



EPEPE
V ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O MODO DE FAZER NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM COMO DOCENTES EM CURSOS TÉCNICOS.

Lucas Cordeiro Santos (Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE)

Francisco Barbosa de Oliveira (Universidade Aberta de Portugal)

Resumo

A presente pesquisa problematiza a importância da formação pedagógica para o trabalho de profissionais que atuam como docentes em cursos técnicos. Utilizamos como referencial teórico a lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996), Freire (1996), Manfredi (2002) e Mendes Sobrinho (2006) que contextualizam a funcionalidade de tais cursos assim com a formação e prática docente. Como ferramenta metodológica utilizamos a entrevista semiestruturada para coletar os dados da amostra selecionada. As coletas se deram em uma escola técnica do Sistema S no município do Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco. Durante o desenvolvimento das análises dos dados utilizamos como ferramenta a Análise de Conteúdo assim como propõe Bardin (2009). Após as análises identificamos que os professores que não apresentam formação pedagógica apresentam uma compreensão de educação com características de um ensino tradicional. Já os professores que apresentam tal formação, tendem a compreender os aspectos educacionais relativos à formação individual do ser humano para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação de professores; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar discursos sobre a prática pedagógica de profissionais que atuam como docentes em cursos técnicos. A atuação desses, enquanto professores percorre a trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil, do período colonial aos nossos dias.

O interesse por essa temática surgiu durante atividades profissionais realizadas enquanto coordenador pedagógico de cursos técnicos. A partir dessa realidade, percebeu-se que havia distinções entre os trabalhos dos docentes, tendo em vista a formação pedagógica que alguns

possuíam. Diante do exposto, a pesquisa se propõe a problematizar a seguinte indagação: Como a formação pedagógica desses professores contribui para o aperfeiçoamento de suas práticas docentes?

Para problematizar os dados encontrados, os mesmos foram confrontados com estudos desenvolvidos por Freire (1996) que nos leva a refletir sobre o fazer docente; Hengemühle (2010) que trata da gestão de ensino e práticas pedagógicas questionando os cenários sociais, a escola, o aluno e o próprio professor; Manfredi (2002) onde nos aponta a trajetória da educação profissional no Brasil desde o período colonial; Mendes Sobrinho (2006) abordando questões sobre a formação de professores e práticas docentes no Brasil e Campos (2010) que aborda a gestão escolar e docência.

Pesquisar sobre a temática proposta nos remete a uma ampla discussão de vários setores da sociedade, decorrente da estreita relação que estabelece na articulação entre estado, empresa e sistemas de ensino no tocante a sua efetividade. Trata-se de um universo de situações e acontecimentos que definiram o atual formato e o funcionamento do ensino profissionalizante.

Para o alcance do objetivo observou-se o desenvolvimento das seguintes etapas: primeiro analisou-se a legislação brasileira pertinente à educação e qualificação para o trabalho, no tocante à organização e oferta dos cursos técnicos de nível médio, especialmente as Leis 5.692/71 e 9.394/96, posteriormente realizou-se breve levantamento histórico da formação de professores no Brasil.

O trabalho e o aprendizado de ofícios não são atividades dos tempos modernos, mas, herança das primeiras civilizações. Silvia Manfredi, em seu livro *Educação Profissional no Brasil*, nos leva a refletir sobre a historicidade do trabalho e das profissões:

Desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para organização e o funcionamento das sociedades (MANFREDI, 2002, p. 33).

O trabalho, presente durante toda a história das civilizações humanas, é e continuará sendo uma atividade de dignificação da humanidade, onde homens e mulheres podem usufruir de bens e serviços por meio de seu esforço e qualificação desenvolvida.

As atividades trabalhistas como atualmente a conhecemos, assim desenvolveram-se graças à Revolução Industrial que transformou gradativamente o trabalhador em homem livre para criar e recriar seu ofício, trocando sua capacidade física e cognitiva por salários e gratificações.

Mas, para o atendimento das demandas do mercado de trabalho faz-se necessário a formação de mão de obra qualificada – e essa formação – perpassa pelo trabalho docente, porém, como ocorre a formação desses professores? Esse processo de preparo para atuação docente iniciou-se no Brasil ainda no período colonial com o trabalho dos jesuítas que, segundo Mendes Sobrinho (2006, p. 88) predominou até 1759, após essa temporada, “por meio do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, o governo imperial passa a responsabilidade [...] da formação de professores para o governo das províncias” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 89).

Porém, a docência não é um trabalho simples, pois “exige do professor a sua postura de sujeito na observação sensível do educando e se relaciona com os fatos e os acontecimentos da vida da pessoa em formação” (CAMPOS, 2010, p.106), e ainda nos indica que os professores devem possuir também a capacidade “de transformar o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado” (idem, 2010, p.111).

Educação e qualificação para o trabalho: a perspectiva da legislação

Em seu Art. 1º, § 2º a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20/12/1996, esclarece que “a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, Manfredi (2002), afirma que “muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitui a ‘verdadeira escola’”, isso leva-nos a perceber a prática cidadã e o trabalho como circunstâncias sociais, de produto e produção, de transformação e manifestação cultural.

No Art. 2º encontramos que a educação tem por finalidade, também, a qualificação para o trabalho, o que direciona as escolas a inclinar o processo educacional à formação de habilidades que poderão ser utilizadas pelo educando na sua inserção no mercado de trabalho, observe-se o que nos traz Carneiro:

Assim, o objetivo essencial da educação científica é a omnilateralidade do homem, visto que é no trabalho que ele se realiza. Expressão criadora e transformadora, o trabalho é o chão firme das chances de liberdade do ser humano. Aprender, portanto, é conhecer e aprender a fazer. (2008, p. 48)

Complementando a observação feita quanto a qualificação para o trabalho promovida pela escola temos as ideias de Edgar Morin (2006) que nos afirma que “a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo”. Ou seja, diante do que foi relatado percebe-se a importância de uma educação visionária pautada na aplicação prática e

imediate dos conteúdos no cotidiano, que, segundo Comenius *apud* Piletti “tudo que se ensina deve ser ensinado tendo em vista a sua aplicabilidade prática na vida diária e sua utilidade específica” (2008, p. 111).

Em oposto a Lei 5.692/71, que focava a educação oferecida no ensino médio apenas para qualificação para o trabalho, a LDB 9.394/96 prega além de tal qualificação o exercício pleno da cidadania, ou seja, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Lei 9.394/96).

Os cursos técnicos, que durante o regime militar, eram de oferta obrigatória no 2º grau, após a LDB 96, passam a ser ofertados à sociedade de forma mais democrática e com perfil de formação mais humanizado, inclusive com possibilidades de articulação com a educação básica.

Discutindo a formação de professores e a prática pedagógica

A formação de profissionais para o exercício do magistério, no Brasil, iniciou-se ainda no período colonial, sob a tutela dos padres jesuítas. Essa formação de professores nos é indicada por Ribeiro (2001) *apud* Mendes Sobrinho (2006) onde nos mostra que,

os jesuítas dedicavam atenção especial ao preparo dos professores, que se tornavam aptos ao ofício somente após 30 anos de idade. O trabalho desses professores passava por rigoroso controle, desde a seleção dos livros até às questões que, por eles, seriam abordadas. (RIBEIRO *apud* MENDES SOBRINHO, 2006, p. 88)

Como podemos observar na indicação de Ribeiro, na formação desses profissionais apenas existia a preocupação de adaptação do mesmo às normas vigentes.

A formação de professores em nosso país começa a ganhar um perfil mais humanizado a partir da criação da Escola Normal, sendo a primeira, a de Niterói, “criada pela Lei provincial de 4 de abril de 1835” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 89). Já formação de docentes em nível superior, no Brasil, vem ocorrer

somente no fim da Primeira República, com a pressão das escolas secundaristas particulares que queriam ser reconhecidas oficialmente e para isto precisavam apresentar professores formalmente habilitados, começaram a surgir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para graduar e licenciar em nível superior, profissionais aptos a lecionar nos cursos secundários (MONLEVADE, 1997, p. 32).

A prática docente

A educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, ela é o centro do desenvolvimento social e se faz possível através das práticas pedagógicas que permeiam os trabalhos dos docentes.

Para Mendes Sobrinho,

docência é a atividade desenvolvida pelo professor, de forma interativa, autônoma e intencional, que necessita do exercício permanente da pesquisa, da reflexão e da crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e educar para o exercício da cidadania por meio da construção e reconstrução de práticas de planejamento, gerenciamento e avaliação do ensino (2006, p. 59).

Mendes Sobrinho (2006, p. 13) nos traz que “a prática pedagógica pode assumir duas direções, uma em favor da reprodução/alienação e outra em favor da inovação/transformação/libertação”, portanto o ato de ensinar já traz em si a grande responsabilidade que o educador deve assumir.

Ensinar implica em construir ou apoiar, porém, essa construção deve favorecer o processo de humanização dos discentes, pois, “os próprios sistemas econômicos já não conseguem mais dar conta de suas necessidades com pessoas que apenas sabem apertar parafusos” (HENGEMÜHLE, 2010, p. 135).

A palavra aula significa “cada parte de uma disciplina que é ministrada de uma vez” (ROCHA, 2005, p.83), a partir desse entendimento podemos perceber a aula como um momento de construção de conhecimento em que o professor irá apresentar o que foi previamente planejado, pois, “para que se faça a aula, ao professor cabe a responsabilidade do planejamento” (CAMPOS, 2010, p. 107).

O método

A metodologia utilizada nesta pesquisa fundamentou-se, em estudo de teóricos que tratam do fazer docente, tais como Freire (1996), Manfredi (2002) e Mendes Sobrinho (2006). Com isso, buscou-se compreender a realidade a ser observada dentro de um contexto mais amplo em que se acha situada, valorizando suas conexões com o todo. Assim sendo, conta-se com a participação ativa dos sujeitos que integram a realidade pesquisada.

Consideramos que a mesma apresenta uma abordagem qualitativa por esta dar ênfase ao estudo da prática docente na comunidade escolar, pois de acordo com Lakatos, essa metodologia “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre [...]”

tendências de comportamento” (LAKATOS, 2011, p. 269); e segundo Minayo (1994) “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Para aprofundamento da questão proposta, os docentes da amostra investigada foram submetidos à entrevistas semiestruturadas, que segundo Triviños:

é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (1987, p. 174)

Um grande benefício da entrevista semiestruturada nos é mostrado por Aguiar (2009, p. 3) “o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco”, com isso percebe-se a profundidade da coleta de informações nos casos onde se aplica esse tipo de entrevista.

Diante do exposto, conduziu-se o processo de coleta de dados respeitando o posicionamento da amostra diante das questões levantadas, deixando-se espaço para que os mesmos explanassem suas convicções e dúvidas de acordo com a temática da pesquisa, e sobre indagações que surgiam a partir de comentários por eles tecidos.

Procedeu-se com a determinação do universo da pesquisa, esse se deu em uma escola técnica do Sistema S. Após esse passo, surge então a necessidade de fazer uma delimitação na amostra, porém, “numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori” (DAUSTER, 1999).

Baseado na explicitação de Dauster (1999) as entrevistas com os docentes da referida escola deveriam ser realizadas até esgotar a possibilidade de novas perspectivas no trabalho em questão, ou seja, realizar as abordagens até atingir uma base de dados suficientes para análise do objetivo dessa pesquisa, ou seja, o critério de saturação, porém, levou-se em conta o tempo destinado para entrega do mesmo à banca examinadora, chegando assim ao número de cinco professores respondentes.

No processo de entrevistas utilizou-se de gravações de áudio, e posteriormente deu-se o processo de transcrição das mesmas. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas durante a realização das mesmas, procedeu-se com a formulação de outras perguntas que foram direcionadas às falas dos respondentes, esse processo de coleta de dados, teve duração aproximada de trinta a cinquenta minutos de entrevista com cada participante.

As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho dos entrevistados e os mesmos são identificados com os códigos P01, P02, P03, P04 e P05. Esses, foram atribuídos pela ordem da realização das entrevistas, sendo assim, a pessoa identificada como P01 foi a primeira a participar da coleta de dados e conseqüentemente o último participante foi codificado como P05.

Os dados coletados com a realização das entrevistas, foram provenientes de uma amostra de cinco respondentes que apresentam uma faixa etária entre 19 e 50 anos, sendo a média de idade de 28,4 anos, de tal amostra temos um percentual de 80% de respondentes do sexo masculino (4 homens) e 20% do sexo feminino (1 mulher), todos os respondentes são professores de cursos técnicos, sendo o P01 do sexo masculino, 22 anos, solteiro, técnico em mecânica e docente há dois anos; o P02 do sexo masculino, 24 anos, casado, tecnólogo em logística e docente há um ano; o P03 do sexo masculino, 27 anos, casado, técnico em mecânica, pedagogo e docente há seis anos; o P04 do sexo feminino, 19 anos, solteira, técnica em informática, estudante de pedagogia e docente há um ano e o P05 do sexo masculino, 50 anos, técnico em mecânica e docente há vinte anos.

Para auxiliar na análise do que foi coletado recorreu-se a elaboração de uma tabela de categorização, que de acordo com Moraes “é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles, classifica-se [...] por analogia, segundo critérios [...] definidos no processo” (MORAES, 1999). Ainda citamos para esse método que ele “deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando [...] seus aspectos mais importantes” (OLABUENAGA, 1989).

Foram extraídas quatro categorias nas falas dos participantes, a saber, a formação profissional do docente, formação pedagógica, prática pedagógica e avaliação da aprendizagem. Teve-se atenção em elaborar categorias válidas, homogêneas (a partir do ponto de seleção), exaustivas (a fim de assegurar máximo de informações possíveis na fala dos respondentes), exclusivas e objetivas.

A análise de conteúdo

De acordo com Olabuenaga (1989), “a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos”, ou seja, a partir dessa técnica e com o auxílio de outros instrumentos, que no caso desse trabalho, a tabela de categorização, pode-se

realizar uma análise profunda buscando compreender os sentimentos, desejos e inspirações implícitos nas falas, nos transcritos, ou em outra forma de comunicação dos pesquisados.

Para Laurence Bardin (2009), a análise de conteúdo organiza-se em três esferas, a saber, “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p.121).

O primeiro ponto é a pré-análise, onde ocorre a separação e organização do material a ser analisado, no presente trabalho essa fase deu-se no momento de leitura e reflexão das transcrições das entrevistas realizadas. Para que a legitimidade das informações fossem preservadas, faz-se necessário atenção no momento da pré-análise para que os dados coletados sejam devidamente organizados e registrados para que a fase de exploração desse seja realizada com êxito.

A fundamentação dessa atividade nos é dada por Bardin (2009), pois, “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (idem, 2009, p.123), ou seja, nesse ponto temos a incumbência de realizar um trabalho cauteloso a fim de garantir que a análise, fase final, seja bem sucedida.

Após a realização dessa fase inicial, prossegue-se com a exploração do material, procedeu-se com uma leitura cuidadosa e realização da categorização, nesse trabalho as categorias foram elencadas a partir do material coletado com as entrevistas semiestruturadas realizadas com a amostra selecionada para a pesquisa.

Ao término da categorização percebeu-se as características da prática pedagógica de cada participante, nesse momento iniciou-se a terceira fase descrita por Bardin (2009), que é o tratamento dos dados, caracterizado principalmente pela interpretação, isso tendo em vista que o tratamento é dado a partir de informações prestadas pelos participantes.

Análise e discussão dos resultados

A primeira categoria elencada trata da formação profissional dos docentes, todos os respondentes possuem formação técnica de nível médio e apenas um também possui formação pedagógica. Percebe-se que a maior parte dos entrevistados dá ênfase a formação técnica e sua importância durante o exercício de suas atividades docentes, esse comportamento pode ser ilustrado a partir das seguintes afirmações:

P01. É de extrema importância que o docente do curso técnico tenha formação específica na área em que vai ministrar aulas, isso irá transmitir confiabilidade para a formação dos novos profissionais.

P02. Minha formação é de total importância para o desenvolvimento de meu trabalho nessa instituição.

P04. A pergunta é meio complicada. Acho que isso é óbvio, pois, foi a partir do que eu aprendi no meu curso (técnico) que realizo minhas aulas.

P05. A formação específica na área de atuação é extremamente importante para o desempenho de minha função.

Nas afirmações acima percebemos o valor empregado à formação técnica, durante a entrevista desses participantes percebeu-se que para essa categoria os mesmos tratam a formação pedagógica como algo dispensável, ou em segundo plano como manifestou um deles:

P02. Acredito que ainda preciso buscar muito mais, considerando que tudo que aprendi durante minha formação, pode perder-se com o passar do tempo, ou seja, preciso manter-me constantemente atualizado, pois algo que outrora foi dado como verdade, hoje ou amanhã pode não ser mais. Inicialmente através de pós-graduação na área tecnológica em que atuo, mas também percebo a necessidade de fazer uma graduação na área pedagógica.

Essa situação nos remete ao que já foi apresentado anteriormente onde tratamos da formação docente, percebemos que essa formação é um problema no cenário educacional brasileiro que se perpetua desde o período colonial.

Apenas um dos respondentes trata a formação pedagógica com algo ímpar em sua prática docente, o mesmo diz que:

P03. Possuir uma graduação em área pedagógica confere à minha prática docente ações norteadas em fundamentos educacionais postos pelos teóricos da educação. É necessário que o professor seja conhecedor de didática e avaliação da aprendizagem para que o trabalho realizado em sala de aula seja de fato eficaz.

Essa afirmação entra em consonância com o que diz Dewey sobre pensar reflexivamente, para ele essa ação é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p.14), pois, se o trabalho docente é tratado com reflexão da ação desenvolvida teremos uma prática pedagógica como a descrita pelo participante.

A segunda categoria trata da formação pedagógica, nesse ponto os participantes foram interrogados sobre se tal formação realizada em cursos de graduação em pedagogia ou licenciaturas poderia contribuir para a qualidade do trabalho de profissionais que atuam como docentes em cursos técnicos. Observou-se que a menor parte dos participantes afirma que essa formação auxilia no momento da elaboração e realização das aulas, como segue:

P01. A função da formação pedagógica para os docentes dos cursos técnicos dar-se pela condição de proporcionar aos mesmos a capacidade de melhor transmitir os conteúdos que deverão ser abordados em sala de aula. Também podemos citar que esse tipo de formação ainda beneficia os docentes com a capacidade de elaborar várias metodologias e estratégias de ensino e diversificar a forma de avaliar seus alunos.

P05. Acredito que a junção do técnico com o pedagógico só tem a trazer benefícios para os cursos técnicos.

As afirmações acima remetem ao que Tardiff fala sobre o exercício da docência, para ele, o mesmo

requer a mobilização de [...] saberes pedagógicos (reflexão sobre a prática educativa mais ampla), saberes das disciplinas (envolvem os vários campos do conhecimento e concretizam-se pela operacionalização dos programas), saberes curriculares (selecionados no contexto da cultura erudita) e os saberes da experiência (constituem-se saberes específicos que emergem do exercício da atividade profissional) (1991).

Sendo assim percebe-se na fala dos respondentes a preocupação no modo como trabalhar o conhecimento proposto. Ainda nessa categoria verificou-se que outros respondentes criticam o funcionamento dos cursos de formação pedagógica, mesmo os julgando como fator importante para o desempenho das atividades docentes. Vejamos:

P03. Esses cursos deveriam promover um contato muito maior dos acadêmicos com seus futuros postos de trabalho, ou seja, mais estágios, mais momentos de reflexão. As escolas deveriam estar sempre abertas para que os formandos na área educacional pudessem por em prática o que aprendem nas faculdades e universidades.

P04. Acredito que o funcionamento não é dos melhores, ainda estamos longe do ideal, pois, os profissionais que estão ministrando aulas nesse curso apresentam suas práticas muito distantes das teorias abordadas em sala de aula. Nos cursos de formação pedagógica faltam disciplinas que abordem de forma melhor temas como inclusão, por exemplo.

Diante do que foi exposto, percebe-se que os respondentes visualizam que os cursos de formação pedagógica deveriam ir mais além nos seus processos formativos abrangendo outras temáticas além das tradicionais e pertinentes à essa formação, temos em Campos que

se se compreende a educação como a formação do outro, na perspectiva da completude do ser humano integral, ou seja, formar a humanidade no outro ser humano, tornando-o mais humano, a docência não é ofício fácil de ser exercitado (2010, p. 105).

Sendo assim, a fala dos respondentes encontra apoio nas ideias de Campos e também em Mendes Sobrinho que nos traz que “uma sociedade complexa, em constante mudança requer mais dinamismo na formação do professor” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 43).

“A docência se faz por um movimento que integra teoria e prática, relacionando o conhecimento acadêmico com o conhecimento profissional dos professores” (CAMPOS, 2010, p. 111), sendo assim, se seu ofício é ensinar, mesmo que inconscientemente, pois suas falas demonstram esse fazer, como veremos nas próximas categorias, o mesmo traz em sua prática atitudes educativas que são reforçadas na formação em questão.

Passou-se a buscar compreender a prática pedagógica de nossa amostra, sendo essa a terceira categoria de nossa análise, para tanto os participantes foram questionados quanto a forma de planejar as aulas, de elaboração de material didático e outras atividades pertinentes à prática docente.

Nesse ponto percebeu-se que a totalidade da amostra inicia suas atividades buscando estudar os conteúdos que irão trabalhar em sala de aula, como podemos observar em suas falas:

- P01. Empenho-me em estudar os conteúdos buscando assim um aprofundamento capaz de me dar segurança na hora em que eu for ministrar a aula.
- P02. Realizo pesquisa de material didático para elaboração dos slides que irei utilizar, bem como atualizar-me em relação aos conteúdos que um dia já estudei em minha formação acadêmica.
- P03. Analiso o plano de curso para extrair a ementa da disciplina [...] e dedico-me a revisar os conteúdos.
- P04. Leio meus materiais, crio meus slides, preparo atividades para cada aula.
- P05. Estudo os conteúdos que irei trabalhar em sala de aula.

A partir dessas informações, temos esse comportamento apontado por Freire quando nos indica que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquisa para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29). Daí percebe-se que os docentes pesquisados, apresentam essa característica em comum, a de buscar pesquisar para conhecer mais e melhor.

Indo mais adiante na prática pedagógica, foi observado que apenas uma parte dos respondentes buscam associar os conteúdos com o cotidiano:

- P03. Busco relacionar os conteúdos que serão abordados com atividades do cotidiano dos alunos.
- P04. Procuo contextualizar os temas abordados a fim de mostrar aos alunos a aplicabilidade dos conteúdos abordados.

A prática observada acima encontra respaldo em Comenios, conforme já foi exposto anteriormente neste trabalho. Na referida afirmação somos levados a incorporar no processo de ensino e aprendizagem a real utilidade e função do que se ensina, não sendo assim chegaremos à situação que Freire já alertava que “a narração de que o educador é o sujeito,

conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma [...] em recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 2005, p. 66).

Percebeu-se que nessa categoria, a maior parte dos participantes dedica-se a preparar e/ou elaborar o material didático que irão utilizar e/ou repassar para os alunos, observe:

- P01. Procuo selecionar o material didático que vou utilizar, ou seja, quais slides, quais textos, quais apostilas, quais exercícios.
- P04. Crio meus slides, preparo atividades para cada aula.
- P05. Seleciono vídeos e dinâmicas para apresentar durante as aulas.

Esse cuidado em elaborar, selecionar e disponibilizar o material didático para os alunos indica que o professor encontra-se atento às necessidades de aprendizagem dos mesmos, buscando dessa forma encontrar a melhor maneira de se fazer entender, nas falas dos respondentes acima não ficou explícito o ato de analisar as metodologias de ensino que podem ser aplicadas, em uma leitura superficial pode-se até indicar que o comportamento deles trata-se de uma atividade mecânica de separação de material didático, apenas a minoria dos respondentes fez menção de forma convincente que realiza tal análise, perceba:

- P02. Analiso qual seria a melhor forma de repassar os conteúdos para os alunos para aula não fique monótona e cansativa.
- P03. Penso em quais metodologias serão aplicadas.

A manifestação do respondente recai nas orientações dadas por Ayres, quanto ao uso de recursos didáticos, ele nos alerta que “recursos instrucionais, [...] não podem ser usados a qualquer momento, sem critério, conforme indicar a vontade do professor apenas” (2011, p. 107), faz-se necessário que o docente tenha em mente onde se pretende chegar, que competências e habilidades pretende-se desenvolver no aluno com a aula em questão, com isso definir que estratégias e que cenários serão necessários para o desenvolvimento das temáticas propostas.

Diante do exposto, somos levados a pensar sobre o planejamento de ensino desses professores. Percebeu-se que alguns indicam realizar essa atividade, conforme ilustrado abaixo:

- P01. Elaboro passo a passo meu cotidiano.
- P02. Meu planejamento é pautado nos seguintes pontos: O que meu aluno precisa aprender?; Como meu aluno poderá demonstrar o que aprendeu?
- P03. Meu planejamento de ensino apresenta os conteúdos que serão ensinados, conforme o plano de curso definido pela instituição de ensino, os objetivos de aprender esses conteúdos, quais competências espera-se que o educando desenvolva, quais metodologias serão aplicadas e quais os instrumentos de avaliação serão utilizados.

Diante de exposto encontramos indicações de Vasco Moretto para a prática do planejamento do ensino, o autor nos indica que “quem planeja é o professor, para oportunizar condições que favoreçam a melhor aprendizagem do aluno” (2010, p. 101), ele ainda traça especulações sobre o ato de não planejar percebido em alguns docentes, o mesmo diz que “há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar aulas com excelência” (idem, 2010, p 100). E conforme as ideias de Campos (2010),

a docência não se reduz simplesmente ao saber dar aulas. O bom professor deve elaborar pela sua prática e incorporar pelo seu trabalho um saber genuíno resultante do esforço de reflexão da aula enquanto tal. E por essa ação reflexiva, o professor forma o educando. [...] Não basta o que se aprende na universidade para ser professor. É preciso ficar atento à vivência das relações sociais e aos laços e conflitos que nos definem como seres humanos. (2010, p. 115)

Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem só poderá ser realizado com êxito quando o docente empenhar-se nas questões propostas acima, e conseqüentemente, dedicar-se ao planejamento de sua prática.

Por fim, temos a quarta categoria, onde trata-se da avaliação da aprendizagem, questionou-se de como os respondentes realizavam o referido processo com seus alunos e de como elaboravam as avaliações aplicadas aos educandos, buscou-se identificar quais posturas são adotadas pelos docentes diante desse momento de ápice no desenvolvimento do processo de ensinar e aprender, quais instrumentos e em quais momentos são utilizados.

De acordo com Moretto (2010), “avaliar a aprendizagem é uma situação complexa a desafiar o professor em sua tarefa de acompanhar a construção do conhecimento de seus alunos” (2010, p. 52), sendo assim, faz-se necessário que o docente assuma uma prática reflexiva para “avaliar o que o aluno aprende para poder criar novas e melhores condições para novas aprendizagens” (MORETTO, 2010, p. 52).

Para a maior parte da amostra investigada, a aplicação de provas é fator decisivo no processo de avaliação dos educandos, observe:

- P01. Realizo provas objetivas e subjetivas para testar os conhecimentos dos alunos.
- P02. Elaboro as provas de acordo com os conteúdos ministrados em sala de aula bem como das pesquisas realizadas pelos alunos. [...] Encerro a unidade curricular com uma prova que abrange todos os conteúdos.
- P04. Faço prova. Faço prova mesmo. [...] Se o professor tem toda a certeza que ministrou os conteúdos e que trabalhou a fim de que todos os alunos tenham aprendido, tem o direito de aplicar uma prova.
- P05. Elaboro as provas a partir do que foi ensinado e do que eles fizeram em sala de aula, e a partir do que eu julgo ser extremamente necessário que o aluno aprenda.

Para Cipriano Luckesi (2001), os docentes devem ser cautelosos na elaboração e aplicação do instrumento “prova”, pois com o excesso do mesmo, “o estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova” (LUCKESI, 2000, p. 19).

Na Lei nº 9.394/96, encontramos que a avaliação escolar deverá ocorrer de forma “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos dos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Encontramos em nossa amostra que apenas um dos respondentes apresenta uma visão sobre avaliação mais próxima do que foi exposto acima, perceba:

P03. Sou amante da avaliação processual e continua, também aplico provas escritas, mas não as enxergo como fator decisivo para aprovação ou retenção do aluno. No processo de avaliação busco mensurar o que de fato o aluno compreendeu do que foi abordado em sala de aula. Elaboro todas as atividades a fim de obter resultados do que eles aprenderam e não para ver o que eles não aprenderam.

Na afirmação acima, é explícita a preocupação em averiguar o que os educandos de fato aprenderam, isso nos indica uma avaliação diagnóstica cujo foco é ajudar o aluno a se desenvolver, portanto, cabe ao docente manter “seus alunos em sintonia, entrosando-os pela amizade, fortalecendo seus vínculos, mas sem esquecer de ter como foco, [...] a aprendizagem” (CAMPOS, 2010, p. 122).

Considerações finais

O objetivo desse trabalho foi investigar a prática pedagógica de profissionais que atuam como docentes em cursos técnicos de nível médio, a fim de problematizar como a formação pedagógica pode contribuir para qualidade dessa prática. Buscou-se apresentar subsídios para compreender a funcionalidade da educação profissional conforme legislação vigente em nosso país, a formação de professores e a própria prática pedagógica.

A partir da análise dos dados levantados, pode-se concluir que, a amostra pesquisada apresenta e prioriza a formação técnica específica como ponto de partida de seu trabalho como docente, garantindo assim a qualidade das atividades exercidas, sendo essa formação a responsável pelo seu embasamento científico, em detrimento de uma formação que lhe conferisse aptidões pedagógicas.

Tal situação vai de encontro com as palavras de Campos ao nos mostrar que “a docência se faz por um movimento que integra teoria e prática, relacionando o conhecimento acadêmico com o conhecimento profissional do docente” (2010, p. 111), percebe na fala do autor que ele apresenta primeiro o acadêmico, logo após o profissional, sendo assim, faz-se necessário que os docentes desse nível de ensino possuam também formação pedagógica para o bom desempenho de suas funções.

Foi visto também que a prática pedagógica dos participantes apresenta um único ponto em comum, a saber, a pesquisa, pois “a feitura de uma aula exige criatividade e conhecimento” (CAMPOS, 2010, p. 145). Todos os respondentes demonstraram a preocupação de manter-se informados e atualizados para poderem ministrar suas aulas, porém, a partir desse ponto os trabalhos passam a apresentar diferenças que comprometem e que elevam a qualidade da atividade desenvolvida.

Como fruto da pesquisa dos docentes, verificou-se que os mesmos buscam preparar materiais para utilização em sala de aula, porém, só uma parte reserva tempo para refletir sobre o método que irá utilizar para ministrar suas aulas, sobre esse aspecto Freire (1996) comenta que “o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, [...] indiscutivelmente produz um saber ingênuo, [...] a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade [...] do sujeito” (FREIRE, 1996, p. 38).

Percebeu-se que a minoria dos entrevistados contextualizam os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos, para essa situação Freire nos alerta que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (1996, p. 24), ou seja, como refazer ou recriar se não se aprendeu onde se aplica. E “uma aula, independentemente do assunto de que trata, sempre será mais agradável e despertará mais interesse se o professor utilizar-se de palavras e fatos que fazem parte da experiência cotidiana dos alunos” (AYRES, 2011, p. 33).

Também ficou evidenciado que para a maior parcela da amostra só se tem uma avaliação bem realizada com a aplicação de provas que irão medir a capacidade de retenção dos conteúdos abordados em sala de aula, por parte dos alunos, apenas uma parte dos entrevistados relatou realizar os processos de avaliação da aprendizagem amparados com a indicação da Lei nº 9.394 de 1996, conforme já comentamos.

Diante dos fatos expostos, pode-se concluir que para uma prática pedagógica que contemple a formação integral do educando, mesmo estando esse num processo de habilitação profissional técnica de nível médio, que segundo Hengemühle (2010) é o aluno que “aprende a ser, aprende a conhecer, aprende a fazer e aprende a conviver” (HENGEMÜHLE, 2010, p.

219), faz-se necessário docentes que tenham comprometimento com o ato de ensinar, que de acordo com Freire:

Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento de minha prática pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (1996, p. 103)

Ou seja, a prática docente na educação profissional deve ser mediada pelo conhecimento pedagógico e técnico específico a que se propõe.

Referências

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. **Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. Artigo Científico, PUCPR: 2009.

AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil, Leitura crítico compreensiva artigo à artigo**. São Paulo: Vozes, 2011.

DAUSTER, T. **A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores**. Revista Educação/PUC-Rio, n. 49, p. 1 – 18, Nov. 1999.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, 9 (3). Rio de Janeiro: 1993.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. Brasília: Ideia, 1997.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortes, 2006.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

PILETTI, Claudino. **Filosofia e história da educação**. 15 ed. São Paulo: Ática. 2008.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

TARDIFF, M. *et al.* **Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 44, p. 215-253, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.