sistemas de ensino estabelecem em seus currículos obrigatórios. O papel do professor compreende uma prática voltada, acima de tudo, para ensinar o que é significativo para os alunos como sujeitos de determinado tempo histórico no diálogo com a realidade.

A estratégia atual da prática pedagógica é criar um ambiente em que se tem a preocupação de cuidar da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, exige-se a reinvenção da prática pedagógica, abarcando o que Freire (1996) pondera sobre o ato de ensinar. Para esse estudioso da educação, ensinar exige criticidade e ética, humildade, pesquisa, segurança do que se fala, tolerância, competência profissional, generosidade e compreensão de que a educação é uma maneira de estar no mundo e de intervir nesse mundo. Requer, sobretudo, querer bem aos educandos e sempre ter disponibilidade para o diálogo. Pois somente no diálogo é que se pode construir e desconstruir ideias estabelecidas e exercitar o que mais importa no ato de ensinar: saber ouvir.

Pôde-se verificar, nos depoimentos dos docentes, o esforço em desmitificar a relação de verticalização do trabalho docente baseado na hierarquização, na postura autoritária. A tendência é à busca de novas alternativas de interação que revelam relações amistosas, condições oportunas para o aprendizado, o diálogo, a troca de conhecimentos e informações no âmbito das práticas pedagógicas. Nesse sentido, destaca-se o amplo papel do professor que ultrapassa a simples transmissão do conhecimento.

Sem desmerecer a função socialmente instituída à escola, isto é, espaço específico e privilegiado para a aprendizagem, põe-se em relevo sua importância na condição de espaço de formação. Ao indagar aos professores sobre sua relação com seus alunos, nove disseram ser “boa”, cinco “ótima” e quatro “muito boa”.

Os dados da pesquisa delineiam um profissional da educação não só preocupado em repensar suas atitudes, em rever seus conceitos, concepções, métodos e conhecimentos sobre a prática pedagógica e suas implicações sobre o processo de aprendizagem do aluno, mas também um ser humano que começa a observar a real necessidade das interações profissionais e a mudança de postura em relação ao outro.

Pensando na formação dos alunos para atuar no mercado de trabalho, o exercício da interação influencia na melhoria da comunicação, criatividade, capacidade de tomar decisões em conjunto e cooperação numa empresa. Atualmente, a política de recursos humanos busca a integração de profissionais como meta para a melhoria do ambiente de trabalho e produtividade. Nesse ponto de vista, o espaço interativo da sala de aula é o *locus* da construção das regras de convivência, dos valores culturais de uma sociedade e das habilidades e competências exigidas pela profissão que o aluno vier a escolher e que poderão vir a ter impacto positivo ao longo de sua vida.

Concebe-se, assim, a prática do professor como parte integrante de um processo sistêmico de educação, orientada por uma filosofia que possibilite a superação da realidade social.

Nesse entendimento, a pesquisa realizada permitiu identificar os elementos mais importantes que representam a interação professor-aluno. Segundo a maioria dos docentes, o respeito, a amizade e o companheirismo, aliados à busca de efetiva aprendizagem dos alunos, constituem-se em elementos importantes de interação. Isto possibilita aferir que a forma como os professores, sujeitos desta pesquisa, relacionam com seus alunos tem favorecido a aprendizagem no âmbito da sala de aula.

6.4 Percepções e sentimentos: o impacto das práticas pedagógicas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos

De modo geral, os docentes, ao declarar suas **percepções e sentimentos em relação às suas práticas pedagógicas** – entendidas como sendo a forma como eles interagem em sala de aula, como pensam e articulam o conteúdo, como realizam o planejamento, a avaliação e como utilizam as estratégias de ensino -, a descrevem a partir da preocupação com a aprendizagem do aluno. Para eles, o aluno é a razão de ser do seu trabalho educativo.

A imagem constituída das RS das práticas docentes **centradas nos discentes** manifestou-se em diversos aspectos do ensino-aprendizagem, quer seja no planejamento, na forma de interação, na afetividade, conforme as frases a seguir:

Para mim, a pessoa (o aluno) é mais importante que o conteúdo que administro (P48C).

Procuro aproximar o aluno do conteúdo da disciplina, dos seus objetivos (P54C).

Sem conquistar a simpatia e respeito do aluno, dificilmente um professor conseguirá grandes conquistas com sua turma (P32E).

Acredito que a relação professor aluno é significativa na aprendizagem (P37 E).

Percepção das dificuldades do aluno, suas falhas de formação, suas carências afetivas, a falta de estímulo em casa (P40 E).

Tenho uma postura matriarcal, no sentido de proteção, como mais velha me sinto responsável pela valorização que os discentes dedicam à disciplina (P17 E).

Quanto à **preocupação com os alunos**, os docentes enfatizam que, muitas vezes, eles não estão em sintonia com o ensino-aprendizagem. Sobre esta questão, a pesquisa

também destacou que há profissionais que se preocupam em buscar uma estratégia que facilite a transposição didática. As falas denotam essa preocupação:

Em minha prática pedagógica eu procuro sempre relacioná-la com a realidade da vida, procuro exemplos práticos, ouvir casos que os alunos contam que sejam pertinentes à situação, tento fazer com eles reflitam sobre uma situação. Procuro demonstrar vibração no que estou transmitindo, incentivo as perguntas e sempre no início da aula pergunto sobre dúvidas da aula anterior a fim de dar continuidade. Infelizmente não dá para atingir todos (minha frustração), mas, em geral, acredito fazer uma pequena diferença em seu conceito de vida (ou na sua construção). O importante é não desistir (P26 E).

Essa questão de ensinar e aprender é extremamente complexa. Quando era aluno, existiam professores de que eu não gostava, às vezes nem era pela questão didática, mas por falta de simpatia. Hoje estou do outro lado e me pergunto sempre: será que tipo de professor eu sou? Será eu estou sendo simpático, mas não estou sabendo transmitir meus conhecimentos para que os alunos aprendam ou tem alguns que detestam, mas conseguem absorver o que eu falo? Sei que não agradei a todos. Sei que devo estar atento às inovações para sempre utilizar práticas e ferramentas que facilitem os aprendizados dos alunos (P31 E).

O que acontece é que o professor não dedica tempo para preparar aulas e acaba improvisando, comprometendo a qualidade do ensino (P36 E).

Pena perceber que somos uma classe sem reconhecimento (P52 C).

Sala com mais de 50 alunos na faixa dos 15 anos impede que muita coisa possa ser percebida; o aproveitamento meu e deles deixa muito a desejar (P40 E).

Aprofundando um pouco mais essas análises, procurou-se identificar, na perspectiva dos professores, se as práticas pedagógicas utilizadas por eles interferiam no resultado do ensino oferecidos aos alunos.

De acordo com Franco (2008, p. 12), as mensagens (oral e escrita) constituídas por processos sociocognitivos expressam as RS. Ao inferir sobre as representações do professor acerca das práticas pedagógicas no ensino ofertado aos alunos, listam-se algumas unidades recorrentes desse discurso – é o que será visto no próximo subitem:

6.4.1 Representações dos professores sobre: currículo, planejamento, metodologia, estratégias, avaliação, motivação, afetividade, interação e a sua relação com a aprendizagem do aluno

Observa-se que, para os professores, o currículo pode ser considerado o ponto de partida da prática pedagógica – é o que formaliza as práticas. Entendem que o currículo não pode ser “engessado”, é necessária certa flexibilização para atender às necessidades dos alunos, isto é, a sua organização deve partir do aluno. Ao educando deve-se dar o direito de participação e comprometimento com o desenvolvimento do seu conhecimento. Assim, o currículo proposto deve ser discutido também com o corpo discente. A expressão seguinte exemplifica essa ideia: “A disciplina fragmentada em conteúdos estanques, muitas vezes o aluno não vê sentido naquilo que é ensinado para ele. Lidar com as prescrições curriculares, com o que é cobrado dos alunos nas avaliações oficiais, como o ENEM e os vestibulares” (P03 E).

A representação de currículo percebido no discurso dos professores também delinea uma perspectiva crítica. Para eles, a reflexão da prática curricular desvela o significado do currículo trabalhado.

No cotidiano da escola, uma das preocupações mais frequentes dos professores é “cumprir o programa”. Em decorrência dessa situação, gera-se a aprendizagem deficitária, pois o aluno não tem oportunidade de construir o conhecimento. Vasconcellos (2004) sintetiza que o professor deve ajudar os seus alunos na construção do conhecimento. Para esse autor, os educandos devem ter espaço (físico e psicológico) para expressar o que sabem, pensam e sentem a respeito do objeto de conhecimento. “Conhecer a realidade dos educandos implica fazer um mapeamento, um levantamento das representações dos conhecimentos dos alunos sobre o tema em estudo” (VASCONCELLOS, 2004, p. 81).

Retomando as demais unidades mencionadas, acredita-se que elas devem ser consideradas em sua complexidade, pois outros elementos estão implicados na ação de colocar em prática o currículo. Assim, buscaram-se nas respostas dadas ao questionário as representações construídas ao longo da trajetória profissional do docente sobre o planejamento. Para os professores, o currículo é que dá origem ao planejamento do ensino-aprendizagem do aluno, o que significa cumprir questões burocráticas e técnicas exigidas pela escola, como demonstrado pelas falas: “Cumprir as datas dos calendários” (P03 E); “Elaborar um planejamento de nivelamento” (P07 E); “Procuro seguir a ementa e também adequá-la à real necessidade do aluno quando for integrar o mercado de trabalho” (P44 C).

Outros docentes pautam o planejamento na relação conhecimento-contexto profissional:

Relacionar o conteúdo ministrado com a aplicação no mercado de trabalho. A importância dos conteúdos para a formação profissional (P08 E).

A forma como conduzo e valorizo a apresentação e o desenvolvimento dos conteúdos ligados à disciplina criam e/ou fortalecem nos alunos uma identidade com a disciplina. Demonstro a aplicabilidade e a importância da geografia na vida social e cultural dos alunos, bem como na preparação para o trabalho (P42 C).

Sem desmerecer a importância de contextualização do currículo, percebe-se que isto não pode ser decisão unilateral. Há o desejo de que o professor possa desenvolver um currículo flexível que não pense somente na formação técnica, mas também na formação do indivíduo plenamente.

Um professor estabelece prioridade entre os conteúdos segundo a relevância para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno: “Priorizo conteúdos relevantes para a sua formação” (P14 E). Nessa direção, torna-se perceptível a postura autônoma desse docente. Neste caso, compreende-se o currículo como o norteador das ações, permitindo que o professor estabeleça o seu planejamento, levando em consideração outros aspectos que permeiam a prática. Outro demonstrou preocupação com a relação teoria e prática; autonomia: “Tento aproximar o máximo a teoria com a prática. Os alunos sabem o objetivo de tudo que faço em relação ao ensino deles” (P52 C). Nessa fala percebe-se a preocupação do professor em construir com seu aluno uma interação responsável em relação ao conhecimento – parece que busca estabelecer uma relação franca com seu aluno, atribuindo a este parte da responsabilidade pela sua aprendizagem.

Por metodologia de ensino os docentes entendem um roteiro geral para a atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Indicam-na linhas de ação a serem utilizadas por eles em suas aulas como meio de se trabalhar os conteúdos curriculares e se chegar aos objetivos esperados. Para eles, a metodologia diz respeito aos métodos de ensino, às atividades do professor e aluno no processo de aprendizagem:

A metodologia de cada conteúdo e os recursos a serem utilizados variam a cada etapa. É preciso estar atento a isto (P33 E).

Para mim, saber ensinar através de técnicas é algo intuitivo, nunca apreendido como disciplina formal, antes assimilado através do exemplo de meus maus e bons professores (P18 E).

Faço exercícios como exemplo e sempre respondo as perguntas tentando ser o mais claro possível (P37 E).

Os docentes investigados sinalizam que a metodologia surge com a prática e estes dão suporte para instituírem o melhor método a ser empregado. Há ainda aqueles que consideram que a sua metodologia vem da prática. Dessa forma, é importante que o professor busque elaborar métodos mistos que incluam atividades de caráter individualizado, em grupo e coletivo.

A respeito das estratégias usadas na sistematização da aprendizagem do aluno, encontram-se as seguintes afirmações:

Artifícios para facilitar a compreensão dos alunos e despertar mais interesse pelo assunto, como visitas ao laboratório, aulas práticas, exercícios em grupo, vídeos sobre equipamentos e empresas, visitas técnicas, seminários, palestras de profissionais do mercado (P10 E).

Sempre procuro novas formas e estratégias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente (P14 E).

Proponho aulas expositivas e práticas, ambas bem planejadas. As práticas em laboratório são fatores fundamentais para formação técnica de qualidade (P22 E).

Pode-se delinear um profissional que se preocupa em adequar teoria e prática como estratégia de ensino-aprendizagem, considerando que as demonstrações práticas viabilizam a compreensão do conteúdo pelo aluno. Ou seja, as respostas expressam a concepção de aprendizagem que ocorre em várias situações, com o uso de diversos instrumentos, como agrupamentos de alunos por objetivo; visitas técnicas às empresas; tecnologias como vídeos e aulas em laboratórios, etc., evidenciando a postura comprometida com a aprendizagem e os seus percursos.

Quanto à avaliação, encontram-se as seguintes afirmações:

Quando avalio o aluno, não corrijo certo ou errado. Valorizo o raciocínio do aluno e assim ele também se sente valorizado (P09 E).

Verificar se é uma deficiência do aluno ou do professor e do conjunto das suas práticas pedagógicas (P08 E).

Avaliar o trabalho desenvolvido (P12 E).

As avaliações escritas são coerentes com o conteúdo ministrado (P22 E).

Se se observar os discursos dos professores sobre a avaliação, percebe-se significativa disposição para compreendê-la dentro do conceito de avaliação diagnóstica. A

avaliação diagnóstica é utilizada para verificar conhecimentos, pré-requisitos e particularidades dos alunos. A avaliação como diagnóstico tem o papel de nortear o caminho a ser trilhado pelo professor na otimização do ensino-aprendizagem. Partindo desse entendimento, o planejamento dos objetivos, conteúdos, textos e procedimentos decorre da realidade de como se apresenta o nível de conhecimento do aluno. Dito de outra forma, a avaliação diagnóstica permite tomadas de decisões quanto aos rumos e decisões sobre o planejamento. Planejar de forma adequada ao nível dos alunos permite ensino-aprendizagem mais eficaz.

Entretanto, cabe atentar para a importância de se avançar nesse conceito para uma concepção de avaliação que deve “conjugar formas de verificação, podendo ser **informal**, para fins de diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos, e **formal**, para fins de atribuição de notas ou conceito (LIBÂNEO, 2010, p. 242, grifos do autor).

Quanto à **motivação**, um professor reconheceu que sua prática pedagógica só tem sentido a partir da motivação dos alunos. Para ele: “A motivação dos alunos é um dos parâmetros principais para auferir se as práticas pedagógicas estão sendo bem aplicadas ou não” (P08 E).

Concorda-se com esse professor – a motivação é fator importante no processo da aprendizagem. Assim, motivar é predispor os alunos às atividades escolares. As fontes de motivações (curiosidade, desejo de sucesso, aspirações, etc.) representam elementos que despertam, no aluno, atitudes favoráveis para certas atividades.

A **interação professor-aluno** foi evidenciada nas práticas pedagógicas que promovem o intercâmbio/construção do conhecimento e a necessidade de ação do aluno.

Práticas que promovam o intercâmbio do conhecimento (P10 E).

Busco a interação em sala de aula para que haja a construção eficaz do conhecimento (P14 E).

Participação do aluno em atividades propostas (P22 E).

Incentivo às perguntas (P26 E).

Os docentes reconhecem na interação professor-aluno que a aprendizagem se faz melhor quando o aluno interage com o conteúdo.

A **afetividade** também é referida pelos docentes em seus discursos: “Acredito que a relação professor-aluno é significativa na aprendizagem” (P36 E); “Ouvir casos que os alunos contam que sejam pertinentes à situação” (P26 E); “O aluno precisa participar, estar envolvido com o conteúdo, ver as aplicações” (P09 E). O diálogo entre professor e aluno

constitui princípio de procedimento que leva ao conhecimento crítico do ponto de vista educativo e que estabelece forte relação com o processo de levar a pensar, em vez de apenas se preocupar com o resultado do processo (PEREIRA, 2007, p. 177).

Pode-se considerar que não somente os aspectos cognitivos, intelectuais estão ligados ao desenvolvimento do aluno, mas também os afetivos são importantes para a construção e expressão do conhecimento no cotidiano da sala de aula.

Cabe ressaltar que os elementos: metodologia, avaliação e motivação, segundo à pesquisa, cumprem a função reguladora das práticas pedagógicas docentes, fazem parte do sistema periférico e resguardam a estabilidade do núcleo central das RS.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no meio produtivo trouxeram diferentes desafios para as empresas – integração e flexibilização estão na pauta do dia do mundo empresarial. À escola, portanto, cabe o desafio de atender às demandas postas pelo trabalho e de formar o cidadão com conhecimento amplo sobre a sociedade em que vive.

Ao estudar a organização da Educação Profissional e Tecnológica, percebe-se que desde os Jesuítas têm-se informações sobre iniciativas formais para o ensino de profissões. Viu-se também que essa formação sempre esteve ligada à profissionalização da população proletária das cidades que se desenvolviam. Em meados do século XX a nova ordem econômica exigia dinâmica e organização escolar que privilegiassem a educação como forma de assegurar o caráter desenvolvimentista dos governos desse período. A educação profissional passa então a representar uma possibilidade de progresso e a necessária formação de trabalhadores para a manutenção do crescimento industrial.

Entende-se que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) situa-se num âmbito de educação e qualificação, portanto, pode ser vivenciada em todos os segmentos do ensino, de acordo com as peculiaridades curriculares e o desenvolvimento do educando. Trata-se de uma visão de mundo e interpretação da tecnologia à luz de novos valores que vêm marcando o ser humano na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, aprender bem passou a ser o foco das atenções. Embora o objeto de estudo desta pesquisa tenha sido “as práticas pedagógicas de professores do CEFET-MG/Araxá”, a intenção foi verificar a influência dessas práticas na aprendizagem dos alunos – sabe-se que a razão de toda prática pedagógica é possibilitar a ocorrência do processo ensino-aprendizagem. Ora, as práticas se constituem em meios que possibilitam os alunos aprenderem. Ao investigar as práticas ou a forma como elas ocorrem, está-se também compreendendo a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Assim, neste estudo, identificam-se e analisam-se as RS dos docentes do CEFET-MG/Araxá acerca de suas práticas pedagógicas, com o intuito de compreender a sua repercussão na aprendizagem dos alunos. Essa compreensão se deu principalmente a partir dos referenciais teóricos utilizados neste estudo – de posse das RS dos professores sobre suas práticas e dos referenciais teóricos acerca do planejamento escolar, currículo, estratégias, avaliação e interação em sala de aula, pode-se discutir e refletir questões ligadas à aprendizagem dos alunos – o que constituiu o problema da presente pesquisa.

Conhece-se que são muitos os caminhos para investigar questões ligadas à aprendizagem, mas neste estudo elegeram-se as práticas pedagógicas.

Neste sentido, com o intuito de minimizar as inquietações e preocupações com a aprendizagem dos alunos, desenvolveu-se este estudo a partir do viés das práticas pedagógicas, partindo-se do princípio de que nenhuma prática é neutra em relação à aprendizagem do aluno.

Esta pesquisa permitiu a compreensão da importância da formação docente e os saberes mobilizados em sua prática pedagógica. Dessa forma, buscou-se indicar a necessidade da formação do professor reflexivo. Ao longo da investigação, percebeu-se ser mister que essa formação atente para a necessidade do professor pensar sua prática, construir e socializar seus saberes junto aos seus pares. Os autores consultados atestaram a dificuldade de as universidades dotarem o currículo de formação de professores com epistemologia relacionada à reflexão sobre a prática para oportunizar o seu aperfeiçoamento. Por outro lado, os estudos também apuraram que o professor reflexivo se faz na reflexão na ação e sobre a própria ação, por conseguinte, no cotidiano das práticas pedagógicas.

A análise empreendida sobre a formação do professor permitiu asseverar que esta se assenta em saberes pedagógicos e saberes específicos da área de habilitação desejada – os conhecimentos teóricos são considerados importantes no trabalho formativo do professor, como também a prática assimilada durante os programas de estágio supervisionado. Contudo, apreendeu-se também que é necessário mais clareza quanto à objetividade de cada um dos eixos: formação pedagógica (saberes pedagógicos e didáticos), formação específica (saberes disciplinares) e experiência no mundo do trabalho (saberes da experiência profissional), como atestam os atuais estudos sobre o tema.

Referindo-se às práticas pedagógicas quanto às **estratégias** de ensino mais utilizadas pelos docentes pesquisados, encontram-se as aulas práticas, expositivas e atividades em grupo. A aula representa adequada estratégia de ensino, necessária para o processo de ensino-aprendizagem quando ministrada em clima de respeito mútuo, diálogo, intercâmbio de ideias, discussão e valorização de conhecimentos prévios dos discentes. Nas representações dos docentes, as estratégias de ensino mudam, atendendo às diversidades das turmas, ao conteúdo ensinado e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto educacional, torna-se significativa a figura do professor reflexivo.

No que se refere ao **planejamento**, o estudo indica a direção de torná-lo mais flexível e que possam ser reformulados de maneira a permitir mais participação de todos os

envolvidos no processo de ensinar e aprender. As representações dos professores sobre o **planejamento** participativo juntamente com outros *campi* apresentaram baixos índices de participação, mas, por outro lado, os docentes veem vantagens na integração como troca de experiências, atualização de conteúdo, escolha de estratégias de ensino, interação entre currículos e experiências, introdução de trabalhos disciplinares, entre outros.

A **interação** professor-aluno no âmbito das práticas pedagógicas evidenciou-se na forma de respeito, amizade, paciência, dialógica, afetividade, companheirismo, atenção às sugestões, intercâmbio de ideias, tratamento e educação com os alunos e valorização de conhecimentos prévios.

Em relação às **práticas avaliativas**, os docentes demonstraram preocupação quanto à prática pedagógica adotada e pressupostamente avaliam a sua própria prática.

Pode-se dizer que a RS dessas práticas, descritas na forma como pensam e articulam o conteúdo, realiza o planejamento, a avaliação, utiliza as estratégias de ensino e interage com os alunos indica ações que denotam existir o compromisso com o exercício de educar.

Além disso, percebe-se que a imagem da prática docente centrada no discente também identifica um professor que pensa o planejamento, explicitando aos alunos quais são os objetivos da sua disciplina. Sobre isso, pode-se inferir que ainda permanece a ideia de objetivos focados no conteúdo ministrado e não nas habilidades e competências que o aluno deverá adquirir na escola. Portanto, quando se pensa nas representações docentes de uma prática centrada no aluno, não se pode afirmar que isso equivale ao aluno como centro da aprendizagem.

A pesquisa empreendida delineou um profissional que está além de suas práticas na sala de aula. Põe em relevo um ser docente que não se restringe a práticas pedagógicas visíveis buscando informações nas mais diversas mídias. Portanto, busca estar conectado no mundo moderno, ampliando seu conhecimento acerca deste mundo e das tecnologias que o perpassam. Seus saberes superam os conhecimentos específicos que fundamentam sua prática pedagógica.

Ao analisar os resultados da pesquisa, percebe-se que a relação tempo de docência e prática educativa é complementar – para os docentes essa questão é significativa em relação às suas práticas pedagógicas.

O espaço institucional se apresenta como um ambiente no qual se desenvolvem práticas inovadoras e significativas – outro dado expressivo abordado pelo estudo diz respeito à formação continuada como um indicativo da melhoria da qualidade de ensino.

Assim, a busca por cursos de mestrado e doutorado se dá não só por aspirações salariais, mas também por motivos relacionados à qualidade da educação que se oferece.

Fica perceptível a representatividade da provisoriedade do ser professor como algo “pronto e acabado”. A pesquisa demonstrou que o **ser docente** da Educação Profissional Técnica é uma concepção em construção e demanda mudanças influenciadas pelos avanços tecnológicos. Essas mudanças, portanto, exigem novas habilidades e competências profissionais para atender ao ritmo acelerado das transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Representação significativa desse panorama são os dilemas revelados pela profissão professor durante a análise de suas falas. Para esses profissionais, a realidade educacional, por vezes cruel, traz consigo o desalento de uma profissão socialmente desvalorizada. Mesmo assim, o professor assume o papel de pesquisador, procura desenvolver o processo de transposição didática tão necessária à aquisição da qualidade da educação.

As palavras evocadas pelos docentes em relação às práticas pedagógicas, tratadas pelo *software* EVOC, indicam como o núcleo central das representações o “compromisso” e a “dedicação”. Essas palavras estão relacionadas com as percepções da importância de formação continuada, da atualização profissional e na tríade que alicerçam a prática pedagógica fundamentada nos contextos: pedagógico, profissional e sociocultural dos docentes.

Cabe ressaltar que “compromisso” e “dedicação” foram verbalizados pelos docentes como forma de profissionalização, ou seja, trata-se da eficiência do saber e da formação continuada. Aliados ao núcleo central, outros elementos periféricos como “aprendizado”, “atualização profissional”, “motivação”, “prazerosa” “conhecimento”, “metodologia” e “preparação”, “aplicabilidade”, “coerente”, “dinâmica”, “melhoria”, “prática” e “ética” indicam a representatividade da prática pedagógica docente.

Se se considerar a importância dos elementos periféricos como aquele que dá início à transformação das RS, a análise dos dados encontrados durante a pesquisa permite inferir que os resultados apresentados indicam um saber efetivamente praticado. Isto é, esse saber ocorre de forma consistente no grupo pesquisado, tendo em vista que, em face das modificações introduzidas nas práticas sociais, entende-se que as RS são diferentes somente se seus núcleos centrais tiverem composições significativamente diferentes.

Diante do exposto, é perceptível que a fragmentação do trabalho do professor possa ser um dos problemas em relação à qualidade no sistema de ensino. Na essência da

profissão docente nota-se o professor sobrecarregado de trabalho, desempenhando tarefas diversas e, ao mesmo tempo, preocupado com a formação continuada como um dos meios de progressão funcional e melhoria da qualidade do ensino.

Os dados coletados durante a pesquisa demonstraram que, na perspectiva docente, fatores como currículo, planejamento, interação professor-aluno, afetividade, metodologia, motivação, atualização profissional e avaliação interferem no ensino-aprendizagem dos alunos.

Os aspectos afetivos são importantes para a construção do conhecimento e também interferem na aprendizagem dos alunos. Normalmente, o não aprender costuma ser o sintoma mais evidente de que algo vai mal na relação entre aluno, professor e família.

A respeito da afetividade, a pesquisa demonstrou que o professor considera importante a relação estabelecida na sala de aula, entendendo-as como complemento da ação pedagógica. Sobre essa questão indaga-se se a interação entre professor e alunos se dá somente em relação à escolha de conteúdos, organização da sala de aula, planejamento didático para favorecer o aprendizado dos alunos, isto é, como um meio para que ele sistematize o currículo. Ou, ainda, a preocupação afetiva do aluno perpassa a questão da individualidade, de sua forma e tempo de aprendizagem? Pois muitos docentes deixam transparecer que essa interação deveria acontecer somente por parte do aluno, sem considerar parte da sua responsabilidade nesse âmbito.

Assim, os dizeres dos professores pesquisados indicam que a questão do ensino-aprendizagem ainda continua centrada no professor. Assevera-se, portanto, a dificuldade do profissional em desvencilhar-se de velhas práticas. Apesar de o discurso estabelecer a prática pedagógica centrada no aluno, flexível e construída a partir dos conhecimentos prévios do discente, o professor ainda encontra dificuldade em conjugar as determinações curriculares e os instrumentos oficiais de avaliação com essa prática.

Assim posto, ressalta-se que a prática pedagógica está pautada pelo planejamento didático vinculado ao cumprimento do currículo. Mais uma vez a ideia de núcleo central e núcleo periférico aparece. Fica evidente que o professor deseja realizar uma prática pedagógica mais coerente com o contexto em que o aluno está inserido, observando todos os aspectos que interferem nessa prática, como: desenvolvimento dos conteúdos, aplicabilidade, preparação para o trabalho, plena formação do indivíduo, postura autônoma, etc., mas ainda está dependente da execução de demandas burocráticas e técnicas determinadas pela instituição e pelo sistema como um todo.

Como pedagoga, a pesquisa proporcionou a esta autora novo olhar sobre as práticas pedagógicas utilizadas na instituição, possibilitando detectar aspectos deficitários quanto ao uso de estratégias de ensino, à falta de conhecimento de práticas inovadoras e à dificuldade em planejar de forma integrada e participativa. O pedagogo é considerado um minimizador de problemas qualitativos e quantitativos do sistema educacional, visando proporcionar mecanismos capazes de garantir a melhoria do processo de ensinar e aprender. Sendo o pedagogo um agente de inovações no meio educacional, compete a ele estar sempre atualizado quanto às novas descobertas e conquistas na área educacional, a fim de incorporá-las no uso das práticas pedagógicas docentes.

Sintetizando, de modo geral, as análises demonstram que os professores do CEFET-MG/Araxá estão construindo representações sobre suas práticas pedagógicas, ancoradas em ações e sentimentos que denotam “compromisso e dedicação” com a aprendizagem dos alunos, embora sintam ainda necessidade de aprender e atualizar de forma prazerosa e motivadora. Acreditam que o investimento na qualificação profissional favoreça a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo, assim, para um aprendizado mais eficiente dos alunos. O controle da qualidade do ensino pode revelar algumas partes em que o conteúdo poderá ser alterado ou substituído. Como se pode verificar, o professor reflexivo se faz presente em todas as instâncias do processo ensino-aprendizagem.

O relato das experiências cotidianas dos docentes sobre suas práticas pedagógicas coloca em evidência a forma pela qual o professor pensa e articula o conteúdo, realiza o planejamento, a avaliação, utiliza as estratégias de ensino e interage com os alunos. Portanto, expressa a forma como se organizam e constroem suas próprias práticas pedagógicas. As atitudes, valores e informações dos docentes ao exercerem suas práticas denotam influências significativas na aprendizagem dos alunos.

Se a finalidade da TRS é tornar algo não familiar em familiar, classificar, categorizar ou atribuir nomes, acredita-se que os dados e a análise desta pesquisa atingiram os objetivos esperados. Por meio deste estudo permitiram-se a identificação e a análise das RS dos docentes do CEFET-MG/Araxá, acerca de suas práticas pedagógicas, dando-lhe um significado em que o desconhecido e o não familiar passaram a ser uma questão discutida, refletida.

Nossa convicção é de que esta pesquisa possa oferecer aos docentes reflexões sobre suas práticas pedagógicas, possibilitando, assim, a construção e reconstrução de novos saberes, no sentido de aprimorarem o processo de ensino e aprendizagem.

Ao finalizar-se este estudo, acredita-se que as análises aqui enunciadas possam servir como referência não só para os professores atuantes na EPTNM do CEFET-MG/Araxá, como também para outros professores de outras instituições que pretendem discutir questões ligadas às práticas pedagógicas docentes e sua relação com os resultados da aprendizagem dos alunos.

Assim, o percurso investigativo a que se propôs por meio desta pesquisa terá sido não só fonte de acréscimo de conhecimentos individuais, mas também profícuo para outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.E.S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009 - ISSN: 1676-2584.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. Cap. 1 *In*: PAQUAY, L. *et al.* (org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-36.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (orgs). Estratégias de ensinagem. Cap. 1 *In*:_____. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, p. 67-100, 2003.

BAILLAUQUÊS, S. Trabalho das representações na formação do professores. Cap. 2 *In*: PAQUAY, L. *et al.* (org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.42.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. reimpressão rev. e atualizada. Lisboa: 70, 2010.

BASTOS, J.A.S.L.A. Educação e tecnologia. Cap. 1 *In*: GRINSPUN, M.Z. (org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BLOOM, B.; HASTINGS, J; MADDAUS, G; Cap 7. *In*: TURRA, C.M.G. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988. Do Sr. Octávio Elísio. **Diário do Congresso Nacional**, Suplemento ao nº. 175, de 25/01/1991, 282 pp.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 16**, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. Constituição de 1937. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1937.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do Censo da Educação Básica 2009**. Brasília: MEC, INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais 2009. 19 p. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_11.htm. Acesso em 01/09/2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** – Documento Base. Brasília/ DF, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Educação tecnológica: legislação básica**. Brasília, SEMTEC, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica- Técnico de Nível Médio**. 7.ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 17 de abril de 1997.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

_____. Projeto de LDB: Substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage. *In: Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo*. Brasília: Câmara dos Deputados, agosto de 1989, 34 pp.

CANDAU, V.M. **A didática em questão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 114 p.

CEFET-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): política institucional: 2005-2010**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; organizado por Benedita Aparecida da Silva [*et al.*]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006a. 119 p.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI): organização acadêmica: 2005-2010**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006b. 54 p.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG**. Belo Horizonte, p. 01-15, 2010 (mimeografado).

COELHO, S.L.B. Repensando um projeto de educação tecnológica referenciado na formação do cidadão-técnico: algumas reflexões para a formulação de novas propostas educativas. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, n. 2, p. 52-56, jul./dez. 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORDEIRO, D.; COSTA, E.A.P. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico Brasileiro. *In. Trabalho necessário*. Revista Eletrônica do Neddade. Rio de

Janeiro: ano 4, n. 4, 2006, p. 1-18. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/tn4cordeiro,d.costa,E..pdf>. Acesso em 17/04/2010.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. Cap. 3, *In*: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (orgs.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64, 1994.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / UNESCO, 1999. 288 p.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós. 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. [s.c.]. *In*: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. 2 v.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO, M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 32 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 79 p. (Série Educação e Comunicação, v. 1).

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

_____. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação Sociedade**. [on-line]. 2005, v. 26, n. 92, pp. 1087-1113. ISSN 0101-7330.

GARCIA, C.M. Os professores e sua formação. Cap. 2 *In*: NÓVOA, A. (org.) **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, N.M.D.; LIMA FILHO, D.L. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. *In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. Caxambu. **Anais**, Caxambu: ANPED, 2004. p. 01-34. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação.

GARCIA, S.R.O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT TRABALHO EDUCAÇÃO*. 23, 2000, Caxambu. **ANPEd**, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/sandrareginadeoliveiragarcia05.rtf>>. Acesso em 30 ago. 2011.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 11. reimpressão. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: julho de 2011.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Cap. 3. *In* : NÓVOA, Antônio (org). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2007. 215 p.

GRINSPUN, M.Z. (org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GUARNIER, C.; ROUQUETE, M.L. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: julho de 2011.

HOFFMAN, J.M.L. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, 104 p.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. Cap. 2 *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KUENZER, A.Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. Cap. 1. *In*: FERRETI, C.J.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: São Paulo: Cortez, 1988.

KUNZE, N.C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, p. 08-24, Brasília: MEC, SETEC, nov. 2009.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Cap. 2. *In*: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F. **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.113-141, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 263 p.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 311p.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez,2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008) – Brasília: MEC, SETEC, p. 08-22, 2008.

MARTINS, P.L.O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. Cap. 4. *In*: VEIGA, I.P. **Lições de didática**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.160 p.

MASETTO, M.T. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MINAYO, M.C. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. Cap. 3. *In*: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (orgs.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 62, 2008.

MOLL, J.; FISCHER, N.B.; KUENZER, A.Z. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, v. 1, 2001. 312 p

MOSCOVICI, S.A **representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**. Petrópolis: Vozes. 2003.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOURA, D.H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 58-79, 2010.

MÜLLER, M.T. A educação profissionalizante no Brasil: das corporações de ofícios à criação do SENAI. **Revista da RET**. Estudos do Trabalho. Ano III, n. 5, 2009. Rede de Estudos do Trabalho. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org. Acesso em: julho de 2011.

NESSRALLA, M.R.D. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica**: da utopia à concretização do currículo possível. 207 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Cap. 1. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.15-33.

_____. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

_____. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2007. 215 p.

NUNES. C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril 2001.

PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. Cap. 2. *In*: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Leituras no Brasil), p. 165-177, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “**A formação de professores nas licenciaturas**: Velhos problemas, novas questões”. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, pp. 341-357.

PERRENOUD, P. As práticas pedagógicas mudam e de que maneira? **Revista Impressão Pedagógica**, Curitiba, Brasil, n. 23, p. 14-15, julho/agosto de 2000.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. Cap. 9. *In*: PERRENOUD, Philippe. *et al.* (orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 246 p.

PONCIANO, V.L. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: julho de 2011.

PRESSEAU, A. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: julho de 2011.

QUARTIERO, E.M.; LUNARDI, G.M.; BIANCHETTI, L.. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. Cap 4. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 285 – 300.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social no enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2004.

REHEM, C.M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac/ São Paulo, 2009. 167 p.

RESENDE, M.R. Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 24, p. 35-53, jul/dez, 2007.

RIBEIRO, M.L.; ARAÚJO. A.V. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 1-250, jul./dez. 2009.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 207 p.

RIBEIRO, M.L. 2004 **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: julho de 2011.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Cap. 3. *In*: NÓVOA. A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, p. 63-92, 1995.

SANTOS, M.P.; SILVA, K.R.X. Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 9, n. 18. P. 12-16, jul/dez, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 94 p.

SCHNETZLER, R.P. Prefácio. *In*: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007 (Coleção Leituras no Brasil).

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. De Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. [s.c.]. In. NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional**: perspectivas, procedimentos alternativos (Tradução José Camilo dos Santos Filho e Maria Angela V. de Almeida). Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA JR., J.R.; GONZÁLES, J.L.C. Reformas educacionais, competências e prática social. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 9, p. 36-77, jul./dez. 2001.

SOARES, S.R. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf>. Acesso em: julho de 2011.

SOUSA, C.P. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 1956. 15. ed. São Paulo. Liberdade, 2005 (Cadernos Pedagógicos do Liberdade; v. 3).

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 1956. 15. ed. São Paulo. Liberdade 2004 (Cadernos Pedagógicos do Liberdade; v. 2).

VEIGA, C.G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VEIGA, I.P. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008a. 186p.

_____. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008b. 298p.

_____. **Lições de didática**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009. 160 p.

_____. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. [s.c.]. In: DALBEN, A.I.L.F. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação docente**: avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior e políticas educacionais. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 47-59, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor: pesquisador e pesquisador acadêmico. Cap. 2. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007 (Coleção Leituras no Brasil).

ZOTTI, S.A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. *In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - CBHE, Anais...*, Goiânia: UCG, 2006. v. 4. p. CD-ROM.

APÊNDICE E ANEXO

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Orientanda: Rita Maria Lemos
Orientadora: Prof^ª Dr^a Vânia Maria de Oliveira Vieira

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa que comporá minha dissertação de mestrado em Educação, realizado na Universidade de Uberaba.

Por meio dos dados coletados serão analisadas quais Representações Sociais os professores atuantes na Educação Profissional do CEFET-MG/Araxá estão construindo sobre a sua prática pedagógica, aqui entendida como a forma pela qual o professor pensa e articula o conteúdo, como realiza o planejamento, a avaliação, como utiliza as estratégias de ensino e como interage com os alunos.

Sua participação é muito importante para os resultados da pesquisa. Responda as questões com liberdade, não sendo necessário identificar-se. Em algumas questões pode ser assinalado mais de um item.

Desde já, agradeço a colaboração.

Número do Sujeito:				
--------------------	--	--	--	--

A) PERFIL DOS DOCENTES:

1. Sexo

a. feminino b. masculino

2. Faixa etária

a. até 29 anos b. de 30 a 40 anos c. de 41 a 49 anos d. acima de 50 anos

3. Estado civil

a. solteiro b. casado c. união estável d. separado e. viúvo f. divorciado

4. Cargo

a. Efetivo b. Contratado

5. Regime de trabalho

a. 20 h/s b. Dedicção exclusiva (DE) c. 40 h/s (sem DE)

6. Qual(is) é(são) sua(s) graduação(ões)?

7. Possui pós-graduação(ões)? Em caso afirmativo, especifique nível e área.

a. Não.

b. Especialização. Área: _____

c. Mestrado. Área: _____

d. Doutorado. Área: _____

e. Pós doutorado. Área: _____

8. Tempo de magistério:

- a. () até 3 anos b. () de 4 a 10 anos c. () 11 a 20 anos d. () 21 a 30 anos e. () mais de 30

9. Há quanto tempo você trabalha como docente no CEFET-MG/Araxá?

- a. () até 2 anos b. () de 3 a 7 anos c. () de 8 a 12 anos d. () de 13 a 18 anos

10. Trabalha em outro serviço além da docência?

- a. () Não b. () Sim. Qual? _____

11. Qual(is) o(s) meio(s) que você utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais:

- a. () internet b. () jornal escrito c. () jornal falado (TV) d. () jornal falado (rádio)
 e. () revistas f. () livros g. () diferentes profissionais
 h. () não utilizo algum deles regularmente

12. Você lê outros tipos de livros, além dos que se referem à(s) sua(s) disciplina(s)?

- a. () Não
 b. () Sim. Quais? _____

B) SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**13. a) Escreva 3 (três) palavras que lhe vêm à mente ao ler a frase em destaque:**

Minha prática pedagógica no CEFET-MG

1. _____
 2. _____
 3. _____

- b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.
 c) Justifique sua resposta acima.

14. Para realizar seu planejamento você:

- a. () utiliza sugestões dos alunos.
 b. () pondera os interesses e motivações dos alunos.
 c. () preocupa-se com o cumprimento dos conteúdos previstos.
 d. () escolhe as estratégias de ensino adequados aos alunos e ao conteúdo.
 e. () observa a relevância dos conteúdos para a formação dos alunos
 f. () segue rigorosamente o plano de ensino e o cronograma elaborado previamente.

15. Você planeja suas aulas:

- a. () diariamente b. () semanalmente c. () mensalmente d. () Outra: _____

16. Você participa na elaboração de programas de ensino juntamente com a equipe de professores de sua área em encontros com outros campi?

- () Sim () Raramente () Não

Em caso afirmativo:

- () percebo as seguintes contribuições para minha prática pedagógica:

- () não observo qualquer contribuição para minha prática pedagógica.

17. Quanto ao conteúdo programático ministrado, você:

- a. preocupa em cumprir o conteúdo estipuladas no plano de ensino.
- b. ouve as expectativas dos alunos quanto à aprendizagem.
- c. favorece a integração com outras disciplinas/conteúdos do curso.
- d. identifica inicialmente o conhecimento prévio dos alunos em relação ao que será estudado.
- e. estabelece a relação com a formação profissional do aluno.
- f. preocupa-se com como e onde os alunos aplicarão o que aprenderam.
- g. dedica-se à sistematização dos conhecimentos apresentados a partir de tarefas padronizadas.
- h. segue o conteúdo proposto pela instituição.
- i. prioriza os conteúdos estipulados pela instituição.

18. Os tipos de aula que mais se aproxima de sua prática:

- a. expositiva
- b. expositiva dialogada
- c. expositivas com o auxílio de quadro e giz
- d. expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais.
- e. monitoria de ensino
- f. atividades em grupo
- g. debate
- h. simpósio
- i. aula prática
- j. fórum de discussão
- l. estudo do meio
- m. experimentação
- n. *brainstorming* (tempestade de palavras provocada pelo anúncio de uma palavra do conteúdo)
- o. pesquisa
- p. jogos educativos
- r. elaboração de projetos
- s. outros. Quais? _____

19. Quanto à avaliação diagnóstica, você:

- a. não tem hábito de utilizá-la.
- b. utiliza para verificar o que aluno sabe antes de iniciar um conteúdo proposto.
- c. utiliza somente no início do ano letivo.
- d. raramente utiliza.

20. Você avalia para:

- a. acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não.
- b. manter a disciplina em sala de aula.
- c. pressionar os alunos a estudar.
- d. informar ao aluno sobre as suas dificuldades de aprendizagem e ajudá-lo.

21. Estratégias e/ou instrumentos de avaliação que você utiliza na sua prática pedagógica:

- a. trabalho em grupo.
- b. trabalho individual.
- c. avaliação prática.
- d. avaliação com consulta.
- e. autoavaliação.
- f. avaliações com questões objetivas.
- g. avaliações com questões dissertativas.
- h. avaliações com diferentes tipos de questões (objetivas, dissertativas).
- i. portfólio.
- j. relatório.
- k. seminários.
- l. observação do comportamento do aluno.
- m. outros _____

22. Após as avaliações formativas você:

- a. não devolve as provas aos alunos.
- b. devolve as provas aos alunos e inicia um novo conteúdo.
- c. devolve as provas aos alunos e discute os erros com novas explicações.
- d. estabelece nova oportunidade para os alunos que não conseguiram média.
- e. utiliza outro procedimento. _____

23. Como você descreve sua interação com os alunos:

24. O que é para você ser docente da Educação Profissional Técnica de nível médio?

25. Nenhuma prática pedagógica é neutra em relação à aprendizagem do aluno. A forma como o professor interage em sala de aula, como pensa e articula o conteúdo, como realiza o planejamento, a avaliação e como utiliza as estratégias de ensino interfere significativamente no processo de ensinar e aprender. Descreva as suas percepções e sentimentos em relação às suas práticas pedagógicas.

Obrigada pela contribuição.

Rita Maria Lemos.

ANEXO A - RELATÓRIO DO EVOC

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 4

Cas ou la Fréquence ≥ 7	et	le Rang Moyen < 2
compromisso		12 1,500
dedicação	8	1,750

Cas ou la Fréquence ≥ 7	et	le Rang Moyen ≥ 2
aprendizado		10 2,100
atualização_profissional	8	2,250
motivação	7	2,000
prazerosa	8	2,250

Cas ou la Fréquence < 7	et	le Rang Moyen < 2
conhecimento		6 1,667
metodologia	4	1,500
preparação	5	1,600

Cas ou la Fréquence < 7	et	le Rang Moyen ≥ 2
aplicabilidade		4 2,000
coerente	5	2,000
dinâmica	6	2,333
melhoria	4	2,000
prática	5	2,000
ética	4	2,250