

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:  
PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

**ANDRÉA AVEZUM MARTUS**

**DESAFIOS DO PROFISSIONAL GRADUADO, INICIANTE NA  
DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL, SEM FORMAÇÃO  
PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO**

**ARARAQUARA - SP  
2019**

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:  
PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

**ANDRÉA AVEZUM MARTUS**

**DESAFIOS DO PROFISSIONAL GRADUADO, INICIANTE NA  
DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL, SEM FORMAÇÃO  
PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em *Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação* da Universidade de Araraquara – UNIARA, sob orientação da **Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**.

**ARARAQUARA - SP  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

M352d Martus, Andrea Avezum

Desafios do profissional graduado, iniciante na docência no ensino médio profissional, sem formação para o exercício do magistério/ Andrea Avezum Martus. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019.  
98f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

1. Professores iniciantes-ensino médio profissional. 2. Inserção profissional docente. 3. Aprendizado-ensino. 4. Ensino-competências e habilidades. I. Título.

CDU 370

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MARTUS, Andréa Avezum Martus. **Desafios do profissional graduado ingressante na docência no ensino médio profissional, sem formação para o exercício do magistério.** Dissertação (Mestrado Profissional em *Processos de Ensino, Gestão e Inovação*). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2019.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Andréa Avezum Martus

TÍTULO DO TRABALHO: Desafios do profissional graduado ingressante na docência no ensino médio profissional, sem formação para o exercício do magistério.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome : Andréa Avezum Martus

Endereço : Araraquara SP

E-mail: avezum@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **ANDREA AVEZUM MARTUS**

TÍTULO DO TRABALHO: "**Desafios do profissional graduado, iniciante na docência no Ensino Médio Profissional, sem formação para o exercício no magistério**".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

Prof. Dra. Neusely Fernandes Silva Speakes  
SEME -Sec. Mun. de Educ. de Vitória/ES

Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 22/04/2019

Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)

À minha família, em especial aos meus pais e irmãos que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dra. Luciana Maria Giovanni pela orientação e pelo incentivo, que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – Uniara, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos do Mestrado, por terem feito parte desta jornada, pelo companheirismo e amizade.

Ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), instituição à qual eu só posso demonstrar gratidão e reconhecimento pelo recurso remunerado que me concedeu, em forma de uma bolsa de estudos.

Às equipes de gestão e docente da Escola Técnica Estadual Pedro Badran, escola em que trabalho, pelo apoio e compreensão.

Aos professores das Escolas Técnicas Estaduais que participaram desta pesquisa, por suas contribuições.

MARTUS, Andréa Avezum Martus. **Desafios do profissional graduado ingressante na docência no ensino médio profissional, sem formação para o exercício do magistério.** Dissertação (Mestrado Profissional em *Processos de Ensino, Gestão e Inovação*). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2019 (Orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

## RESUMO

A dissertação aqui apresentada tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelo profissional iniciante na docência no ensino médio profissional, sem a formação necessária para o exercício do magistério. Trata-se de compreender o processo de inserção profissional docente desses profissionais ingressantes no magistério no ensino médio profissional, investigando como eles compreendem as metodologias propostas para essa modalidade de ensino, baseadas em competências e habilidades, na exposição do conteúdo, nas atividades teórico-práticas e na avaliação. Pretende-se, ainda, verificar quais colaborações estes profissionais recebem no ambiente escolar, nesse momento de inserção profissional docente, para a elaboração dos planos de aula e aplicação de tais metodologias de ensino, baseadas nos planos específicos de curso. O referencial teórico que orienta a pesquisa compreende os estudos de Campos, Gonçalves, Marcelo e Vaillant – que se voltam para as questões relativas à formação de professores, aprendizagem da docência, inserção profissional docente, condições necessárias para um aprendizado docente contínuo e interativo. A pesquisa empírica, de natureza qualitativa, incluiu coleta de dados realizada por meio de: a) questionários eletrônicos respondidos por 10 professores iniciantes no ensino médio profissional, sem formação para o magistério e b) análise de documentos selecionados nos sites de instituições de ensino médio a que se ligavam os professores iniciantes respondentes (Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais e Planos de Curso). Os dados obtidos foram organizados em quadros-síntese e gráficos. Os resultados permitiram apontar os principais desafios para o trabalho docente, confirmando a hipótese de que os benefícios da presença de profissionais bacharéis nas mais diversas áreas do conhecimento, como professores nas escolas técnicas, levando em conta a experiência relacionada com seus ofícios, ficam prejudicados diante da condição de não haver uma formação prévia desses profissionais para o magistério e diante dos desafios que isso traz para o desempenho profissional docente desses iniciantes. Da mesma forma, os resultados confirmam a hipótese de que o apoio apenas da proposta pedagógica desse tipo de escola (baseada nas metodologias de ensino-aprendizagem envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades nos alunos) não é suficiente para enfrentar os desafios desse momento de ingresso na profissão docente. Os apoios das equipes de gestão escolar e pedagógica, bem como dos demais docentes representam fator indispensável para o desenvolvimento profissional desses jovens professores ingressantes, especialmente em relação a práticas de ensino, relações com os alunos em sala de aula, carreira e identidade profissional.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes no ensino médio profissional; Inserção profissional docente; Aprender a ensinar; Ensino baseado em competências e habilidades.

MARTUS, Andréa Avezum Martus. **Challenges of the graduate professional who starts teaching in vocational technical High School, without formal education to the teaching profession.** Thesis (Professional Master's Degree in *Processes of Teaching, Management and Innovation*). Araraquara-SP: University of Araraquara – UNIARA, 2019 (Advisor: Luciana Maria Giovanni, PhD).

## ABSTRACT

The aim of this work is to understand the challenges faced by the professional who is beginning in the teaching career in vocational technical High School, without the formal education needed to the teaching profession. We accomplished to understand the process of the professional integration of those beginner professionals in the teaching profession in vocational technical high school (aka voc-tech school), investigating how they understand the methodologies proposed to this teaching category, based on competences and abilities, concerning content, theoretical-practical activities and evaluation. We also intended to verify which collaborations those professionals have received in the school environment, at the moment of the teachers' professional integration, for the elaboration of the lesson plans and implementation of such teaching methodologies, based on the specific course plans. The theoretical references that directed this research included Campos's, Gonçalves's, Marcelo's and Vaillant's studies – who investigated the issues related to teachers' formation, the learning of the teaching profession, teachers' professional integration, conditions needed to an interactive and continuing learning of the teaching profession. This qualitative empirical research included collecting data by means of: a) online questionnaires answered by 10 beginner teachers in the voc-tech School, without the formal education needed to the teaching profession; and b) analysis of documents selected in websites of those teachers' high school institutions (Common Regiment of the State Vocational Technical High Schools and Lesson Plans). Data obtained were organized in summary tables and graphics. The results allowed us to point out the main challenges for the teaching profession, confirming the hypothesis that the benefits of the presence of graduate professionals in several areas of knowledge, as teachers in voc-tech high schools, considering the experience related to their work, are jeopardized once there is not a previous formation of those professionals for the teaching profession and facing the challenges this situation brings to the those beginner teachers' teaching professional performance. Similarly, the results confirmed the hypothesis that only the support of the pedagogical proposal of this kind of school (based on teaching-learning methodologies involving the development of the students' knowledge, competences and abilities) is not enough to face the challenges of this moment of admission in the teaching profession. The support from the school management and pedagogical teams, as well as the other teachers' support, represent essential factor for those young beginner teachers' professional development, especially related to teaching practices, relations with the students in the classroom, career and professional identity.

**Keywords:** Beginner teachers in the vocational technical High School; Teachers' professional integration; Learning to teach; Competence and ability-based teaching.



## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro para análise de documentos.....	97
Apêndice II – Questionário aplicado de forma digital.....	98

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fases de vida profissional de professores segundo Huberman (1992, p. 47).....	24
<b>Figura 2</b> - Sexo .....	55
<b>Figura 3</b> - Idade dos professores participantes .....	56
<b>Figura 4</b> - Tempo de atuação no CEETEPS .....	56
<b>Figura 5</b> - Tipo de contratação: Indeterminado e Determinado.....	57
<b>Figura 6</b> - Curso Superior com Licenciatura .....	58
<b>Figura 7</b> - Vínculo profissional fora do CEETEPS .....	58
<b>Figura 8</b> - Em quantas escolas o professor trabalha .....	59
<b>Figura 9</b> - Oportunidade de frequentar cursos para a formação docente.....	61
<b>Figura 10</b> - Dificuldade para acompanhar cursos para a formação continuada .....	62
<b>Figura 11</b> - Os cursos têm conseguido mantê-lo atualizado .....	63
<b>Figura 12</b> - Os cursos ajudam a melhorar a prática docente.....	65
<b>Figura 13</b> - Os cursos aperfeiçoam a atuação docente .....	66
<b>Figura 14</b> - Os cursos oferecem conhecimentos relevantes.....	67
<b>Figura 15</b> - Capacitação sobre o planejamento e preenchimento do Plano de Trabalho Docente .....	69
<b>Figura 16</b> - Cursos sobre regras, normas, horários e perfil do alunos .....	69
<b>Figura 17</b> - Capacitação sobre competências e condutas a adotar pelo professor em sala de aula .....	70
<b>Figura 18</b> - Relação com professores e coordenadores ajudaram na aquisição de conhecimento docente .....	71
<b>Figura 19</b> - Cursos na área de educação mudaram a maneira de realizar o trabalho docente ..	73
<b>Figura 20</b> - As vivências educativas de outros professores contribuem para atualização docente.....	75
<b>Figura 21</b> - Palestras e cursos realizados pela coordenação pedagógica contribuem para atualização docente.....	75
<b>Figura 22</b> - Cursos a distância contribuem para atualização docente.....	76
<b>Figura 23</b> - Orientações recebidas do coordenador de curso contribuem para atualização docente.....	76
<b>Figura 24</b> - Seus saberes são provenientes de sua experiência na profissão, fora da sala de aula .....	77
<b>Figura 25</b> - Saberes são provenientes da formação no ensino fundamental, médio e superior .....	78
<b>Figura 26</b> - Seus saberes são provenientes das suas ferramentas de apoio .....	79
<b>Figura 27</b> - Perceber, identificar e compreender as dificuldades encontradas pelos alunos....	80
<b>Figura 28</b> - Conhece sobre a identidade da profissão de professor de nível médio/técnico e seus desafios .....	82
<b>Figura 29</b> - Tinha informações sobre a metodologia de ensino por projetos.....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Legislação Básica.....	31
<b>Quadro 2</b> - Documentos das instituições CEETEPS e ETEC .....	34
<b>Quadro 3</b> - Grade de análise.....	49
<b>Quadro 4</b> - Formação e ano de conclusão dos professores participantes da pesquisa.....	53
<b>Quadro 5</b> - Lista de cursos ofertados por ETEC .....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CETEC	Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PTD	Plano de Trabalho Docente
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 AS BASES DA PESQUISA .....	17
1.1 Apoios teóricos .....	17
1.1.1 Sobre formação de professores e a aquisição de conhecimentos sobre <i>aprender a ensinar</i> segundo Carlos Marcelo Garcia (1998 e 1999) e Vaillant (2010) .....	17
1.1.2 Sobre desenvolvimento profissional, identidade e carreira docente, segundo Marcelo (1999, 2001, 2009); Gonçalves (2009); Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2015), Vaillant (2007 e 2010) e Roldão (2007) .....	18
1.1.3 Processos e políticas de inserção profissional docente, segundo Marcelo Garcia (1999) e Vaillant (2007) .....	23
1.2 Alguns estudos sobre processo de ensino e aprendizagem no ensino médio e ensino técnico 25	
1.2.1 Trabalhos que tratam da formação discente por competências e habilidades .....	25
1.2.2 Trabalhos que salientam a formação de professor para o ensino de nível médio e técnico, seus saberes pedagógicos e saberes curriculares. ....	27
1.3 A legislação e documentos norteadores do ensino técnico .....	29
1.3.1 Legislação Básica .....	29
2 A PESQUISA REALIZADA .....	42
2.1 Problema.....	42
2.2 Questões norteadoras da Pesquisa .....	43
2.3 Objetivos.....	43
Objetivo Geral .....	43
Objetivos Específicos .....	44
2.4 Hipótese.....	44
2.5 Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa.....	44
2.5.1 Definição do universo e sujeitos da pesquisa .....	45
2.5.2 Procedimentos para coleta dos dados .....	45
2.5.3 Aplicação de questionário eletrônico aos professores .....	46
2.5.4 Identificação, localização e leitura dos documentos analisados .....	47
2.5.5 Construção e testes dos instrumentos para coleta dos dados .....	47
2.5.6 Procedimentos para organização e análise dos dados.....	47
3 O PROFESSOR INICIANTE NAS ETECs: CONTEXTO PROFISSIONAL, PERFIL, PERCEPÇÕES, DIFICULDADES E DESAFIOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL .....	52
3.1 O contexto profissional dos professores.....	52
3.2 Perfil dos professores iniciantes .....	55
3.3 A percepção dos professores iniciantes sobre sua inserção profissional na docência .....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	91
APÊNDICE I.....	967
APÊNDICE II.....	98

*(...) los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir (según Feiman, 2001b): deben enseñar y deben aprender a enseñar. También se añaden otro tipo de tareas con que se enfrenta este perfil de profesorado, de entre ellas se destacan las siguientes: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. El problema se encuentra, según el autor, cuando a esto se añaden las mismas responsabilidades que los profesores con más experiencia.*

**(MARCELO GARCIA, 2007, p. 28)**

## INTRODUÇÃO

Ante minha formação inicial em Tecnologia em Processamento de Dados, com especializações na área tecnológica – Análise de Sistemas e Redes de Computadores e, na área de educação pelo Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores de Educação Profissional de Nível Médio do CEETEPS, cursando Licenciatura em Pedagogia e especialização em Mídias na Educação – e, em face de minhas experiências em sala de aula no ensino técnico de nível médio e na coordenação de curso técnico, venho observando várias mudanças nas metodologias de ensino e práticas pedagógicas, ao longo dos anos.

Uma grande transformação ocorreu decorrente das mudanças nas leis que regem o ensino médio e técnico ou profissionalizante, na cultura educacional desse nível e modalidade de ensino, com modificações no papel dos professores, alunos e no ambiente escolar, de um modo geral.

As complexas e lentas mudanças nos sistemas educacionais, como: a inserção de metodologias diferenciadas e práticas interdisciplinares; a reavaliação dos currículos tradicionais, produzindo transições sociais para uma sociedade da aprendizagem; os lugares onde a aprendizagem acontece – ambientes flexíveis – que motivam e estimulam, superando o enquadramento de currículos padronizados; as oportunidades de atuação dinâmica do aluno no seu processo de aprendizagem, enriquecendo a confiança em suas próprias habilidades e proporcionando modelos práticos para reflexão – são condições que ainda não conseguiram romper o isolamento e superar as incertezas na profissão e na identidade do professor.

O ingresso na instituição de ensino CEETEPS para desempenhar a função de professor, acontece por meio de processos seletivos com contrato por tempo determinado de dois anos ou, por concurso, para ocupar a função por tempo indeterminado, com a atribuição de aulas nas disciplinas regulares do ensino médio (aos candidatos licenciados) e nas disciplinas específicas do ensino técnico (aos candidatos graduados).

Os candidatos contratados, que chegam às instituições com graduação em sua formação inicial, não são profissionais desprovidos de conhecimento, mas eles não têm conhecimento teórico e prático sobre a atividade profissional docente.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Básico* (BRASIL, 2013), o processo de ensino e aprendizagem deve atingir o desenvolvimento de competências e habilidades do educando e não apenas o desenvolvimento do conteúdo conceitual, mobilizando, articulando e agindo, essencialmente,

no exercício sucessivo e contextualizado desses processos. Sendo assim, o professor iniciante precisa conhecer e dominar a concepção de processo de ensino e aprendizagem assumida pelo CEETEPS, para que conduzir adequadamente seu trabalho docente.

No que tange a competências, conhecimentos e saberes profissionais, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 assim define o perfil do egresso do curso técnico:

- a) gerais requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica;
- b) comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão;
- c) específicas de cada habilitação profissional. Enquanto as específicas definem a identidade do curso, as gerais da Educação Básica e as comuns ao respectivo eixo tecnológico garantem que o profissional formado tenha a exata compreensão de todo o processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional deve necessariamente considerar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional. (BRASIL, 2013, p. 56)

O processo de construção do conhecimento por competências, concentrado no processo de aprendizagem e a metodologia de ensino constituem pontos centrais sobre os quais o professor deve trabalhar, com ações e desafios desencadeados por problemas e projetos propostos, orientando e assessorando o desenvolvimento, a tomada de decisões.

Da mesma forma também se coloca em destaque a avaliação por competências, em que os alunos são avaliados por critérios e roteiros desenvolvidos pelos professores. Dessa maneira, conhecer e aplicar metodologias baseadas em competências e habilidades passa a ser uma qualificação ou habilitação esperada dos professores, pois no ensino técnico, as competências são, evidentemente, definidas como princípios organizadores do currículo e a educação, para fazê-lo, estabelece relações no atuar e não somente na sustentação material, nos processos, nos métodos e nos objetivos da produção de mercado.

Sob esse aspecto, ganha singular importância a razão pela qual escolhi desenvolver uma pesquisa sobre os desafios enfrentados por professores iniciantes nos cursos técnicos de nível médio e técnico integrado ao ensino médio, com formação superior tecnológica ou bacharelado, mas sem uma formação para a docência na educação básica.

Geralmente, o papel desses professores é de uma adaptação de suas formações na graduação para a sala de aula do ensino médio, sem um preparo adequado para exercer a atividade docente, que é complexa e necessita de qualificação.

De acordo com a Deliberação CEETEPS – 2/2009, no § 5º do Artigo 11:

Ao professor contratado nos termos deste artigo, que não possuir licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, será propiciada pela ETEC a necessária formação em serviço para o cumprimento do planejamento, execução e avaliação de suas tarefas docentes pelo respectivo coordenador de área e pelo Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica da escola, em decorrência do que dispõe o item 25 da indicação CEE nº 08/2000, alterada pela Deliberação CEE nº 64/2007, com respaldo no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pretendo conhecer as dificuldades que os professores novatos encontram para construir um planejamento metodológico baseado em competências e habilidades para que seus alunos participem, efetivamente, da promoção do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso discernir se o trabalho docente considera a diversidade, a flexibilidade, a pluralidade, a contextualização e os processos interdisciplinares – o que, muitas vezes pode gerar conflitos, se a visão de educação dos professores ainda for a tradicional. Além disso, pretendo verificar os desafios enfrentados por este profissional principiante na docência, sem uma formação prévia para o exercício do magistério, bem como compreender os obstáculos apontados em face das atribuições específicas desse ambiente escolar. Do mesmo modo, pretendo investigar as características do processo de aquisição de experiência docente por esse profissional.

Houve muitas mudanças nas leis que regem o ensino médio e técnico ou profissionalizante ao longo dos anos, na cultura educacional desse nível e modalidade de ensino, com modificações no papel dos professores, alunos e no ambiente escolar, de um modo geral.

Roldão (2007, p. 95) apresenta o conceito de educação, envolvendo as mudanças na sociedade:

O entendimento de *ensinar* como sinônimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. [...] *Ensinar* configura-se assim, como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos de currículo) *a alguém*.

O conhecimento adquirido por minha prática como docente ao longo desses anos (sem uma formação inicial na área de educação) levaram-me às inquietações que deram origem a esta pesquisa e a algumas perguntas iniciais:

- O processo de admissão de profissionais com formação em determinada área, para o desenvolvimento do trabalho docente dá ao indivíduo, que passa a fazer parte do quadro docente de uma instituição de ensino técnico, a compreensão de seu papel como professor, possibilitando a aprendizagem dos alunos?
- Neste contexto, o sujeito adquire conhecimento sobre a prática docente?
- Há envolvimento conjunto da equipe escolar para a transformação desse sujeito em professor, implicado nas tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão?
- Como tais professores ingressantes entendem expressões da área da educação como: metodologias de ensino, material papel como professor didático, competências e habilidades, processo de avaliação?

Para a busca de respostas às questões apresentadas, a pesquisa aqui relatada encontra seu referencial teórico em autores que conceituam e discutem a formação do professor e o trabalho docente, bem como a metodologia de ensino por projetos, competências e habilidades – tais como: Campos (2015), Gonçalves (2009), Marcelo (1998, 1999, 2007, 2009) e Vaillant (2007, 2009, 2010).

Sobre a pesquisa realizada (cuja descrição detalhada encontra-se na Sessão 2 desta Dissertação) vale ressaltar nesta Introdução, que a reunião de dados coletados foi realizada por meio de: revisão de estudos no âmbito de teses, dissertações, análise documental e questionário eletrônico a professores. A realização da leitura e a análise dos estudos, dos documentos e dos dados empíricos coletados foram norteadas pelos teóricos/autores/estudiosos da docência e do ensinar. A coleta de dados foi realizada com auxílio de roteiro para análise dos documentos, com identificação e análise da estrutura lógica dos documentos pesquisados, e de questionário que foi respondido por 10 professores iniciantes de disciplinas específicas de Cursos Técnicos e de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de escolas de instituição pública de ensino técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, da região administrativa de Franca-SP. São professores com menos de 05 anos no exercício da função docente, com formação específica nas áreas técnicas (bacharelado), sem a formação para o magistério no ensino básico (licenciatura).

Assim, a pesquisa aborda os desafios para o desempenho profissional dos docentes iniciantes, com formação universitária como bacharel, tendo como apoio preliminar em sua inserção docente, apenas a proposta pedagógica das Etec. Além disso, a pesquisa aborda também o relacionamento desses professores iniciantes com as metodologias de ensino-aprendizagem, o tipo de cooperação que recebem da equipe de gestão, pedagógica e docente, o



contato com os alunos em sala de aula, com a carreira e a construção de sua identidade profissional.

Por fim, vale destacar nesta Introdução, que esta Dissertação está estruturada nas seguintes seções:

- A **Seção 1** se volta para apresentação das Bases da Pesquisa, incluindo, de um lado, o Levantamento Bibliográfico e, de outro lado, os Apoios Teóricos da pesquisa, além da Legislação específica norteadora dos trabalhos no ensino médio;
- Na **Seção 2** estão delimitados o Tema, Problema e Questões norteadoras da pesquisa; são apresentados seus Objetivos e Hipóteses; bem como estão descritos os Procedimentos Metodológicos da pesquisa;
- A **Seção 3** reúne os dados coletados, organizados em quadros-síntese de informações, e analisados;
- Finalmente, encerram a Dissertação: as **Considerações Finais**, seguidas das Referências Bibliográficas e dos Apêndices.

## 1 AS BASES DA PESQUISA

Nesta sessão são apresentadas as bases da pesquisa incluindo: os apoios teóricos, as pesquisas realizadas sobre a temática, a legislação específica e os documentos norteadores do trabalho docente no ensino médio.

### 1.1 Apoios teóricos

O referencial teórico que fundamenta esta Pesquisa reúne os seguintes autores:

- Sobre formação de professores e a aquisição de conhecimentos necessários para aprender a ensinar: Marcelo Garcia (1998);
- Sobre desenvolvimento profissional, identidade e carreira docente: Marcelo (2009); Gonçalves (2009); Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2015); Vaillant (2007 e 2010) e Roldão (2007);
- Sobre processos de inserção profissional docente: Marcelo Garcia (1999) e Vaillant (2009).

#### **1.1.1 Sobre formação de professores e a aquisição de conhecimentos sobre *aprender a ensinar* segundo Carlos Marcelo Garcia (1998 e 1999) e Vaillant (2010)**

Marcelo Garcia (1998 e 1999) apresenta um enfoque sobre a formação de professores, que inclui o paradigma do "pensamento do professor", ou seja, a indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento e sobre quais tipos de conhecimentos adquirem.

Na pesquisa que relata, o autor apresenta os resultados de seus estudos sobre *processamento de informação e comparação entre professores experientes e principiantes*, destacando os processos mentais que os professores utilizam, quando observam questões, dúvidas ou problemas profissionais, ponderando os aspectos do ambiente da classe, organizando planos, tomando decisões e avaliando.

Trata-se do que Marcelo Garcia (1998) denomina *conhecimento prático* dos professores, que revela, de forma geral, a noção que eles têm sobre as ocorrências da classe e as dificuldades práticas que se apresentam para concluir as metas educativas estabelecidas.

O autor salienta também a necessidade do *conhecimento didático do conteúdo* no processo de *aprender a ensinar* – considerado como um componente de referência obrigatória e vital para a formação dos professores. Esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir

conhecimento profissional.

O panorama que Marcelo Garcia (1998) apresenta revela que a formação docente deve ser um processo contínuo, desde a formação inicial dos professores, até as experiências que vão adquirindo no decorrer de seu percurso profissional e da ligação que se edifica com os conhecimentos pelos quais são responsáveis no currículo escolar. Essa formação deve ser uma ação, com intervenção da escola, realizando um projeto minucioso de apoio aos professores para ingressá-los na profissão docente, colaborando na exposição dos problemas encontrados, de forma a estimular a autonomia profissional e proporcionar o contínuo desenvolvimento profissional.

Em extensa revisão da literatura sobre as capacidades a serem desenvolvidas pelos professores para a “educação de amanhã”, também Vaillant (2010) mostra que, apesar da diversidade de situações e países, há um conjunto de habilidades de ensino que influenciam o conhecimento aprendido e adquirido pelos alunos. E essas habilidades têm a ver com as dimensões cognitiva e atitudinal do processo de ensino. A autora destaca que o desenvolvimento de habilidades de ensino para o *bom ensino* exige que os órgãos institucionalizados incentivem e apoiem os professores. Para isso a autora destaca as capacidades de ensino e características que se repetem em bons professores:

(...) docentes que: están comprometidos com los estudiantes y su aprendizaje; conocen las materias que enseñan y saben como enseñarlas; son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil; piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas u aprendem de la experiencia; son integrantes de comunidades de aprendizaje. (VAILLANT, 2010, p. 120)

Compreende-se que o professor tem a capacidade de conquistar aprendizagens adequadas para e com seus alunos e também a possibilidade para alcançar mais e melhores resultados com os meios disponibilizados. Mas, as escolas de hoje não são o único canal por meio do qual as novas gerações entram em contato com o conhecimento e informações. Existem meios de comunicação e, ao lado deles, redes eletrônicas e uma indústria do conhecimento. O que está acontecendo é que a informação mais socialmente significativa está circulando através de vários canais, e quem não domina seu uso é marginalizado. Não existe mais apenas a influência do ambiente educacional, mas também do social, da política e da cultura.

**1.1.2 Sobre desenvolvimento profissional, identidade e carreira docente, segundo Marcelo (1999, 2001, 2009); Gonçalves (2009); Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2015), Vaillant (2007 e 2010) e Roldão (2007)**

Marcelo Garcia (1999) efetuou uma revisão abrangente de pesquisas para apresentar as características, problemas e circunstâncias que afetam professores iniciantes. Vários autores, como (Burden e Huberman, por exemplo), citados por Marcelo Garcia (2001, p. 102), entendem que o processo de desenvolvimento profissional deve ser entendido como um conjunto de ações constantes para avançar no conhecimento sobre os diferentes aspectos da profissão.

O desenvolvimento profissional do professor é uma condição ao longo da carreira, a contar da formação inicial, sendo um aprendizado contínuo, interativo, cumulativo, combinando variedade de formatos de aprendizagem.

Para o autor, o primeiro ano de exercício docente, por exemplo, não só representa uma oportunidade para *aprender a ensinar*, mas também pode implicar em transformações pessoais. Neste período a insegurança e a falta de confiança são conhecidas por professores iniciantes. O professor deve adaptar-se ao ambiente em que terá que desempenhar o seu papel para responder eficazmente às exigências do ambiente escolar. Mas esse processo de socialização profissional não deve ser entendido como unidirecional. Deve ser considerado como um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, em que ambos os contextos são acomodados e, em alguns casos, originam novas situações.

Em artigo no qual avalia especificamente o *desenvolvimento profissional docente*, Marcelo (2009) adota esse conceito, embora existam outros termos que são frequentemente utilizados: aprendizagem ao longo da vida, formação, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos em educação, reciclagem ou treinamento<sup>1</sup>. No entanto, o conceito de *desenvolvimento profissional* é o que melhor se ajusta ao conceito de professor como um profissional de ensino, em processo de desenvolvimento.

Segundo o autor, as condições de trabalho influenciam o desenvolvimento profissional de professores, promovendo-o ou inibindo-o. Ainda assim, estas condições não devem ser entendidas como causa-efeito, mas como elementos mediadores. O contexto espacial em que o ensino tem lugar influencia, mas há uma dimensão temporária ou biográfica que também exerce sua influência sobre a atitude dos professores para o desenvolvimento profissional. Estudos mostram que os professores se concentram em temas diferentes, dependendo da época em que

---

<sup>1</sup> Em relação ao uso destes dois últimos termos há restrições. O termo *reciclagem* se refere a objetos a serem modificados ou reaproveitados, não devendo ser utilizado para pessoas e muito menos para profissionais da educação. Da mesma forma, o termo *treinamento* se refere a desencadear ações com finalidades mecânicas (como um treinamento esportivo, por exemplo), não sendo adequado a funções como a docência, que utilizam a inteligência e não apenas os olhos, os passos e os gestos. Ver a respeito: MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP: Papirus, número 36, 1995, p.13-20.

suas carreiras docentes estão.

Para Gonçalves (2009), a carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente.

Os professores assumem-se, então, neste contexto, como construtores e gestores do currículo, na medida em que as suas concepções pessoais, valores que defendem e conhecimento prático que adquirem avançam, de acordo com a sua maturidade e as suas experiências profissionais.

Roldão (2007) aponta um caminho para a profissionalização do professor por *processos sociais* distintos, mas complementares. O primeiro, *extrínseco*, de natureza político-organizativa: a *institucionalização da escola* como organização pública, e do *currículo* que a legitima no plano social, a partir da necessidade de alfabetizar a população e viabilizar um maior grau de politização das populações, necessário mesmo para os níveis mínimos de participação na vida pública. O segundo de natureza *intrínseca*, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado *saber distintivo*: um conhecimento profissional específico, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função.

Roldão aponta ainda a importância de considerar o ato de ensinar e a relação com o conhecimento como o traço distintivo da profissão docente – o que significa que o professor precisa estabelecer com os alunos a *comunicação pedagógica* para que os processos de ensinar e aprender aconteçam.

Ou seja, a função de *ensinar* é definida pela autora pelo lugar de *mediação* ocupado pelo professor. Ou seja, ser professor exige um conhecimento específico que define sua profissionalidade, isto porque, como afirma Roldão (2007), produzir essa mediação não é um “dom”, não é uma “técnica”, não é uma “vocação”, ao contrário o lugar do conhecimento na definição da profissionalidade docente leva a afirmar que, saber produzir essa mediação pedagógica é “(...) ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (p. 102).

No que tange ao trabalho dos professores no ensino médio, Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2015), em pesquisa sobre a atratividade da carreira docente no Brasil revelam que, em 2007, o Conselho Nacional de Educação designou uma comissão interna para realizar um estudo sobre o Ensino Médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do

conhecimento. O resultado foi divulgado, em forma de relatório, sob o título: *Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais*. Esse relatório apresenta um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retrata a falta de professores para o ensino médio em diferentes áreas e destaca que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar em cursos de licenciatura.

Para as autoras a escolha profissional não está relacionada apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. O projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. Ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado problemas que, direta ou indiretamente, relacionam-se com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, por exemplo: massificação do ensino, feminização no magistério, transformações sociais, condições de trabalho, baixo salário, formação docente, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

Um aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, que reflete diretamente no trabalho dos professores e em sua profissionalidade.

Isso remete às questões relativas à *identidade docente* construída pelos professores e ao papel que ocupam em sua própria aprendizagem profissional e na aprendizagem dos alunos.

Segundo Marcelo (2009), professores são importantes para influenciar na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a chamada “sociedade do conhecimento”.

Alguns autores, como Chapman e Aspin, citados por Marcelo (2009), vêem a necessidade de realização de profundas transformações nos sistemas educacionais atuais para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento. Esses autores apresentam uma série de princípios que nos parecem ser de interesse e que transcrevo a seguir:

- A necessidade de oferecer oportunidades educativas que respondam aos princípios de: eficácia econômica, justiça social, inclusão social, participação democrática e desenvolvimento pessoal;
- A necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas mudanças econômicas e sociais e pelas tendências associadas ao surgimento de uma economia do conhecimento e de uma sociedade da aprendizagem;
- A reavaliação e redefinição dos lugares onde a aprendizagem acontece, assim como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que sejam positivos, estimulantes e motivadores e que superem as limitações de currículos padronizados, da divisão por matérias, dos tempos curtos e das rígidas pedagogias;
- Uma aceitação da importância do valor agregado que proporciona a aprendizagem;
- A consciência de que embora se comece a perceber que a escola não é a principal fonte de aquisição de conhecimento, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem;
- A ideia de que os caminhos de aprendizagem entre as escolas e as instituições de ensino superior, os trabalhadores desse setor e outros provedores de educação, terão um alto impacto na formação de relações entre a escola e a comunidade;
- A necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida (MARCELO, 2009, p. 111).

Para isso, é preciso entender o conceito de *identidade docente* como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. Beijgaard, Meijer & Verloop, citados por Marcelo (2009), revisaram as recentes pesquisas sobre identidade profissional docente, encontrando as seguintes características:

- 1) A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?;
- 2) A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto;
- 3) A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la;
- 4) A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. (MARCELO, 2009, p. 112).

Vaillant (2007) também discorre sobre a identidade profissional de professores apresentando-a com uma parte comum a todos os professores e uma parte específica, em parte individual e em parte ligada aos contextos de trabalho diferencial. Trata-se, segundo a autora, de uma *construção individual*, que se refere à história do professor e suas características sociais, mas também de uma *construção coletiva*, ligada ao contexto em que o professor trabalha.

Assim, também os contextos de trabalho são responsáveis por aquilo que o professor se torna e aprende como profissional – o que leva a indagar sobre como se dão os processos de ingresso / inserção profissional no magistério.

### **1.1.3 Processos e políticas de inserção profissional docente, segundo Marcelo Garcia (1999) e Vaillant (2007)**

Marcelo Garcia (1999) e Vaillant (2007) avaliam em seus estudos processos e políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, na América Latina e na Europa, para a formação e preparação dos professores iniciantes na profissão. Revelam que tais processos e políticas tendem a resultar em baixo impacto sobre o aprendizado da docência por professores iniciantes, especialmente pela falta de continuidade no tempo de tais políticas (alterações em ministérios ou governos) e pelas dificuldades para promover avanços profissionais – o que pode, no entanto, gerar transformações positivas nas estratégias de impulsionar a docência.

A esse respeito, Vaillant (2007) tece alguns questionamentos: Como conseguir uma boa educação e bons professores? Quais são as políticas educacionais para alcançar tais objetivos? E como essas políticas podem ser desenvolvidas e mantidas ao longo do tempo? Estas questões dizem respeito à complexidade quantitativa e qualitativa do assunto. Os professores não são os únicos profissionais a enfrentar tais desafios, mas eles são muitos. Os ministérios da educação são geralmente os empregadores mais importantes de um país. E os professores não constituem um grupo homogêneo, mas sim um grupo composto por diversas categorias profissionais.

Há mudanças significativas dependendo da fase da vida pessoal e social, do processo de construção de identidade e das capacidades e habilidades de ensino já desenvolvidas ou não. Para a autora, os primeiros 0-3 anos de trabalho marcam um período de forte compromisso que deve ser apoiado pelos gestores e supervisores. Durante este período, os professores já sabem o que significa um desempenho profissional eficaz. Entre 4-7 anos, os professores entram na fase em que constroem sua identidade profissional e desenvolvem a maior eficácia na sala de aula. Nesta fase, 78% dos professores aceitam responsabilidades adicionais, o que tende a reforçar a sua identidade profissional. Então, entre 8 a 15 anos aparece uma etapa em que

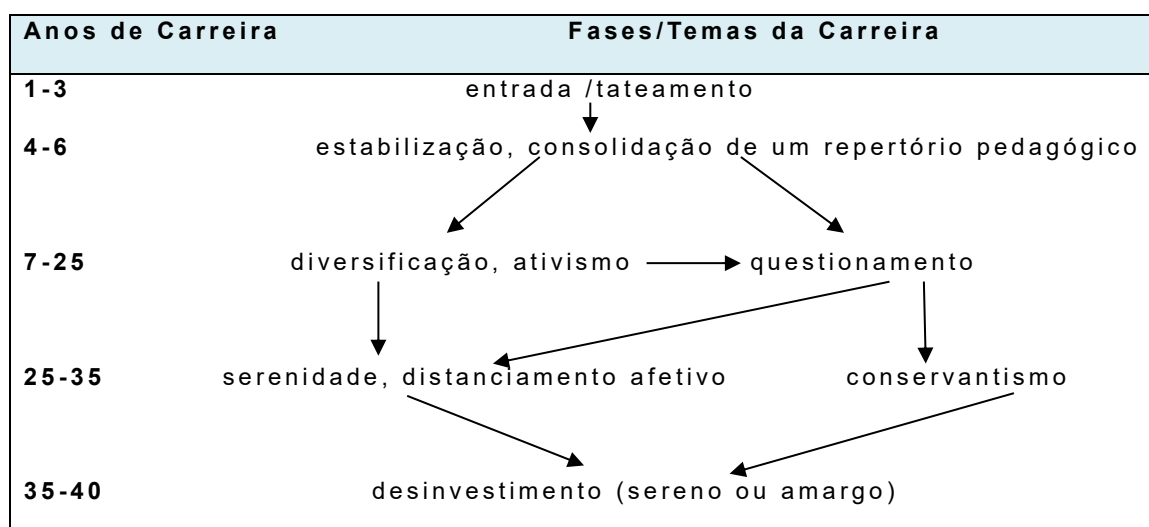


surtem tensões crescentes e transições, e em que 80% dos professores são oficialmente estáveis na profissão e devem tomar uma série de decisões sobre o futuro de sua carreira.

O processo de construção da identidade dos professores se desenvolve na esfera de sua profissão, ou seja, no decorrer de um sistema transitório de longa duração, no qual permeiam proporções semelhantes de socialização profissional e, do mesmo modo, fases e mudanças. As experiências da prática docente são importantes para o estabelecimento dos saberes e da identidade do professor. Então, a prática social deve ser ponderada como premissa e conclusão do trabalho de formação, significando dos saberes na formação docente.

Essas fases da carreira profissional são especialmente estudadas por Huberman (1992), em texto específico sobre o *ciclo de vida profissional dos professores* – no qual ressalta que os docentes podem vivenciar a experiência de entrada na carreira como uma *fase fácil* (quando apresentam relações positivas com os estudantes, domínio do conteúdo e do ensino e mantêm o entusiasmo inicial) ou *difícil* (quando veem a experiência de forma *negativa*, associada a uma carga docente excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes e a sentimentos de isolamento).

Para esta Dissertação toma-se como base a orientação de Huberman (1992) sobre as fases de vida profissional de professores, expressa na Figura 1. Mas o autor alerta que não se trata de um modelo linear, e sim, como reitera várias vezes, de tendências gerais da carreira docente e de características importantes e recorrentes, que, esquematicamente, podem ser traçadas da forma apresentada na Figura 1, a seguir.



**Figura 1-** Fases de vida profissional de professores segundo Huberman (1992, p. 47).

## **1.2 Alguns estudos sobre processo de ensino e aprendizagem no ensino médio e ensino técnico**

Alguns contributos originados das primeiras leituras sobre o mapeamento de estudos e produções na área, já permitiram levantar questões sobre as dificuldades de professores iniciantes no ensino médio, sem formação para o magistério, na aplicação de metodologias diversificadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Parte-se do pressuposto de que o conjunto de processos relativos à aprendizagem da docência e do ensino-aprendizagem em sala de aula precisa ser bem compreendido para que o papel de professores e alunos do ensino médio fique claro, se se pretende que a cultura tradicional do aprender e ensinar seja modificada por uma nova concepção de ensino e planejamento educacional. O aluno não pode mais ser um mero receptor de conteúdo apresentado pelo professor. É necessário que participe ativamente das ações que levem ao conhecimento.

Para seleção desse primeiro conjunto de estudos foram utilizados os seguintes Bancos de dados: a) Banco de Teses e Dissertações da CAPES ([capes.gov.br](http://capes.gov.br)) e b) Periódicos reunidos no Scielo ([scielo.gov.br](http://scielo.gov.br)) – com o auxílio dos seguintes descritores, utilizados como “expressão exata”: *ensino médio técnico; formação por competências e habilidades e formação de professor para o ensino de nível médio e técnico.*

Os autores selecionados nesse levantamento inicial foram reunidos em grupos, que evidenciassem a conexão entre eles e o tema desta Pesquisa, com suas contribuições sobre a formação de professores, os saberes docentes, bem como as fontes de dados utilizadas para a sistematização do trabalho. São eles:

- Trabalhos que tratam da formação discente por competências e habilidades; e
- Trabalhos que focalizam a formação de professor em geral e/ou para o ensino de nível médio e técnico, seus saberes pedagógicos e saberes curriculares.

### **1.2.1 Trabalhos que tratam da formação discente por competências e habilidades**

São trabalhos que analisam as mudanças propostas para o ensino técnico no âmbito do ensino médios, de acordo com as políticas públicas educacionais. Mudanças relativas ao processo de ensino e aprendizagem e às conexões entre o mundo educacional e mundo do trabalho. Fazem parte desse grupo os seguintes estudos encontrados:

- A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002: possibilidades e limites da autonomia da escola pública. (VIÇOTI, 2010).
- Das competências desenvolvidas ao mercado de trabalho: análise do processo de avaliação por competência do Senac/BH. (CAMPOS, 2015)
- Currículo por módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho. (NOVELLI, 2006)
- Ensino profissionalizante: qualificação por competências e habilidades. (SAKUMOTO, 2005)

Esses estudos investigam as metodologias de ensino em relação às competências e habilidades, apresentando correspondência entre a legislação regulada e os métodos de ensino requeridos pelas demandas de mercado de trabalho e as formas de avaliação do aluno.

Para esses autores, embora os professores tenham conhecimento do processo, atuam de forma singular e sem princípios fundamentais, o que evidencia a necessidade de novas formações. A inexistência de padrões de referência para essas formações tem dificultado a gestão do processo e o alinhamento das ações no âmbito institucional. De forma geral, o modelo de formação adotado representa uma alternativa inovadora de formação que implica, naturalmente, certos desafios.

Os mesmos autores discutem, ainda, um currículo para o ensino técnico que assegure a formação geral articulada a um ensino mais prático, pautado na formação de competências e adequado ao contexto regional, com o objetivo de formar um indivíduo “adaptável ao mundo do trabalho do novo capitalismo”.

*A pedagogia das competências e a organização modular* da escola são expressões da ideologia da racionalidade tecnológica. Ambas solicitam um ajuste do homem à organização social, limitando sua crítica e dificultando sua constituição como um ser autônomo, ao restringir uma experiência formativa esclarecedora.

Tal modelo exige um novo professor, não mais limitado ao livro didático, à repetição e memorização de conteúdo, mas sintonizado com o mercado, com a tecnologia, com a economia e com a sociedade, a fim de preparar o aluno para inserir-se com sucesso no mercado de trabalho – mas sem perder de vista a necessidade de formação geral para a autonomia e reflexão crítica.

### **1.2.2 Trabalhos que salientam a formação de professor para o ensino de nível médio e técnico, seus saberes pedagógicos e saberes curriculares.**

São estudos que salientam que é necessário corresponder conhecimento de ensino e conhecimento social da docência para uma formação estratégica.

Fazem parte desse grupo os seguintes estudos encontrados:

- A formação dos formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato. (PETEROSI,1992); e
- Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José. (MOREIRA,2012).

Vejamos então o que dizem tais trabalhos.

A *formação por competência*, proposta atualmente para o ensino médio profissionalizante, tendo em vista o mercado de trabalho, é vista como uma “filosofia pragmática” por Viçoti (2010, p. 106), tornando sem sentido e secundário o conjunto de conhecimentos filosóficos, sociológicos e históricos. O currículo está centrado nos requisitos do mercado de trabalho, com isto, diminuindo a capacidade de formação geral escolar dos alunos.

Há um alerta sobre os problemas a que estariam sujeitos os alunos com a formação por competências, visto que poderia haver uma redução na formação do educando/trabalhador apenas à condição profissional, causando um prejuízo à formação integral que compreende uma dimensão de cidadania. Ou seja, com a pedagogia das competências, pode haver um grande risco, pois no conhecimento apenas pela qualidade da ação, não se sobressai o pensamento que trabalha com conceitos, com o entendimento da ideia principal, dos fenômenos, transpondo o senso comum. (VIÇOTI, 2010, p. 107)

Este recente paradigma de ensino baseado em competências, reconhecido pela legislação que norteia o ensino técnico e exigido pelas demandas do mercado de trabalho, promove, coerentemente, mudanças também nos processos de avaliação do aluno.

Segundo Campos (2015) nos anos 1930 a1960, as formas de avaliação estavam direcionadas para verificação dos erros e acertos. Nos anos 1960 a 1980 sobressaía-se no processo de avaliação o julgamento de valor com normas unificadas. Dos anos 1990 até hoje, nos deparamos com a avaliação por competências, onde os professores aplicam critérios e indicadores planejados com antecedência (p.7 e ss).

Como critérios para a formação por competências foram designados, de acordo com

Novelli (2006, p. 44), “(...) a autonomia, a criatividade, a capacidade de resolver problemas – como características do homem do final do século XX e início do século XXI”. Este homem deveria estar preparado para a transformação do conhecimento e participar da “sociedade do conhecimento”, se dispondo à adaptação ao novo ambiente educacional, que valoriza seu desempenho, cabendo à escola ensinar ao aluno como aperfeiçoar suas iniciativas e construir o interesse pelo conhecimento. Nesse contexto, o processo de avaliação deve passar por melhorias, metodologias precisam ser renovadas, conteúdos expandidos (...). (NOVELLI, 2006, p.58)

É imprescindível interromper uso de metodologias de ensino que seguem em uma direção antiquada e obsoleta, para seguir um modelo que vá ao encontro dos requisitos da modernidade. No entanto há que se considerar que estes modelos precisam possibilitar a inovação, a criação, o conhecimento e a implantação de novas habilidades, ou seja, precisam estar abertos às transformações (SAKUMOTO, 2005, p. 60)

Nestes moldes, um grande desafio é introduzir ações com intenções de transversalidade e interdisciplinaridade, na organização curricular, assim como a noção de *competência*. A supremacia do currículo por disciplina deve ser transgredida, assim como, a estrutura organizacional destas disciplinas por seleção de conteúdos/conhecimentos modificada para a realização de atividades avaliadas por *competências*.

Há outro grande desafio que precisa ser encarado, o político-pedagógico, pois os professores têm dificuldade em entender o processo educacional por competência e os estudantes não se apoderam da formação básica, por habilidades e competência inteiramente.

Peterossi (1992, p. 153) averiguou que há uma influência no ingresso de professores em escolas públicas de ensino técnico, visto que, quase a metade (47,8%) dos que cursaram escolas públicas, procedem de escola técnica. Também há o fato de que 86,9% dos docentes não dispõem de licenciatura obtida por meio de “cursos de Esquema” (hoje Programa Especial de Formação Docente do CEETEPS), os únicos que, teórica, técnica e legalmente preparam graduados para o exercício do magistério. O que se nota são profissionais provenientes de cursos de graduação com grau e qualidade duvidosos ou com objetivos, conteúdos, métodos e materiais restritos às específicas áreas de atuação, que provavelmente não incluem a formação para o desempenho no magistério.

A formação destes professores não aparenta ser destinada a preencher os requisitos gerais da atividade docente, pois tais professores vão enfrentar muitas dificuldades com os alunos no processo de ensino aprendizagem, e também faltam meios para organizar, planejar e proceder de forma diversificada, oferecendo alternativas pedagógicas que proponham auxílio e

resolução dos problemas aos educandos. Os bacharéis-professores precisam, também, dispor de /dominar os saberes, conhecimentos e habilidades de intervenção envolvidos neste processo. Muitas vezes não fica claro e perceptível como compreender os alunos, que passam por constantes e rápidas mudanças. (MOREIRA, 2012, p. 117)

Para esses autores, ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam numa velocidade maior do que a que estamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender também como professores.

Imagina-se que um professor do século XXI deva reconhecer que, o saber e o educando se alteram com uma rapidez muito grande e que necessita de uma solução apropriada e de grande vigor, para prosseguir no aprendizado.

### **1.3 A legislação e documentos norteadores do ensino técnico**

#### **1.3.1 Legislação Básica**

Os Quadros 1 e 2, apresentados a seguir, reúnem, respectivamente, a legislação nacional básica norteadora do ensino médio e técnico e os documentos das instituições CEETEPS e ETEC, que orientam o trabalho dos professores para formação dos alunos.

Destaca-se o Artigo 2º da Deliberação CEETEPS nº 2, no Quadro 2, sobre a contratação por **tempo determinado**, que atende às necessidades temporárias de contratação excepcional, de acordo com as condutas e requisitos exigidos, como: a substituição de professores afastados/licenciados com prazo superior a quinze dias; aulas livres de cursos recém implantados, aulas de divisão de classes em turmas, aulas de classes descentralizadas; aulas livres de professores dispensados/demitidos/falecidos/aposentados; aulas livres com menos de quatro horas-aula semanais; aulas livres excedidas de redução de carga horária de outros professores; e, aguardo de tramitação para realização de concurso público. E, a Deliberação CEETEPS nº 3, sobre as condições para a contratação do profissional – denota-se, apenas que, deve ser habilitado ou graduado, atendendo o Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência, sem a exigência de uma formação para a docência.

O CEETEPS, de acordo com a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Quadro 2) necessita oferecer a formação para o magistério aos professores contratados por tempo

indeterminado ou determinado, podendo ser organizada em parceria com o Ministério e Secretarias de Educação ou com instituições de Educação Superior, mas **não obriga** seus professores a realizá-la. O que vai diferenciar o seu quadro de docentes é a classificação para a atribuição de aula.

A pontuação docente é estabelecida sobre a atribuição de aulas nas Etecs, conforme a deliberação CEETEPS nº 23, de 17 de setembro de 2015:

**Artigo 3º** - A classificação docente objetiva fixar a posição dos docentes em relação aos demais na Escola Técnica, escalonando-os em uma pontuação numérica decrescente, obtida por meio de aferição norteada por critérios objetivos e uniformes para todas as Escolas Técnicas.

§ 1º - A pontuação docente será aferida por uma comissão de pontuação, levando-se em consideração os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, técnica e artística, a experiência profissional junto ao CEETEPS e os aspectos de assiduidade, pontualidade e eficiência no cumprimento de deveres.

A classificação docente, para fins de atribuição de aula, é feita primeira com os professores **licenciados** - nos termos do artigo 12 da Deliberação CEETEPS 23/2015 - com maior pontuação e, a seguir, são classificados os professores **graduados**, ambos com contrato por tempo indeterminado. Logo a seguir, na classificação, são os professores licenciados e graduados, com contrato por tempo determinado.

A atribuição de aulas, então, segue a classificação abaixo:

<u>Contrato</u>	<u>Titulação</u>
Indeterminado	Licenciatura
Indeterminado	Graduação
Determinado	Licenciatura
Determinado	Graduação

No Quadro 2, são apresentados os critérios de classificação, em caso de igualdade de classificação, de acordo com a Portaria CETEC 1.263, de 26-7-2017, II – Da Classificação Docente.

Quadro 1– Legislação Básica

Documento	Diretrizes / Orientações gerais
<p><b>Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</b></p>	<p><b>CAPÍTULO III – Da Educação Profissional e Tecnológica</b></p> <p>Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.</p> <p>§ 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.</p> <p>§ 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:</p> <p>I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;</p> <p><b>II – de educação profissional técnica de nível médio;</b></p> <p>III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.</p> <p>§ 3o Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características 32 Lei de diretrizes e bases da educação nacional e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Art. 40. 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.</p> <p>Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.</p> <p>Parágrafo único. (Revogado)</p> <p>Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.</p>
<p><b>Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio -</b></p>	<p><b>TÍTULO III - AVALIAÇÃO, APROVEITAMENTO E CERTIFICAÇÃO – Página 262</b></p> <p>Capítulo I - Avaliação e aproveitamento</p> <p>Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.</p> <p>Art. 35 A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos.</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento de saberes avaliados e validados, para fins de certificação profissional, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão do respectivo curso técnico de nível médio.</p> <p>§ 2º Os sistemas de ensino devem, respeitadas as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação.</p>



	<p>Art. 36 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos:</p> <p>I - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico regularmente concluídos em outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;</p> <p>II - em cursos destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação do estudante;</p> <p>III - em outros cursos de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais ou até mesmo em cursos superiores de graduação, mediante avaliação do estudante;</p> <p>IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional.</p>
<p><b>Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b></p>	<p><b>Profissionalização e formação dos professores – Página 251</b></p> <p>A questão central, a ser equacionada, é a de que há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, da formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a forma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. O grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente. Esta é uma variável de fundamental importância para distinguir a formação deste professor da Educação Profissional daquele outro da Educação Básica, de modo geral. <b>Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.</b></p> <p>Além destes dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do professor da Educação Profissional, <b>os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atua.</b> Não se trata, portanto, de apenas garantir o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares, os quais podem, muito bem, ser adquiridos em cursos de graduação, tanto no bacharelado quanto na tecnologia, ou até mesmo em cursos técnicos de nível médio, que podem ser considerados como pré-requisitos. Ao lado dos saberes pedagógicos, o conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional constitui outro dos três eixos estruturadores fundamentais da formação de docentes para a Educação Profissional, ao lado do cultivo dos saberes do trabalho, traduzidos em termos de vivência profissional e experiência de trabalho.</p> <p>Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais.</p> <p>A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes</p>

	<p>Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.</p> <p>A formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada (inciso II do art. 67 da LDB).</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Quadro 2- Documentos das instituições CEETEPS e ETEC

Documento	Diretrizes / Orientações gerais
<b>Contrato de trabalho por tempo determinado - CEETEPS</b>	<b>CLÁUSULA 11<sup>a</sup></b> – O presente contrato de trabalho é por prazo determinado, nos termos do § 1º do artigo 443 da Consolidação das Leis do Trabalho, vigorando a partir da data de sua assinatura e enquanto perdurar a causa que deu sua origem, não podendo ultrapassar o prazo de 12 (doze) meses, conforme previsto no inciso I do artigo 4º da Deliberação CEETEPS – 2/2009. Havendo outro motivo, diferente daquele que originou a admissão, que possibilite a permanência do EMPREGADO na função, nada obsta sua continuidade até que o professor da Unidade de Ensino ou do CEETEPS convocado por meio de Concurso Público se habilite às aulas. <sup>2</sup>
<b>Deliberação CEETEPS – 2, de 28-1-2009</b>	<b>Artigo 2º</b> - A contratação por tempo determinado e a formação de cadastro de docentes das ETEC's, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, será efetuada de acordo com as normas e condições a seguir especificadas: I – a substituição de docentes legalmente licenciados/afastados por prazos superiores a 15 (quinze) dias; II – para ministrar aulas livres decorrentes da implantação de curso de ensino médio e/ou educação profissional técnica de nível médio, divisões de classes em turmas e aumento de classes nas ETEC's e classes descentralizadas. III – para ministrar aulas livres, decorrentes de dispensa, demissão, falecimento e aposentadoria; IV – para ministrar aulas livres em número inferior a 4 (quatro) horas-aula semanais; V – para ministrar aulas livres, provenientes da redução voluntária de carga horária; VI – necessidades para o cumprimento dos mínimos legais previstos nos currículos dos cursos. Parágrafo único – A contratação nas hipóteses referidas nos incisos II, III e V deste artigo, quando celebrada, dará início à tramitação de processo para realização de concurso público, desde que atenda, cumulativamente as seguintes condições: a) 04 (quatro) aulas livres no componente e/ou grupo de componentes curriculares e b) Emprego público permanente de docente no quadro da ETEC.
<b>Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013 Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica "PAULA SOUZA"</b>	<b>CAPÍTULO II - Do Corpo Docente</b> <b>Artigo 91</b> - Respeitada a legislação, serão fixadas, com relação aos professores, por meio de normas próprias do CEETEPS: I - as exigências de habilitação e qualificação; II - as formas de recrutamento, contratação e substituição; III - a carreira, a jornada de trabalho e o sistema de remuneração. <b>Artigo 92</b> - São direitos dos membros do corpo docente: I. candidatar-se ou concorrer em eleições para representante em conselhos, comissões, bancas, instituições auxiliares, coordenação e direção de escola técnica, respeitadas as exigências legais; II - participar da elaboração do projeto político-pedagógico, do Plano Plurianual de Gestão da escola e do Plano Escolar; III. participar de atividades voltadas à pesquisa e extensão e à prestação de serviços à comunidade; IV - participar de cursos de capacitação e atualização profissional na área de sua atuação; V. participar do replanejamento da escola; VI. reunir-se no espaço escolar, desde que sem prejuízo das atividades letivas, para tratar de assuntos do ensino ou da Instituição; VII. ser atendido em diferentes opções de horários de trabalho, respeitada a organização da Etec e os direitos dos alunos;

<sup>2</sup> Diretoria de Serviços da Etec Pedro Badran

	<p>VIII. ser ouvido em seus pedidos e reclamações;  IX. ter asseguradas condições de trabalho na Etec.  <b>Artigo 93</b> - São deveres dos membros do corpo docente:  I. atender às orientações dos responsáveis pela Direção, pelos Serviços Administrativos, Acadêmicos e pela Coordenação de Curso, nos assuntos referentes à análise, planejamento, programação, avaliação, recuperação e outros de interesse do ensino;  II. colaborar com as atividades de articulação da Etec com as famílias e a comunidade;  III. colaborar nos assuntos referentes à conduta e ao aproveitamento dos alunos;  IV. comparecer às solenidades e reuniões de finalidade pedagógica ou administrativa, dos órgãos coletivos e das instituições auxiliares de que fizer parte;  V - cumprir os dias letivos e as horas-aula estabelecidas pela legislação e pela escola;  VI - elaborar e cumprir o plano de trabalho docente, segundo o projeto político-pedagógico da Etec, o Plano de Curso e as orientações do CEETEPS;  VII. estabelecer com alunos, colegas e servidores um clima favorável à ação educativa e em harmonia com as diretrizes gerais fixadas pela Etec;  VIII. estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento e dar ciência dela aos mesmos;  IX. informar os alunos, no início do período letivo, do plano de trabalho docente;  X. manter em dia os assentamentos escolares e observar os prazos fixados para encaminhamento dos resultados parciais e finais;  XI. participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;  XII. preparar as aulas e material didático de apoio, bem como as atividades de recuperação;  XIII. zelar e conservar os materiais, as instalações e os equipamentos de trabalho que estão sob sua guarda ou utilização;  XIV. zelar pela aprendizagem dos alunos.</p>
<p><b>Portaria CETEC 1.263, de 26-7-2017.</b></p>	<p><b>II – DA CLASSIFICAÇÃO DOCENTE</b>  Artigo 3º - Observado o disposto no artigo 3º da Deliberação CEETEPS 23/2015, em caso de igualdade de classificação, deverão ser utilizados para desempate os critérios a seguir, pela ordem:  I - Maior pontuação obtida na Assiduidade/Pontualidade;  II - Maior pontuação obtida na Titulação/Atualização;  III - Maior tempo de efetivo exercício na Escola Técnica;  IV - Maior número de filhos;  V - Maior idade; ou  VI - Casado.  [...]  Artigo 12 - Aos portadores de Licenciatura serão atribuídos 15 pontos.  § 1º - Para fins exclusivos de pontuação docente nesta Instituição, será considerado como licenciado, o docente que apresentar uma das seguintes situações:  1 - Formação Pedagógica para a Área Técnica: será considerada como licenciatura para qualquer graduação apresentada pelo docente voltada para a parte técnica;  2 - Licenciatura em componentes presentes na Base Nacional Comum: será considerada como licenciatura para a parte técnica;  3 - Licenciatura em Pedagogia: será considerada como licenciatura para a parte técnica.</p>

	<p>§ 2º - Programas de formação pedagógica obtidos em instituições de ensino reconhecidas pelo MEC serão considerados desde que apresentem no seu verso a área de formação, além dos carimbos comprobatórios e o conteúdo programático.</p> <p>§ 3º - As licenciaturas em Enfermagem deverão observar o disposto no Parecer CEB 29/2001, sob pena de serem pontuadas como especialização.</p> <p>§ 4º - O docente que apresentar formação nos termos da Portaria 432, de 19-07-1971 (Esquema II) deverá ser pontuado como licenciado.</p>
<p><b>Plano de Curso para Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de TÉCNICO EM INFORMÁTICA</b></p>	<p><b>CAPÍTULO 4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b></p> <p><b>4.1. Estrutura Modular</b> O currículo foi organizado de modo a garantir o que determina a Lei Federal 9394/96, alterada pela Lei Federal 11741/2008, Indicação CEE 08/2000, Indicação CEE 108/2011, Deliberação CEE 105/2011, Resolução CNE/CEB 06/2012 e Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 04/2012, assim como as <b>competências profissionais</b> que foram identificadas pelo Ceeteps, com a participação da comunidade escolar.</p> <p><b>4.5. Enfoque Pedagógico</b> Constituindo-se em meio para guiar a prática pedagógica, o <b>currículo organizado por meio de competências</b> será direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de projetos, problemas e/ ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas. Dessa forma, a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem em ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas que estruturam as competências requeridas.</p> <p><b>CAPÍTULO 8 PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO</b> A contratação dos docentes, que irão atuar no Curso de TÉCNICO EM INFORMÁTICA, será feita por meio de Concurso Público e/ ou processo seletivo como determinam as normas próprias do Ceeteps, obedecendo à ordem abaixo discriminada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Licenciados na Área Profissional relativa à disciplina;</li> <li>✓ Graduados na Área da disciplina.</li> </ul> <p>O Ceeteps proporcionará cursos de capacitação para docentes voltados para o desenvolvimento de competências diretamente ligadas ao exercício do magistério, além do conhecimento da filosofia e das políticas da educação profissional.</p> <p><b>* Os planos de curso estão disponíveis no site da Etec Pedro Badran:</b> <a href="http://www.etcpedrobadran.com.br/documentos/downloads">http://www.etcpedrobadran.com.br/documentos/downloads</a>.</p>
<p><b>Catálogo de Requisitos de Titulação</b></p>	<p><b>Para a organização dos concursos públicos, a unidade escolar deverá consultar o Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência.</b> O Catálogo de Requisito de Titulação é uma ferramenta para fornecer a comunidade escolar do Centro Paula Souza e ao domínio público, consultas dinâmicas dos requisitos de titulação para atuar dentro das escolas técnicas do Centro Paula Souza. Podem ser obtidas informações sobre as Habilitações existentes em cada escola e quais os Componentes Curriculares e Titulações dos professores que podem ministrar esses Componentes respectivamente. Para o Curso Técnico em Informática, por exemplo, na disciplina de Lógica de Programação podem lecionar os profissionais graduados em:</p>

1. Administração - Ênfase em Análise de Sistemas
2. Administração - Habilitação em Análise de Sistemas
3. Administração de Sistemas de Informação
4. Análise de Sistemas
5. Análise de Sistemas Administrativos em Processamento de Dados
6. Análise de Sistemas de Informação
7. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação
8. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Habilitação em Análise de Sistemas e Tecnologias da Informação
9. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Habilitação em Desenvolvimento de Sistemas
10. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Habilitação em Gerenciamento de Sistemas e Tecnologias
11. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Habilitação em Telemática
12. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Licenciatura com habilitação em Sistemas e Tecnologia da Informação
13. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Licenciatura em Sistemas e Tecnologia da Informação
14. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais
15. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Tecnologia em Projeto de Sistemas de Informações
16. Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação - Tecnologia em Segurança da Informação
17. Análise e Desenvolvimento de Sistemas
18. Ciência(s) da(de) Computação
19. Computação
20. Computação (LP)
21. Computação Científica
22. Comunicação Social com Habilitação em Design Digital
23. Design - Habilitação em Design Digital
24. Design Digital
25. Engenharia da(de) Computação
26. Engenharia de Sistemas
27. Engenharia de Software
28. Física - Opção Informática
29. Física Computacional
30. Gestão de Sistemas de Informação
31. Informática
32. Informática (LP)
33. Informática - Ênfase em Banco de Dados
34. Informática - Ênfase em Redes de Computadores

35. Informática - Sistemas de Informação
36. Informática Biomédica
37. Matemática Aplicada à Informática
38. Matemática Aplicada às Ciências da Computação
39. Matemática Aplicada e Computação Científica
40. Matemática Aplicada e Computacional
41. Matemática com Informática
42. Matemática Computacional
43. Processamento de Dados
44. Processamento de Dados (EII)
45. Programação de Computadores
46. Programação de Sistemas (EII)
47. Sistemas de Informação
48. Sistemas e Tecnologia da Informação
49. Sistemas e Tecnologia da Informação (LP)
50. Tecnologia da Informação
51. Tecnologia da(de) Informação e Comunicação
52. Tecnologia de Computação
53. Tecnologia em Administração de Redes de Computadores
54. Tecnologia em Análise de Sistemas
55. Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
56. Tecnologia em Análise e Projeto de Sistemas
57. Tecnologia em Banco de Dados
58. Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais
59. Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas
60. Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas para Internet
61. Tecnologia em Desenvolvimento para Web
62. Tecnologia em Desenvolvimento Web
63. Tecnologia em Design de Mídia Digital
64. Tecnologia em Gerenciamento de Redes de Computadores
65. Tecnologia em Gestão da(de) Tecnologia da Informação
66. Tecnologia em Gestão de Sistemas de Informação
67. Tecnologia em Gestão de Telecomunicações
68. Tecnologia em Informática

69. Tecnologia em Informática - Banco de Dados
70. Tecnologia em Informática - Ênfase em Banco de Dados
71. Tecnologia em Informática - Ênfase em Banco de Dados e Redes de Computadores
72. Tecnologia em Informática - Ênfase em Gestão de Negócios
73. Tecnologia em Informática - Ênfase em Redes de Computadores
74. Tecnologia em Informática - Modalidade (de) Gestão Financeira
75. Tecnologia em Informática - Modalidade Gestão da Produção Industrial
76. Tecnologia em Informática com Ênfase em Banco de Dados
77. Tecnologia em Informática com Ênfase em Banco de Dados e Redes de Computadores
78. Tecnologia em Informática com Ênfase em Redes de Computadores
79. Tecnologia em Informática e Negócios
80. Tecnologia em Informática para (a) Gestão de Negócios
81. Tecnologia em Informática para Negócios
82. Tecnologia em Jogos Digitais
83. Tecnologia em Processamento de Dados
84. Tecnologia em Produção Multimídia
85. Tecnologia em Projeto(s) de Sistemas de Informações
86. Tecnologia em Redes de Computadores
87. Tecnologia em Redes de Telecomunicações
88. Tecnologia em Segurança da Informação
89. Tecnologia em Sistema(s) de(da) Informação
90. Tecnologia em Sistema(s) para Internet
91. Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações
92. Tecnologia em Técnicas Digitais
93. Tecnologia em Telecomunicações
94. Tecnologia em Telemática
95. Tecnologia em Web Design
96. Tecnologia em Web Design e E-Commerce

\* Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/crt/>



O CEETEPS tem uma estrutura organizacional chamada Cetec, responsável pelas capacitações para professores dos cursos técnicos e do ensino médio, oferecidos nas diferentes modalidades presenciais e à distância, de acordo com informações disponibilizadas em seu site<sup>3</sup>. A Cetec é responsável por desenvolver “(...) um programa permanente de capacitação para professores e administradores escolares, com o objetivo de manter os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs), atualizados tecnologicamente e em metodologia de ensino”.

Os cursos de atualização técnica e em gestão escolar são oferecidos preferencialmente aos Professores, Coordenadores de Área, Chefes de Departamento, Diretores e outros servidores diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem das Etecs e das Fatecs.

Notificações sobre os cursos ofertados pelo Cetec são enviadas aos professores por e-mail. As inscrições devem sempre ser feitas pelo site de capacitações<sup>4</sup> e realizadas as capacitações de forma *on-line* pelo portal do Cetec<sup>5</sup>. Os cursos vão desde os específicos para as áreas da formação dos professores (Exemplos: Formação do universo a partir da história da arte, Planejamento e organização de eventos), aos específicos sobre a área de educação (Exemplos: Dislexia e transtornos de aprendizagens, Moodle atividade lição: criação e configuração). No site ficam disponíveis o nome da capacitação, o período de inscrição, o período do evento e o formulário de inscrição.

Outras instituições públicas, privadas e outros interessados podem participar, a partir de um acordo prévio de cooperação que pode ser feito mediante contato direto com a Instituição.

O *Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes* – antigo Esquema I – tem com o objetivo, formar professores com licenciatura plena em disciplinas específicas de educação profissional de nível médio. O Programa Especial de Formação Pedagógica para Educação Profissional é oferecido gratuitamente pelo Centro Paula Souza em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Brasil Profissionalizado.

De acordo com informações no site da coordenadoria Cetec<sup>6</sup>:

Podem participar do curso docentes de Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e também de outras instituições públicas de educação profissional. As aulas são ministradas a distância, com encontros presenciais para a realização de avaliações.

Na edição 2017, o curso passou a contar com novas disciplinas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, aperfeiçoamento em linguagem e comunicação, compartilhamento de pesquisas e práticas pedagógicas em

---

<sup>3</sup><http://www.cpscetec.com.br/>

<sup>4</sup><https://portaldoparticipante.cps.sp.gov.br>

<sup>5</sup>[moodle.cpscetec.cps.sp.gov.br](http://moodle.cpscetec.cps.sp.gov.br)

<sup>6</sup><http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/programa-especial-de-formacao-pedagogica-de-docentes/>

seminários, entre outros assuntos. São 460 horas a mais que em 2016, totalizando 1.000 horas, sendo 300 de atividades práticas e 700 teóricas.

O programa existe desde a década de 1980 e já teve diferentes nomes e formatos, mas sempre com a mesma finalidade. O modelo atual já formou mais de 2 mil docentes desde 2014.

No ano de 2007 começou a ser disponibilizado pela coordenadoria da Cetec, uma publicação intitulada *Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional*, para dar fundamentação e orientação aos professores que frequentam este Programa. De acordo com mensagem publicada pela Diretora-superintendente do CEETEPS, Laura Laganá, este Programa representa um investimento pessoal, aprimoramento, valorização e estabilidade do profissional no âmbito acadêmico.

---

Estabelecidas as bases da pesquisa, cumpre agora detalhar o desenho da pesquisa realizada – e é para isso que se volta a Seção 2 desta Dissertação, apresentada a seguir.

## 2 A PESQUISA REALIZADA

Esta seção reúne as informações necessárias para traçar o desenho da pesquisa realizada. São apresentados os procedimentos metodológicos, as etapas da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados e para a aplicação do questionário, bem como os procedimentos utilizados para a organização e análise dos dados.

### 2.1 Problema

O ingresso de professores na educação técnica de nível médio sem formação inicial na área da educação, por meio de concurso (contrato por tempo indeterminado) ou de processo seletivo (contratação temporária), é comum, pois é exigido que o candidato se enquadre na habilitação, de acordo com requisito de titulação estabelecido no *Catálogo de Requisitos de Titulação Docente*<sup>7</sup>. Este processo acontece na instituição Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo.

Passei a fazer parte desta organização educacional, no início dos anos noventa, como docente, para lecionar nos cursos técnicos profissionalizantes, com formação em Tecnologia em Processamento de Dados e sem preparo para o exercício no magistério.

Meu propósito de investigação tem uma relação muito próxima do ingresso de qualquer professor na área técnica com um início de carreira semelhante ao meu, procurando indagar de que modo esse professor (sem formação prévia específica para o magistério no ensino básico) aparelha-se para trabalhar como professor nesse ambiente.

Aliando-se a este modelo de contratação e ingresso profissional docente acresce-se ainda o *Plano de Curso* a que este profissional terá de se submeter e acompanhar, dominando as metodologias de ensino que capacitam os alunos a desenvolver *competências e habilidades* previstas em cada componente curricular, em um currículo já organizado pela instituição, de acordo com novas formas de ensinar, privilegiando *projetos, problemas e questões que incentivem a indagação e a pesquisa*. Trata-se, portanto, de conseguir se enquadrar e se integrar em uma equipe docente, cuja prática e decisões didáticas provêm de metodologias de ensino diferenciadas, envolvendo a *problematização, a interdisciplinaridade e a contextualização*.

Trata-se de compreender o processo de inserção profissional docente desses profissionais ingressantes no ensino médio profissional, investigando como eles compreendem tais metodologias e verificando quais colaborações estes profissionais recebem da escola, nesse

---

<sup>7</sup> Trata-se de documento norteador das contratações nesse nível e modalidade de ensino público estadual.

momento de inserção profissional docente.

## **2.2 Questões norteadoras da Pesquisa**

Assim, a Pesquisa aqui relatada, busca responder ao seguinte problema ou questão central de pesquisa:

*Quais são os desafios enfrentados pelo profissional iniciante na docência no ensino médio profissional, sem a formação necessária para o exercício do magistério, tendo de trabalhar com metodologias propostas especificamente para esse tipo e modalidade de ensino, baseadas em competências e habilidades?*

Considerando o conjunto de leituras e reflexões já realizadas e aqui apresentadas, outras questões emergem:

1. Como esse tipo de profissional docente iniciante no ensino médio técnico (sem formação específica para o magistério) lida com a inquietação e desafios de suas atribuições no ambiente escolar?
2. Como esse professor iniciante compreende o processo de construção de conhecimentos, habilidades e competências pelos alunos, de acordo com a proposta de ensino específica dessa instituição escolar, nível e modalidade de ensino?
3. Como se dá o processo de inserção profissional docente desses profissionais ingressantes nesse tipo de instituição escolar e modalidade de ensino médio?  
Com que tipo de apoios pode contar?

## **2.3 Objetivos**

### **Objetivo Geral**

Identificar os desafios enfrentados pelo profissional iniciante na docência no ensino técnico de nível médio, sem a formação necessária para o exercício do magistério, tendo de trabalhar com metodologias propostas especificamente para esse tipo e modalidade de ensino, baseadas em competências e habilidades.

## **Objetivos Específicos**

1. Compreender, na perspectiva do profissional iniciante na docência no ensino técnico de nível médio, sem a formação necessária para o exercício do magistério, os desafios enfrentados em face de suas atribuições docentes específicas nesse ambiente escolar;
2. Investigar características do processo de aquisição de experiência docente desse tipo de profissional iniciante na docência no ensino técnico de nível médio;
3. Caracterizar a compreensão desses profissionais sobre as metodologias de ensino propostas especificamente para esse tipo e modalidade de ensino, baseadas no desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades pelos alunos;
4. Investigar o processo de inserção profissional docente desses profissionais ingressantes nesse tipo de instituição escolar e modalidade de ensino médio, identificando quais apoios e colaborações recebem no ambiente escolar, para o desenvolvimento de sua identidade, desempenho e carreira como professor.

## **2.4 Hipótese**

A disposição de profissionais no quadro de funcionários de escolas técnicas, com formação universitária bacharel, nas mais diversas áreas do conhecimento, traz muitos benefícios, levando em conta a experiência relacionada com seus ofícios. No entanto, a condição de não haver uma formação prévia na área de educação representa desafios para o desempenho profissional docente desses iniciantes. Nem sempre o apoio apenas da proposta pedagógica desse tipo de escola (baseada nas metodologias de ensino-aprendizagem envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades nos alunos) tem sido suficiente para enfrentar os desafios desse momento de ingresso na profissão docente. O tipo de cooperação da equipe de gestão, pedagógica e docente representa fator diferencial para o desenvolvimento profissional desse docente ingressante, em relação a: práticas de ensino, relações com os alunos em sala de aula, carreira e identidade profissional.

## **2.5 Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa**

Inicialmente cumpre assinalar que, autores como BECKER (1997), BOGDAN e BIKLEN (1994), GOODE e HATT (1975), HAGUETE (1997), SELLTIZ e outros (1967), TRIVIÑOS (1992), SAUTU e outros (2005) e ZAGO e outros (2003), bem como os autores

mencionados no referencial teórico norteador desta pesquisa, forneceram apoio para as decisões e procedimentos metodológicos aqui mencionados.

### **2.5.1 Definição do universo e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com professores de instituição pública de ensino técnico do *Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*, da região administrativa de Franca – SP, formadas por São Joaquim da Barra, Ituverava, Miguelópolis e Orlandia.

A seleção das escolas dependeu da presença de professores iniciantes nas mesmas (com menos de 05 anos no exercício da função docente), com formação específica nas áreas técnicas (bacharelado), mas sem a formação para o magistério no ensino básico (licenciatura).

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 10 professores iniciantes de disciplinas específicas de Cursos Técnicos e de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de escolas da regional de Franca, com formação em bacharelado e que declararam interesse e autorizaram a participação neste trabalho de pesquisa – de disciplinas específicas de Cursos Técnicos e de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de escolas desta regional.

Assim, a seleção desses 10 professores sujeitos da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

- Autorização das escolas selecionadas, pelos diretores;
- Consentimento dos professores em participar da pesquisa, autorizando o emprego dos dados gerados (com garantia de acesso aos resultados e de não identificação de pessoas e instituições);
- Ser professor iniciante (menos de 5 anos de exercício na função docente).

### **2.5.2 Procedimentos para coleta dos dados**

A coleta de dados para pesquisa foi realizada por meio de: **análise documental e questionário eletrônico.**

A *análise documental* (tal como a descrevem Giovanni, 1999, Marin, s/d e Saviani, 1980), toma como foco de análise os diferentes tipos de documentos norteadores das escolas e professores sob análise (Legislação, Pareceres, PCN's, Projeto Pedagógico, Planos de Curso).

A realização da leitura e análise dos documentos para a coleta dos dados foi norteadada por *Roteiro para Análise dos documentos* (Apêndice I) elaborado com base, de um lado, nas questões, hipótese e objetivos definidos para a pesquisa e, de outro lado, na leitura de

pesquisadores e teóricos tomados como apoios para o estudo. Esse instrumento foi previamente testado por meio de sua análise por pesquisadores experientes na área.

Trata-se, portanto, de um roteiro para “... auxiliar o trabalho do pesquisador, permitindo-lhe organizar o material a partir de uma análise inicial” e para obter “... os elementos de identificação que facilitem o trabalho de análise posterior” (MARIN, s/d, p.2).

No que tange aos **questionários** (eletrônicos ou não) cumpre considerar, de acordo com Giovanni (2009) que:

(...) **nos Questionários:** muitas pessoas resistem a escrever – o que pode levar a perdas no preenchimento dos questionários e também há pessoas que receiam escrever e se comprometer perante a instituição (mesmo com a garantia de anonimato) – o que também pode levar a perdas na devolução dos questionários dependendo do “percurso” entre pesquisador e pesquisados. Além disso, há influências na porcentagem de retorno dos questionários, dependendo de: quem envia, tipo de solicitação, linguagem utilizada, forma e estrutura atraente, facilidade de preenchimento, facilidade para devolução, motivos para responder.

Giovanni (2009) alerta, ainda, que devem ser definidos os tipos de questionários a serem utilizados: estruturados, semi-estruturados ou não estruturados. Para essa definição é preciso considerar, conforme orienta Giovanni (2009), que a distinção entre os tipos de questionários se explicita por meio da escolha entre – questões abertas; questões fechadas; alternativas fixas; centradas em determinados temas; respostas livres.

Tais escolhas, acrescenta Giovanni (2009, p.4), “(...) implicam maior ou menor: objetividade/subjetividade; dedução/indução; contextualização ou não e, portanto, representam diferentes condições de produção do discurso e expressão do pensamento”.

### 2.5.3 Aplicação de questionário eletrônico aos professores

Após os contatos com os professores iniciantes que aceitaram participar da pesquisa foi enviado o questionário eletrônico, por e-mail, contendo perguntas que permitiram traçar um perfil geral dos mesmos em relação a:

- Dados pessoais;
- Formação e experiência profissional;
- Perfil sócio-econômico-cultural;
- Desafios enfrentados no início da profissão docente;
- Estratégias utilizadas para se manter e se desenvolver na função docente;
- Visão sobre o ensino médio técnico, sua função;

- Visão sobre os alunos;
- Visão sobre a metodologia proposta para esse nível e modalidade de ensino.

#### **2.5.4 Identificação, localização e leitura dos documentos analisados**

Esta etapa envolveu a localização e leitura de documentos obtidos no ambiente escolar ou por meio de busca na internet (quando acessíveis). Dessa busca foram selecionados os seguintes documentos:

- Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais - Deliberação CEETEPS nº 002 e 003, Contrato de trabalho por tempo determinado – CEETEPS, Portaria CETEC 1.263;
- Plano de Curso para Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática;
- Catálogo de Requisitos de Titulação.

#### **2.5.5 Construção e testes dos instrumentos para coleta dos dados**

A coleta dos dados foi realizada com auxílio de roteiros específicos, construídos com base nas questões, objetivos e hipóteses de pesquisa, bem como com base nos conceitos teóricos norteadores da investigação. São eles:

- Roteiro para leitura e análise dos documentos selecionados (Apêndice I);
- Questionários eletrônicos respondidos pelos professores (Apêndice II).

Os Testes dos Instrumentos compreenderam: leitura e análise dos mesmos por pesquisador experiente na área (a orientadora), bem como aplicação em situações de coleta semelhantes às da pesquisa, para verificar a necessidade de ajustes e adequação de cada item incluído nos Instrumentos e necessidade de inclusão/exclusão de itens.

#### **2.5.6 Procedimentos para organização e análise dos dados**

No que se refere à análise dos **documentos** selecionados os procedimentos consistiram em identificação e análise da estrutura lógica do documento, a fim de detectar temas presentes e/ou ausentes, além de identificar regularidades e tendências para realização de agrupamentos e um primeiro mapeamento de informações, com a construção de quadros-síntese de informações (tal como os descreve: GIOVANNI, 1998 e 1999).



Trata-se ainda, conforme estabelece Saviani (1980) de uma análise que considere que o contexto que produz esses documentos sob análise, não significa considerar que as escolas sejam fruto somente dos documentos, mas de perceber como essas duas instâncias – documental e real – se relacionam. Ou seja, a análise do texto dos documentos e de sua estrutura é somente uma primeira etapa na compreensão dessa relação.

No que se refere aos dados obtidos por meio dos **questionários eletrônicos**, a organização, análise e apresentação dos dados incluíram, de acordo com Giovanni (1998), procedimentos específicos para:

- Buscar regularidades;
- Realizar agrupamentos de ideias, características, perspectivas e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, a partir dos seguintes eixos ou chaves de análise já utilizados para construção do questionário eletrônico;
- Apresentar as informações obtidas por meio de quadros-síntese e gráficos;
- Construir a grade de análise, apresentada a seguir – Quadro 3 – reunindo conceitos teóricos, questões, objetivos, hipóteses e fontes de dados da pesquisa, de forma a orientar a organização das sínteses de informações e sua análise.

Quadro 3 - Grade de análise

Conceitos / Autores	Questões	Objetivos	Hipóteses	Fontes/dados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- formação de professores</li> <li>- aprender a ensinar</li> <li>- desenvolvimento profissional</li> <li>- identidade profissional</li> <li>- carreira docente</li> <li>- inserção profissional docente</li> </ul> <p>(MARCELO GARCIA, 1998 e 1999; MARCELO, 2009; GONÇALVES, 2009; GATTI, TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2015; e VAILLANT, 2007, 2009 e 2010)</p>	<p>Quais são os desafios enfrentados pelo profissional iniciante na docência no ensino médio profissional, sem a formação necessária para o exercício do magistério, tendo de trabalhar com metodologias propostas especificamente para esse tipo e modalidade de ensino, baseadas em competências e habilidades?</p> <p>Como se dá o processo de inserção profissional docente desses profissionais ingressantes nesse tipo de instituição escolar e modalidade de ensino médio? Com que tipo de apoios pode contar?</p>	<p>Identificar os desafios enfrentados pelo profissional iniciante na docência no ensino técnico de nível médio, sem a formação necessária para o exercício do magistério, tendo de trabalhar com metodologias propostas especificamente para esse tipo e modalidade de ensino, baseadas em competências e habilidades.</p> <p>Compreender, na perspectiva do profissional iniciante na docência no ensino técnico de nível médio, sem a formação necessária para o exercício do magistério, desafios enfrentados em face de suas atribuições docentes específicas nesse ambiente escolar;</p> <p>Investigar como se dá o processo de inserção profissional docente desses profissionais ingressantes nesse tipo de instituição escolar e modalidade de ensino médio, identificando quais apoios e colaborações recebem no ambiente escolar, para o desenvolvimento de sua identidade, desempenho e carreira como professor.</p>	<p>Nem sempre o apoio apenas da proposta pedagógica desse tipo de escola (baseada nas metodologias de ensino-aprendizagem envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades nos alunos) tem sido suficiente para enfrentar os desafios desse momento de ingresso na profissão docente.</p>	<p>Professores iniciantes</p> <p>Questionários eletrônicos</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Política educacional paulista para o ensino médio</li> <li>- Currículo por módulos</li> <li>- Educação profissional técnica</li> <li>- Ensino profissionalizante</li> <li>- Qualificação e formação discente por competências e habilidades</li> <li>- formação de professor para o ensino de nível médio e técnico</li> <li>- seus saberes pedagógicos e saberes curriculares.</li> </ul> <p>(VIÇOTI, 2010; CAMPOS, 2015; NOVELLI, 2006 e SAKUMOTO,2005; PETEROSI,1992 e MOREIRA,2012).</p>	<p>Como esse tipo de profissional docente iniciante no ensino médio técnico (sem formação específica para o magistério) lida com a inquietação e desafios de suas atribuições no ambiente escolar?</p> <p>Como esse professor iniciante compreende o processo de construção de conhecimentos, habilidades e competências pelos alunos, de acordo com a proposta de ensino específica dessa instituição escolar, nível e modalidade de ensino?</p>	<p>Investigar como se dá o processo de aquisição de experiência docente desse tipo de profissional iniciante na docência no ensino técnico de nível médio;</p> <p>Identificar como esses profissionais compreendem as metodologias de ensino propostas especificamente para esse tipo e modalidade de ensino, baseadas no desenvolvimento, pelos alunos de conhecimentos, competências e habilidades.</p>	<p>A disposição de profissionais no quadro de funcionários de escolas técnicas, com formação universitária bacharel, nas mais diversas áreas do conhecimento, traz muitos benefícios, levando em conta a experiência relacionada com seus ofícios. No entanto, a condição de não haver uma formação prévia na área de educação representa desafios para o desempenho profissional docente desses iniciantes;</p> <p>O tipo de cooperação da equipe de gestão, pedagógica e docente representa fator diferencial para o desenvolvimento profissional desse docente ingressante, em relação a: práticas de ensino, relações com os alunos em sala de aula, carreira e identidade profissional.</p>	<p>Professores iniciantes</p> <p>Questionários eletrônicos</p> <p>+</p> <p>Documentos</p> <p>Análise documental</p>
---	---	---	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Finalizando, é importante ressaltar que a pesquisa desenvolvida obedeceu às disposições do Regimento dos Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara - Uniara, em vigor desde maio de 2002. Com base neste regimento, o pesquisador se compromete a salvaguardar os direitos e dignidade dos sujeitos e instituições investigados, mantendo sob sigilo quaisquer informações que possam identificá-los ou contrariar tais disposições. O Projeto de Pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da UNIARA sob nº 80205817.7.0000.5383. Os dados foram coletados com a assinatura, pelos sujeitos, do *Termo de consentimento livre e esclarecido*.

---

Esclarecidas as bases da pesquisa realizada (Seção 1) e apresentada a sua estrutura (Seção 2), cumpre apresentar em seguida, o conjunto dos dados coletados e sua análise – é o que se propõe na Seção 3, a seguir.

### **3 O PROFESSOR INICIANTE NAS ETECs: CONTEXTO PROFISSIONAL, PERFIL, PERCEPÇÕES, DIFICULDADES E DESAFIOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL**

#### **3.1 O contexto profissional dos professores**

As informações aqui reunidas foram obtidas por meio de análise de documentos disponíveis nas escolas e no site do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Atuando em cerca de 300 municípios, administra 222 Escolas Técnicas (Etecs) e 71 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), com aproximadamente 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. Gerencia 148 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *on-line*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica.<sup>8</sup>

Foram contatadas as escolas técnicas da Região Administrativa de Franca, das cidades de São Joaquim da Barra, Batatais, Orlândia, Ituverava, Miguelópolis e Igarapava. As instituições que autorizaram a pesquisa foram Etec Pedro Badran da cidade de São Joaquim da Barra, a Etec Professor Alcídio de Souza Prado da cidade de Orlândia Etec Prof. José Ignácio Azevedo Filho da cidade de Ituverava, a Etec Laurindo Alves de Queiroz da cidade de Miguelópolis, e a Etec Antônio Junqueira da Veiga da cidade de Igarapava, que não tinha um professor com o perfil pesquisado. A Etec Antônio de Pádua Cardoso da cidade de Batatais, apesar de confirmar a participação na pesquisa, não entregou a autorização, ficando de fora da pesquisa.

As Etec de Miguelópolis têm como diferencial, entre as Etecs que participaram da pesquisa, a área de estudos agrícolas nos Eixos Tecnológicos<sup>9</sup> em Recursos Naturais e em Produção Alimentícia, com habilitação em Agroindústria, Agropecuária e Agronegócio.

As demais Etecs participantes, compõem os Eixos Tecnológicos Ambiente, Saúde e Segurança, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e, Informação e Comunicação, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de

---

<sup>8</sup><http://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>

<sup>9</sup>[http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/publicacoes/mapeamento\\_2sem\\_2011.pdf](http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/publicacoes/mapeamento_2sem_2011.pdf)

dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28 de novembro de 2014.<sup>10</sup>

O Quadro 4, a seguir, traz o número de professores participantes, sua formação e o ano de conclusão do curso, observando que o ingresso na carreira docente no CEETEPS exige a formação de nível superior tecnológica ou bacharel.

**Quadro 4** - Formação e ano de conclusão dos professores participantes da pesquisa

Identificação	Cidade	Curso	Ano de conclusão
Professor 1	Ituverava	Direito	2006
Professor 2	Ituverava	Farmácia	2007
Professor 3	Ituverava	Ciência da Computação	2015
Professor 4	Miguelópolis	Engenharia de Produção	2012
Professor 5	Orlândia	Ciência da Computação	2012
Professor 6	Orlândia	Comunicação Social Hab. Publicidade e Propaganda	2014
Professor 7	São Joaquim da Barra	Tecnologia em Mecatrônica industrial	2010
Professor 8	São Joaquim da Barra	Agronomia	2014
Professor 9	São Joaquim da Barra	Engenharia Elétrica	2015
Professor 10	São Joaquim da Barra	Engenharia Mecatrônica	2016

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

No Quadro 5 são listados os cursos concedidos a cada Etec, disponibilizados de acordo com a demanda de cada semestre/ano, no processo seletivo chamado Vestibulinho<sup>11</sup>.

São oferecidas quase 50 mil vagas (47,2 mil) para o Ensino Técnico (presencial, semipresencial e online), Técnico integrado ao Médio na modalidade EJA, Especialização Técnica e para acesso às vagas remanescentes de segundo módulo em cada semestre, para todo o estado de São Paulo.<sup>12</sup>

Para o ingresso em uma instituição de ensino técnico, o candidato à vaga de professor, precisa galgar por processo seletivo ou concurso, de acordo com o Catálogo de Requisito de Titulação do Centro Paula Souza<sup>13</sup>, que apresenta os componentes curriculares e titulações, respectivos a esses componentes.

Estão em negrito, na terceira coluna do Quadro 5 (Cursos ofertados), os cursos em que os professores atuam, de acordo com a formação, em conformidade com o Catálogo de Requisitos do CEETEPS.

<sup>10</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)

<sup>11</sup><http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/franca/default.asp>

<sup>12</sup><http://www.cps.sp.gov.br/vestibulinho/>

<sup>13</sup><http://www.cpscetec.com.br/crt/>

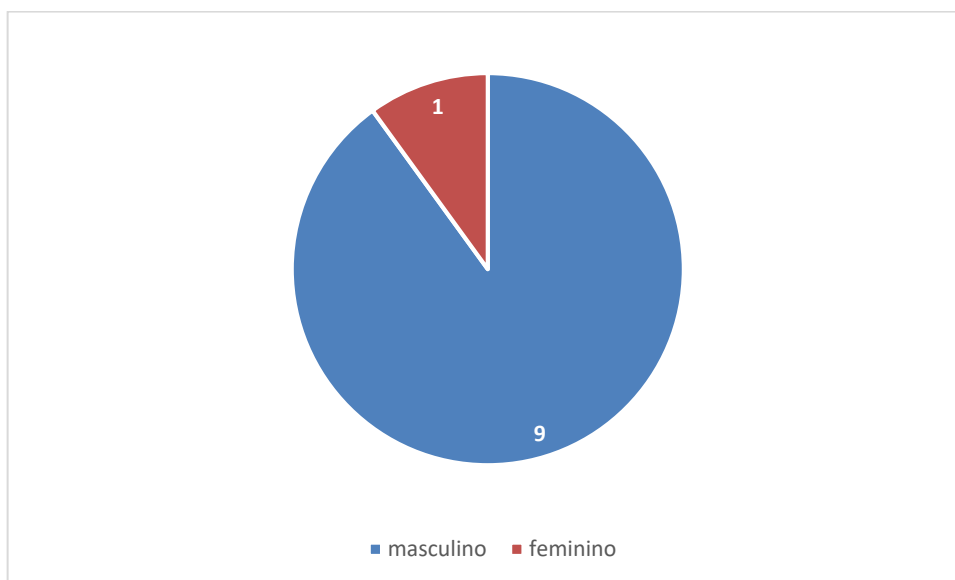
**Quadro 5** - Lista de cursos ofertados por ETEC

<b>Escola Técnica Estadual</b>	<b>Cidade</b>	<b>Cursos ofertados</b>
<b>Etec Profº José Ignácio Azevedo Filho</b>	Ituverava	Ensino Médio Cursos Técnicos <b>Administração</b> <b>Desenvolvimento de Sistemas</b> <b>Farmácia</b> <b>Informática</b> <b>Serviços Jurídicos</b> Cursos Técnicos de Informática Integrado ao Ensino Médio Cursos Técnicos de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional em Recursos Humanos
<b>Etec Laurindo Alves de Queiroz</b>	Miguelópolis	Ensino Médio <b>Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio</b> <b>Técnico em Agropecuária</b> Técnico em Informática Técnico em Segurança do trabalho
<b>Etec Professor Alcídio de Souza Prado</b>	Orlândia	Ensino Médio Administração Contabilidade <b>Desenvolvimento de Sistemas</b> <b>Informática</b> <b>Marketing</b> Enfermagem Farmácia Recursos Humanos Cursos Técnicos de Informática Integrado ao Ensino Médio Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional em Administração
<b>Etec Pedro Badran</b>	São Joaquim da Barra	Administração Desenvolvimento de Sistemas <b>Eletroeletrônica</b> <b>Eletrotécnica</b> <b>Informática</b> <b>Meio Ambiente</b> Marketing Química Secretariado Segurança do Trabalho Ensino Médio Cursos Técnicos de Informática Integrado ao Ensino Médio Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional em Administração

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

### 3.2 Perfil dos professores iniciantes

A Figura 2, a seguir, apresenta a distribuição dos professores pesquisados por sexo, 9 do sexo masculino e 1 do sexo feminino.



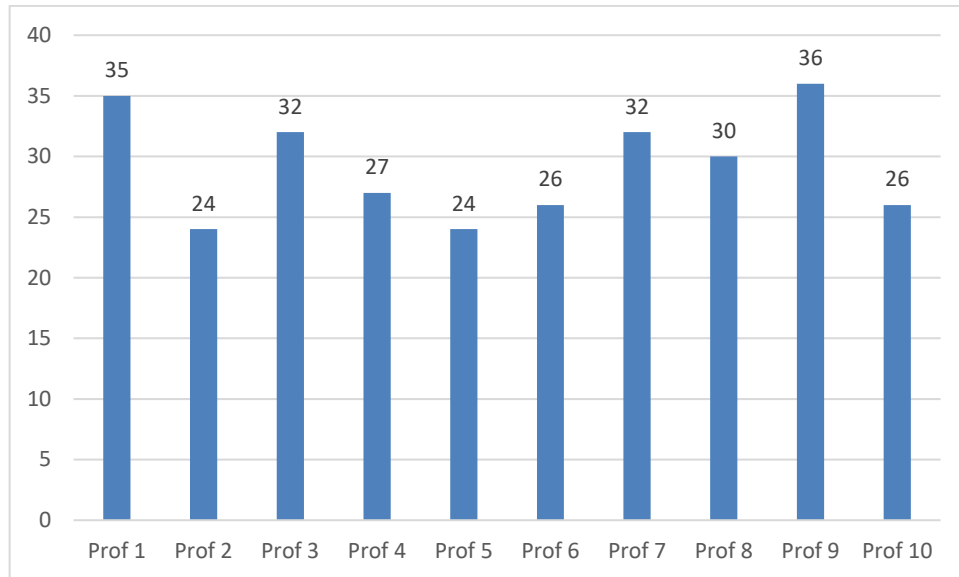
**Figura 2 - Sexo**

A predominância de professores homens nesse nível e modalidade de ensino já era esperada, pois de acordo com estudo que examina o perfil do professor brasileiro, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, apresentado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

(...) nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino (BRASIL, 2009, p. 22).

O mesmo ocorre em relação à idade dos professores, cujos dados são apresentados na Figura 3, apresentada a seguir.





**Figura 3-** Idade dos professores participantes

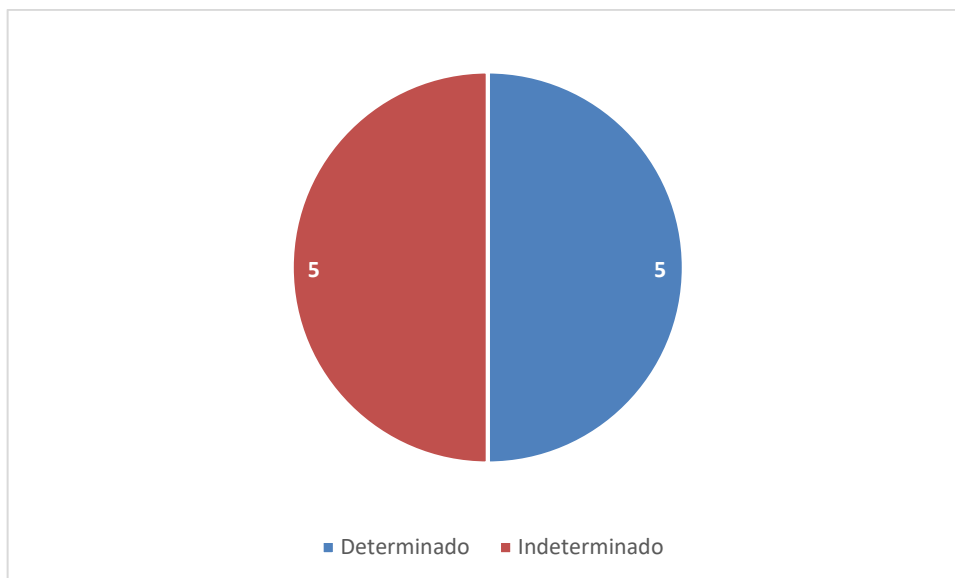
O exame dos dados sintetizados na Figura 3 revela que participaram da pesquisa 10 professores, com a média de idade de 29 anos. Mais especificamente, 05 dos 10 professores têm 30 anos ou mais.

Tais informações são coerentes com os dados apresentados no estudo de Gatti e Barreto (2009) sobre os professores brasileiros, suas características, impasses e desafios, revelando que há a presença de uma geração de professores jovens.

As Figuras 4 e 5, por sua vez, reúnem informações, respectivamente, quanto ao tempo de atuação desses 10 professores nos CEETEPS e quanto ao tipo de contratação.



**Figura 4-** Tempo de atuação no CEETEPS



**Figura 5** - Tipo de contratação: Indeterminado e Determinado

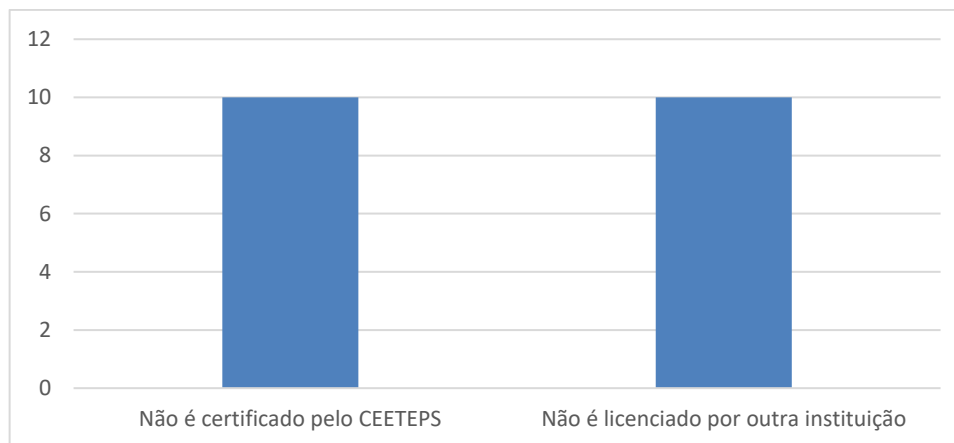
A análise dos dados das Figuras 4 e 5 permitem algumas considerações.

Dos 10 professores que responderam ao questionário eletrônico, 08 atuam nas Etecs há menos de dois anos e, 02 professores entre dois e cinco anos.

No que tange ao tipo de contrato constata-se que, dos 10 professores respondentes, 05 têm contrato por tempo determinado (conforme consta do processo de contratação de, no máximo, dois anos) e 05 já são contratados por tempo indeterminado (contrato que possibilita a permanência do servidor na função).

Os professores foram também questionados quanto à certificação pelo programa de formação especial em licenciatura pelo CEETEPS, ou se têm licenciatura por outra instituição. Todos responderam que não estão licenciados pelo CEETEPS ou por outra instituição.

A seguir, a Figura 6 reúne os dados sobre o preparo dos professores para atuação docente, após a conclusão do curso superior. Nenhum dos professores está habilitado em um curso superior com licenciatura, ou participou do programa de formação especial do CEETEPS.

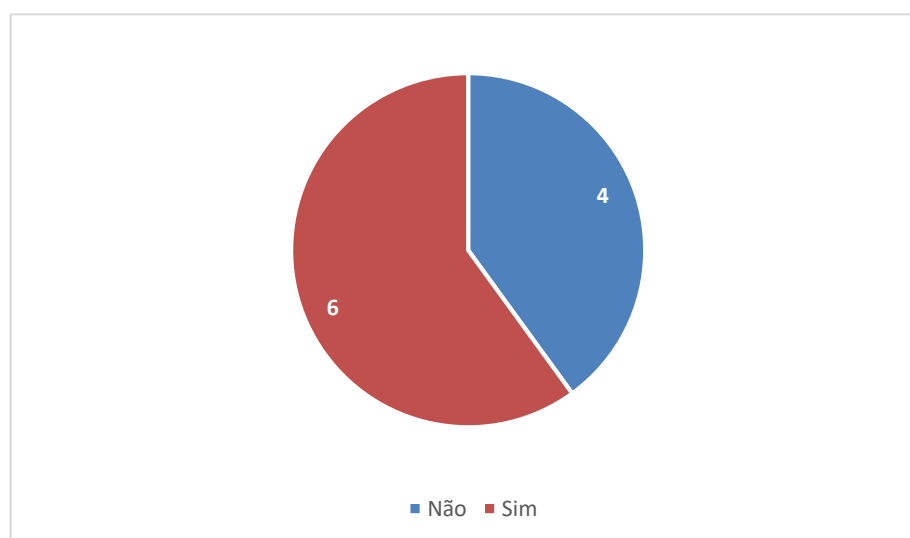


**Figura 6** - Curso Superior com Licenciatura

O CEETEPS oferece o Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores de Educação Profissional de Nível Médio<sup>14</sup>, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Brasil Profissionalizado – que geralmente é disponibilizado todos os anos, de acordo com a demanda do período.

Outro dado que merece destaque nesta caracterização do perfil dos 10 professores respondentes ao questionário eletrônico, tem a ver com outros vínculos profissionais que eles mantêm fora do CEETEPS. As Figuras 7 e 8, a seguir, mostram esses dados.

Analisando os dados da Figura 7 sobre o trabalho destes professores fora do CEETEPS verifica-se que, 06 dos 10 profissionais respondentes exercem outra atividade como função principal ou suplementar e que apenas 04 desses 10 profissionais trabalham apenas nesta instituição.



**Figura 7** - Vínculo profissional fora do CEETEPS

<sup>14</sup><http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/programa-especial-de-formacao-pedagogica-de-docentes/>

A esse respeito, vale retomar aqui as considerações de Peterossi, que aponta em seu trabalho de pesquisa sobre a formação dos formadores e sobre o profissional/bacharel em sala de aula, a importância de se considerar a formação permanente dos novos professores, especialmente quando, apesar de terem o conhecimento e a experiência do mercado de trabalho, não têm formação e experiência docentes:

A alegada supremacia desse professor por trazer a experiência e o conhecimento do mercado de trabalho deve ser revista e pensar-se seriamente em formas de manter, ou melhor, prover esse docente dos conteúdos e habilidades que precisa trabalhar em sala de aula. Uma política para o ensino técnico necessariamente deve prever, para ser eficiente, esquemas permanentes de atualização de conhecimentos. Para fazer frente a essa realidade, uma forma seria o estabelecimento de critérios mais rígidos de recrutamento e seleção de profissionais candidatos a professor. Deles seria exigida uma experiência efetiva na área da disciplina. (Peterossi, 1992, p. 165)



**Figura 8** - Em quantas escolas o professor trabalha

Já as informações reunidas na Figura 8, por sua vez, trazem as respostas dos professores à pergunta sobre o número de escolas em que os professores trabalham no CEETEPS, ou seja, os dados revelam que a maioria deles (07 professores) trabalha em apenas uma escola e 03 professores trabalham em até três escolas. Nenhum professor trabalha em mais de três escolas.

Isso sinaliza para uma condição de trabalho importante para professores em geral e, em particular para professores iniciantes, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 31): o estabelecimento de vínculo e raízes na instituição em que ensinam – o que lhes propicia tempo e espaço, na instituição, para estabelecer relações, perguntar, descobrir soluções, incorporar novos aprendizados sobre a profissão docente.

Definido o perfil dos professores – são 09 homens e 1 mulher, na faixa dos 30 anos, todos com curso em nível superior, sem licenciatura e sem o curso de preparação pedagógica do CEETEPS, a maioria contratada por tempo determinado há menos de dois anos, e trabalhando em apenas uma escola – resta agora conhecer a visão que expressam sobre sua inserção profissional na docência.

### 3.3 A percepção dos professores iniciantes sobre sua inserção profissional na docência

Para Gonçalves (2009), em estudo específico sobre a carreira do professor, o início do percurso profissional docente está relacionado a um conflito pessoal, entre a ânsia de se fixar profissionalmente e a vontade de deixar a profissão, influenciado pelo pressentimento da falta de preparação para o exercício da mesma, para enfrentar as exigências do trabalho e não saber como ser aceito pela equipe docente – efeito do conhecimento ainda não adquirido, seja pelas lacunas na formação inicial, seja pela falta de prática.

Essa tensão, característica de professores iniciantes, levou esta pesquisa a iniciar as perguntas aos professores investigados, interpelando-os sobre os objetivos e motivos de seu ingresso na profissão docente.

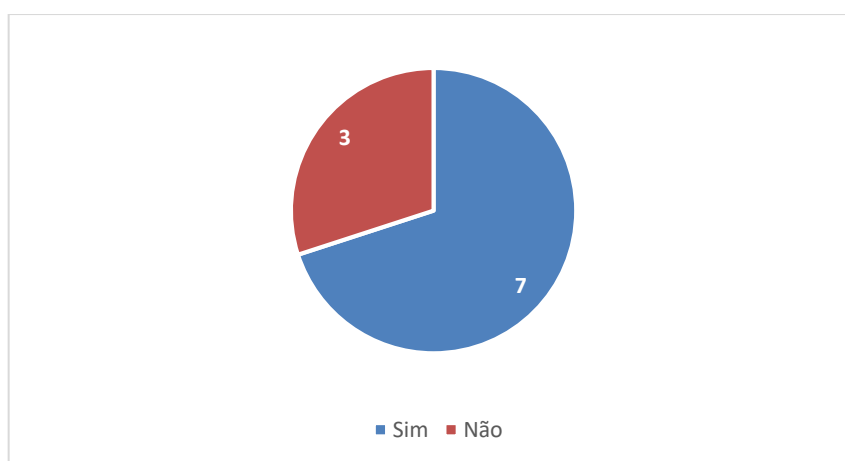
Assim, nesta pesquisa, os **objetivos e motivos para ingresso na profissão docente**, expressos pelos 10 profissionais investigados, estão listados a seguir e organizados conforme suas respostas à pergunta “*Por que decidiu trabalhar como professor?*”:

- ✓ *Amor à docência;*
- ✓ *Influência familiar;*
- ✓ *É uma profissão encantadora, por isso resolvi partir para esta área;*
- ✓ *Pelo desafio e ingressar em uma nova área;*
- ✓ *Porque gosto de dar aulas e para complementar minha renda;*
- ✓ *Desejo de contribuir para a formação de novos profissionais, capacitados e competentes para atuar no mercado de trabalho;*
- ✓ *Porque sempre gostei de ensinar o que aprendi para os outros;*
- ✓ *Por necessidade e aptidão;*
- ✓ *Para aprimorar meus conhecimentos;*
- ✓ *Tenho essa vontade desde que fui aluno da Etec, queria voltar como professor.*

As razões aqui arroladas estão relacionadas a 03 ideias básicas em relação à profissão docente: a) o gosto pela docência, pelo ensinar, pela ação de “passar conhecimentos”; b) estabilidade profissional e financeira; e c) Estudar sempre, atualização, desafio.

Se a tensão do início na docência está ligada ao despreparo profissional (no caso desta pesquisa, ao fato dos professores não possuírem licenciatura), a atenção da pesquisa se voltou para a **formação docente continuada** a que tiveram acesso os professores. Ou seja, o questionário eletrônico previa a seguinte pergunta ao professor: “*Tem tido oportunidade de frequentar cursos para a formação docente continuada?* ”.

A Figura 9, a seguir, reúne essas informações.



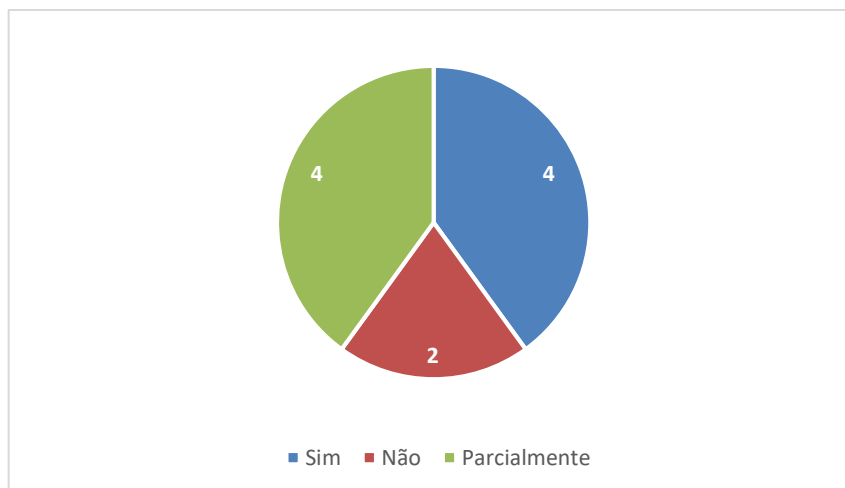
**Figura 9-** Oportunidade de frequentar cursos para a formação docente

Como se pode observar, a maioria dos 10 professores respondentes ao questionário – 07 professores – respondeu que sim. De maneira oposta, 03 professores responderam que não.

Entre os professores que responderam que não tiveram oportunidade de frequentar cursos para a formação docente – 03 professores – suas respostas/justificativas, relacionadas a seguir, incluíram em especial o fator “falta de tempo”, como se pode observar:

- ✓ *Falta de tempo e não encontrei curso específico;*
- ✓ *Apesar da grande oferta de capacitações e cursos, os encontros presenciais são um empecilho, visto que são ofertados em outra cidade;*
- ✓ *Falta de tempo.*

Já em relação às **dificuldades encontradas para acompanhar os cursos de formação continuada**, as respostas reunidas na Figura 10, apresentada a seguir, revelam que apenas 02 professores afirmam não ter dificuldade para acompanhar esses cursos, os demais – 08 professores – confirmam ter dificuldades (total: 04 professores ou parcialmente: 04 professores).



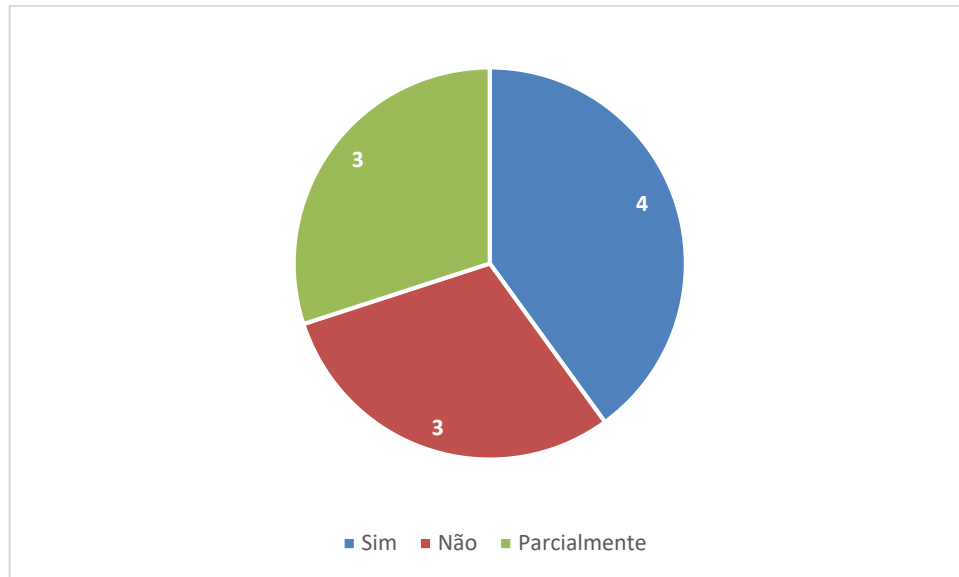
**Figura 10-** *Dificuldade para acompanhar cursos para a formação continuada*

Vale ressaltar que, também as respostas relativas às dificuldades enfrentadas para acompanhar os cursos de formação continuada trazem, em primeiro plano, o fator *tempo*.

Assim, as justificativas para as dificuldades incluíram, especificamente:

- ✓ *Não estou tendo muito tempo disponível;*
- ✓ *Tempo e deslocamento para frequentar;*
- ✓ *Viagens longas;*
- ✓ *Falta de tempo para dedicação;*
- ✓ *Não há muitas informações sobre os cursos;*
- ✓ *Encontros presenciais;*
- ✓ *Estou em outra graduação;*
- ✓ *A falta de tempo por acumular dois empregos.*

Também em relação aos cursos, na área de educação, oferecidos pela instituição, o questionário eletrônico incluía a pergunta: **“Os cursos oferecidos têm conseguido mantê-lo atualizado?”** A Figura 11, a seguir, traz as respostas dos 10 professores respondentes.



**Figura 11-** Os cursos têm conseguido mantê-lo atualizado

Como se pode observar, quase a metade dos professores (04) respondeu que sim, que os cursos os mantinham atualizados. Os demais professores responderam, no entanto, que essa atualização era apenas parcial (03 professores) ou que não conseguem manter-se atualizados com os cursos oferecidos (03 professores).

As justificativas elencadas pelos 04 professores que responderam *sim* enfatizaram as inovações e novas ferramentas trazidas pelos cursos:

- ✓ *Sempre inovando;*
- ✓ *Sempre com palestras e eventos;*
- ✓ *Todas as propostas de cursos têm informações atualizadas, isto ocorre porque atualmente todos possuem acesso às informações através dos meio e vias digitais, devido este fato as organizadoras de novos cursos preconizam grande qualidade no ensino;*
- ✓ *Energia fotovoltaica/Arduino.*

Já as justificativas dos 03 professores que responderam que os cursos os atualizavam *parcialmente* incluíram:

- ✓ *Estou inscrito no Programa de Formação Pedagógica. Além disso há oferecimento de vários cursos;*
- ✓ *Boas capacitações;*
- ✓ *Poucos cursos voltados para segurança do trabalho e quando tem são em São Paulo.*



Para as 03 respostas negativas, os professores acrescentam as seguintes justificativas:

- ✓ *Ainda não frequentei cursos oferecidos pela instituição;*
- ✓ *Ainda não realizei nenhum deles;*
- ✓ *Não participo.*

Marcelo (2009) se refere à importância do *conhecimento didático do conteúdo* no processo de *aprender a ensinar*. Trata-se de expressão cunhada por Lee Shulman (2005) revelando que, para ensinar não basta apenas saber o conteúdo ou ter experiência profissional na área ou no mercado de trabalho (no caso dos professores iniciantes aqui focalizados). Para ensinar é preciso que o professor saiba como converter o conteúdo a ser ensinado em “conteúdo didaticamente assimilável” pelos alunos, o que implica, além do conhecimento do conteúdo, também o conhecimento dos alunos, do seu contexto, do currículo, do projeto da escola, das relações necessárias de compreensão e reflexão sobre o conteúdo, do manejo dessas relações em sala de aula.

Nas palavras desse autor:

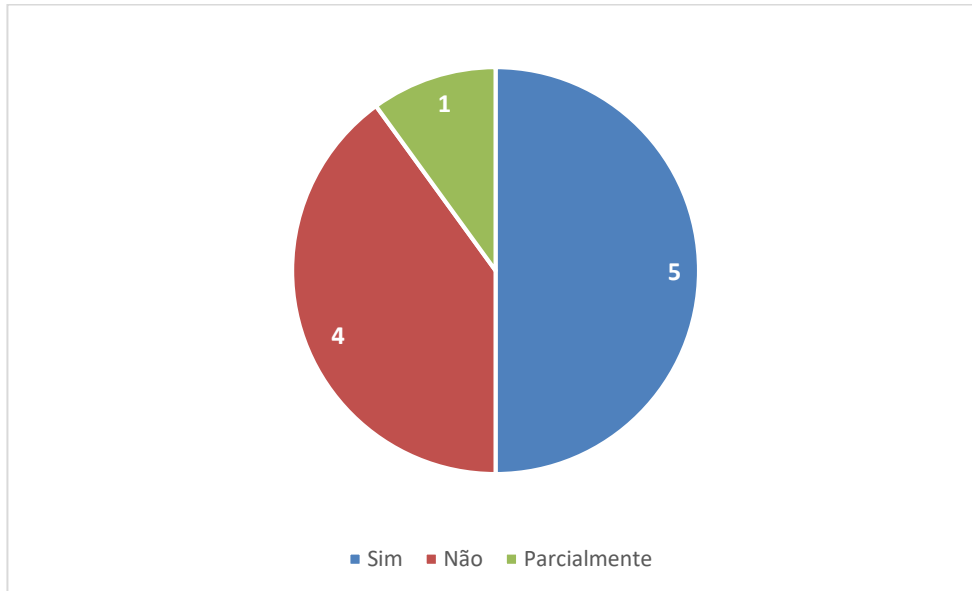
(...) Si bien existen muchas caracterizaciones del profesor efectivo, la mayoría de ellas se concentra en la forma en que el profesor gestiona el aula. Se encuentran pocas descripciones o análisis de docentes en las que se preste especial atención no sólo al manejo de los alumnos en clase, sino además al manejo de las ideas en el aula. Será preciso poner el acento en ambos aspectos si se pretende que nuestras descripciones de una buena docencia sirvan como criterios de orientación suficientes para el diseño de una mejor educación. (SHULMAN, 2005, p.02)

Essa é, também segundo Roldão (2007), a marca distintiva do profissional docente, isto é, saber estabelecer com os alunos o processo de comunicação pedagógica, mediando as relações entre o conteúdo e os alunos – o que demanda, por parte do professor um conhecimento profissional muito específico e exigente, segundo a mesma autora.

Por isso, especialmente no caso de professores iniciantes e que não têm formação pedagógica, o apoio institucional de diferentes naturezas é tão importante, favorecendo o aprender a ensinar e um desempenho docente eficaz.

A oferta de cursos de formação continuada constitui um desses apoios necessários. A esse respeito, com relação à visão dos professores sobre a **contribuição dos cursos na área de educação oferecidos pela instituição para melhorar a prática docente**, os dados da Figura 12, apresentada a seguir, revelam que a metade dos professores (05 dos 10 respondentes) respondeu que sim, que os cursos oferecidos ajudam a melhorar a prática docente.

No entanto, alguns disseram que os cursos ajudam a prática apenas parcialmente (01 dos 10 professores), enquanto outros professores negaram qualquer contribuição (04 dos 10 professores).



**Figura 12-** Os cursos ajudam a melhorar a prática docente

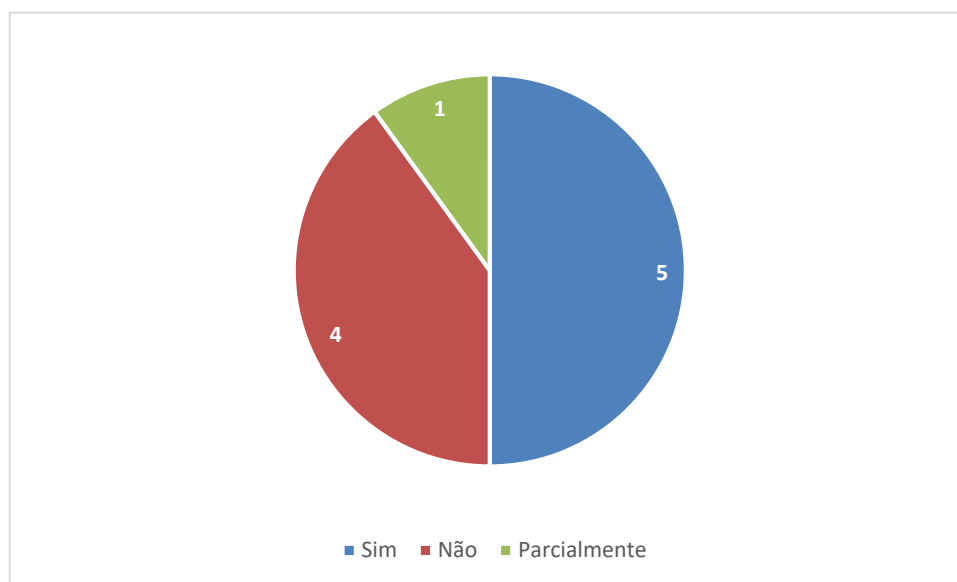
Para os que responderam *sim* (05 professores) e parcialmente (01 professor), os aspectos mencionados em suas respostas incluem, por exemplo:

- ✓ *Preparação das aulas; entendimento do público alvo; critérios de avaliação;*
- ✓ *Capacitação e cursos;*
- ✓ *Sempre incentivando, investindo;*
- ✓ *Com dicas de como melhorar a questão pedagógica;*
- ✓ *Os cursos atualmente, não estão restritos somente a uma forma didática de execução prática, cada vez mais a orientação é em relação a resiliência e customização de acordo com as características locais;*
- ✓ *Está aperfeiçoando meus conhecimentos.*

Observa-se que os 04 professores que responderam que os cursos ofertados na área de educação não contribuem para melhorar sua prática docente, replicam que não os fizeram, mas não explicitam o porquê, com as seguintes respostas:

- ✓ *Não fiz;*
- ✓ *Ainda não frequentei cursos oferecidos pela instituição;*
- ✓ *Não fiz nenhum curso;*
- ✓ *Não participo.*

As respostas dos professores à próxima pergunta, ainda referente aos cursos na área de educação oferecidos pela instituição (relacionados ao **aperfeiçoamento da atuação docente**), estão reunidas na Figura 13 e parecem confirmar os dados da Figura 14.



**Figura 13** - Os cursos aperfeiçoam a atuação docente

A análise dos dados da Figura 13 permite observar que: a) a metade respondeu que sim, que os cursos permitem o aperfeiçoamento da atuação docente (05 professores), b) 01 professor respondeu que os cursos permitem o aperfeiçoamento da atuação docente apenas parcialmente; e c) 04 professores negaram qualquer possibilidade de aperfeiçoamento da prática docente, respondendo que não.

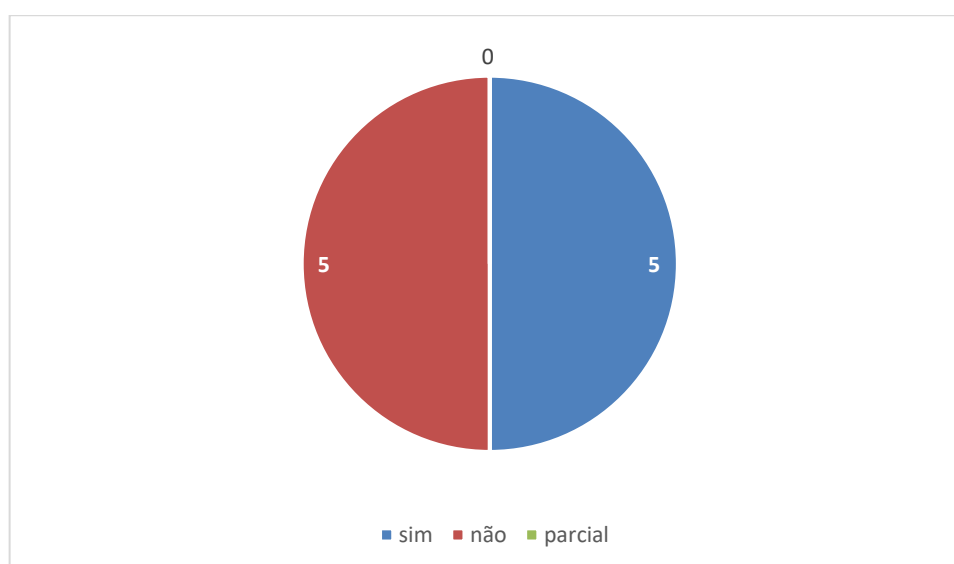
As justificativas e exemplos para os que afirmaram possibilidades de aperfeiçoamento, total ou parcialmente, incluíram: troca de ideias e experiências entre pares, relações com os alunos, planos e projetos. Seguem transcritas:

- ✓ *Tenho tido grandes avanços. Preparação das aulas; entendimento do público alvo; critérios de avaliação;*
- ✓ *Troca de experiências com professores mais experientes;*
- ✓ *Com palestras;*
- ✓ *Às vezes com alguns exemplos de projetos;*
- ✓ *Porque norteiam como deve ser a relação, a tratativa e postura com os discentes;*
- ✓ *Conhecimentos em eletrônica e eletrotécnica.*

As respostas negativas para esta pergunta também não são justificadas pelos professores, mas apenas mostram que os professores ainda não se aperfeiçoaram para a atuação docente:

- ✓ *Ainda não realizei pela instituição... tenho realizado apenas cursos fora da instituição. Ex: Mestrado pela Universidade X;*
- ✓ *Ainda não frequentei cursos oferecidos pela instituição;*
- ✓ *Não fiz nenhum curso;*
- ✓ *Não participo.*

Quanto à pergunta – *Os cursos na área de educação oferecidos pela instituição têm conseguido oferecer **conhecimentos relevantes**?* – a Figura 14, apresentada a seguir, reúne os dados extraídos das respostas dos 10 professores investigados.



**Figura 14** - Os cursos oferecem conhecimentos relevantes

A metade dos professores respondeu que sim (05 professores) – que os cursos oferecem conhecimentos relevantes para o ensino. No entanto, a outra metade, 05 professores, responderam que os cursos não oferecem conhecimentos relevantes ao ensino.

Por conhecimentos relevantes os 05 professores que responderam sim citaram como exemplos:

- ✓ *Sobre critérios de avaliação; preparação de aulas; conhecimento da educação, principalmente do processo ensino-aprendizagem;*
- ✓ *Por meio de cursos e troca de experiências;*
- ✓ *Sempre nos atualizando;*

- ✓ *Quando o docente busca cursos em outras áreas além da sua atuação, ele passa a se tornar um profissional holístico, a exemplo das minhas baixas habilidades na área de química ao realizar um curso foi possível aprimorar minhas aptidões;*
- ✓ *Fontes de energia renováveis.*

Já os professores que assinalaram não, quando perguntados se a instituição consegue oferecer conhecimentos relevantes na área de educação, não aprofundaram suas respostas, apenas alegaram:

- ✓ *Não;*
- ✓ *O professor muitas vezes tem que se virar;*
- ✓ *Ainda não frequentei cursos oferecidos pela instituição;*
- ✓ *Não realizei nenhum curso;*
- ✓ *Não participo.*

Os estudos sobre a temática analisados e os teóricos em que se buscou apoios para esta pesquisa mostram uma nova concepção de professor, que o considera um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas. Mas esse não parece ser o profissional cujo perfil se delineia nas respostas analisadas.

Também o planejamento da formação interna dos professores pela equipe de gestão da instituição parece perder de vista as três características necessárias identificadas nos professores por Hernandez (1998, p. 5):

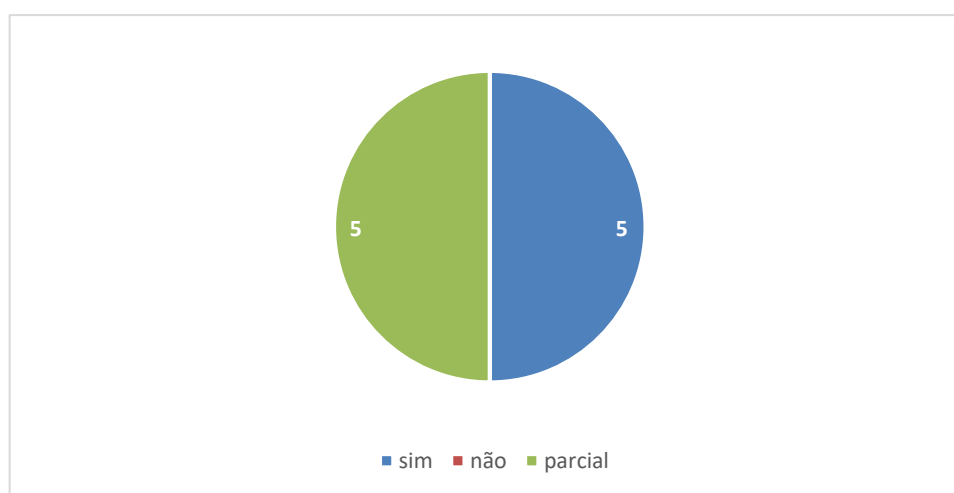
- considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e de sua análise, reflexão e crítica;
- considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração.

Ainda no que tange, especificamente, a **como veem seu ingresso na área docente**, as Figuras 15 a 29, apresentadas a seguir, reúnem novas informações a respeito, relativas a

orientações técnicas: conhecimento de documentação, regras, normas, rotinas escolares, perfil dos alunos, relações com pares e superiores, cursos à distância e orientações recebidas.

Vejam os.

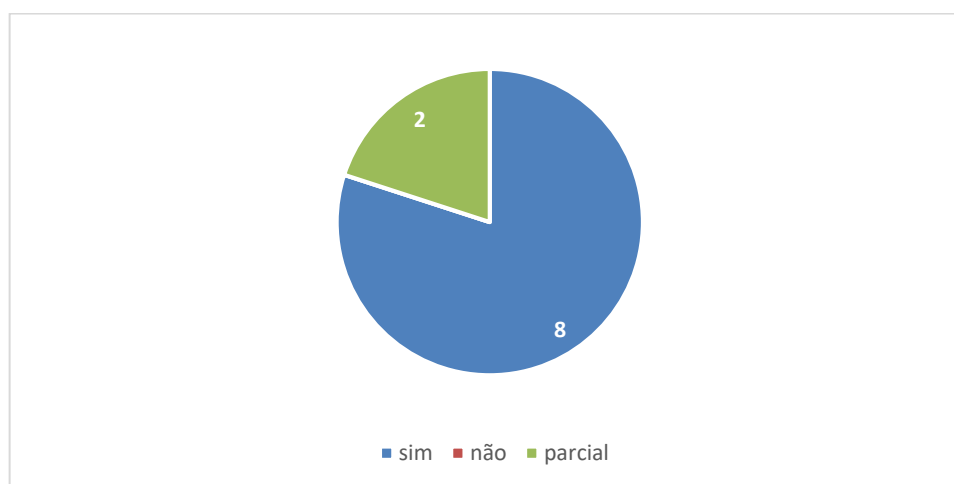
A Figura 15 sintetiza as respostas dos 10 professores à pergunta “*Recebeu cursos sobre planejamento e preenchimento do Plano de Trabalho Docente (PTD)?*”. A metade dos professores (05) respondeu que sim e a outra metade de professores afirmou ter recebido parcialmente esse tipo de formação (50%). Não houve resposta negativa.



**Figura 15-** Capacitação sobre o planejamento e preenchimento do Plano de Trabalho Docente

Já em relação a **cursos sobre regras, normas, horários e perfil dos alunos**, as respostas dos professores aparecem reunidas na Figura 16.

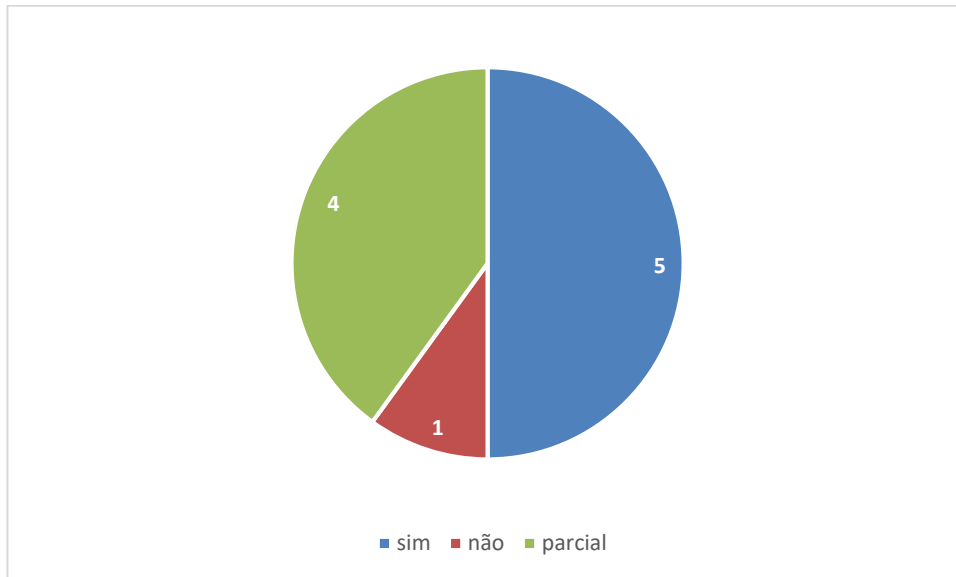
É possível destacar a esse respeito, que a maioria dos professores (08 dos 10 respondentes) respondeu que sim e 02 professores responderam ter recebido essas orientações parcialmente.



**Figura 16-** Cursos sobre regras, normas, horários e perfil do alunos

A pergunta seguinte do questionário eletrônico relaciona-se a  **cursos sobre competências e condutas a serem adotadas pelo professor em sala de aula.**

As respostas dos professores a essa questão estão reunidas na Figura 17, apresentada a seguir.



**Figura 17** - Capacitação sobre competências e condutas a adotar pelo professor em sala de aula

O exame dos dados da Figura 17 revela que apenas 01 dos professores respondeu que não recebeu cursos com esse tipo de orientações, enquanto a metade dos professores (05 dos 10 professores) respondeu que sim e 04 professores responderam ter recebido tais orientações apenas parcialmente.

Hernandez (1998, p. 5) considera que os professores se habituem ao contexto em que atuam. Qualquer mudança nesse contexto será encarada pelos professores conforme a ameaça que representam à rotina cotidiana. Por exemplo, se a mudança não criar divergências, não comprometer um ponto de vista ou comportamento profissional específico, nem alterar totalmente a ação docente, ela será adotada; do contrário será desconsiderada ou aceita apenas parcialmente e de forma incompleta.

Isso tem a ver com o envolvimento e compromisso pessoal e individual dos professores com seu próprio desempenho e desenvolvimento profissional. Mas tem a ver também com o coletivo da escola, com as relações internas entre os pares e com os superiores.

A falta de formação pedagógica certamente interfere na forma como recebem a orientação e formação interna e a incorporam.

São questões que envolvem, ainda, a forma como esses cursos são conduzidos, pois ao desconsiderarem as características básicas de professores iniciantes e sem formação

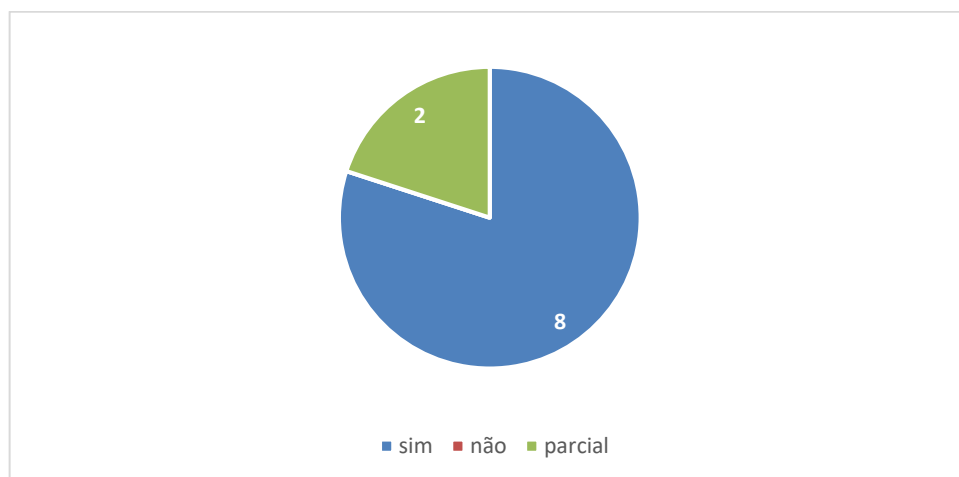
pedagógica, perdem a capacidade de envolvê-los e comprometê-los com o projeto da instituição para esse nível e modalidade de ensino.

Falta aos professores não só a formação pedagógica necessária, mas também a informação básica sobre esse tipo de escola, de alunos, de currículo e de metodologia.

Sobre o processo de **desenvolvimento profissional como docente** as perguntas do questionário eletrônico indagavam os professores acerca de suas relações com os pares e superiores.

Vejam os.

À pergunta “**As relações com outros professores e com os coordenadores ajudaram você a adquirir conhecimentos docentes?**”, a maioria dos professores – 08 dos 10 respondentes – respondeu que sim e apenas 02 professores afirmaram que isso ocorreu parcialmente. A Figura 18 traz essas informações.



**Figura 18** - Relação com professores e coordenadores ajudaram na aquisição de conhecimento docente

Ao responderem que *sim* e *parcialmente*, os professores justificaram suas respostas, esclarecendo *como* e *que tipo* de contribuição receberam da equipe docente para a aquisição de conhecimento sobre sua atuação docente.

A lista de contribuições apresentadas a seguir, extraídas das respostas dos professores, focaliza em especial as contribuições voltadas para o cotidiano da sala de aula, ensino, manejo de classe e trato com os alunos:

- ✓ *Crerios de avaliaçãõ; trocas de procedimentos didáticos;*
- ✓ *Novas formas de avaliar e ministrar as aulas;*
- ✓ *Como lidar com os alunos;*
- ✓ *Postura, como lidar com os alunos e no ambiente escolar;*



- ✓ *Didática em sala de aula, organização do tempo;*
- ✓ *Conhecer métodos didáticos e abordagens diferentes para transmitir o conhecimento aos alunos. Didática para alunos com baixo desempenho ou necessidades especiais;*
- ✓ *Forma de como melhor passar as informações para os alunos;*
- ✓ *Parcialmente, pois, o tempo é baixo para em relação à convivência e acompanhamento profissional;*
- ✓ *Didática para com os alunos;*
- ✓ *Principalmente sobre "gestão de sala de aula".*

É importante compreender como transcorre a aprendizagem dos professores.

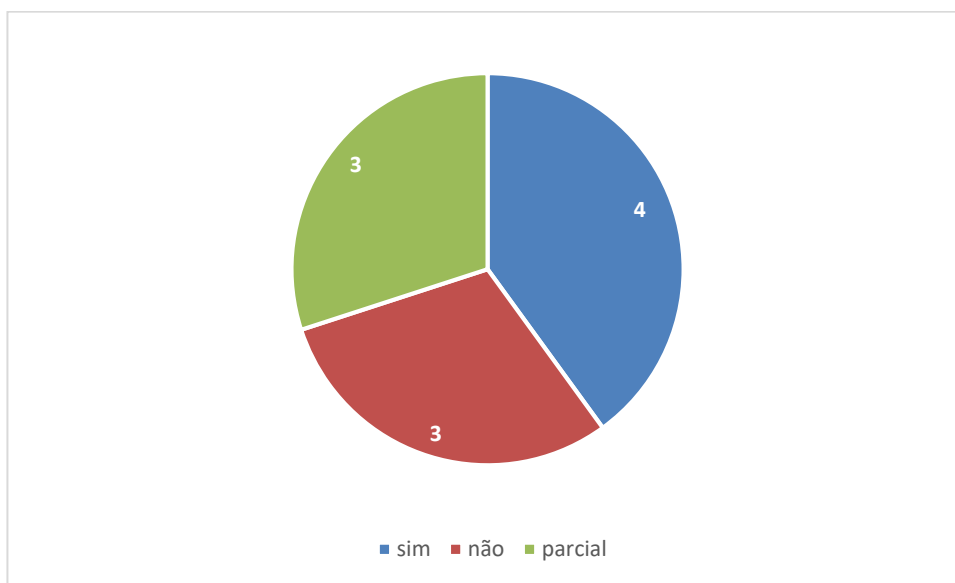
Para Vaillant e Marcelo (2012, pag. 83) o aprendizado dos professores em relação à profissão ocorre sempre de forma cooperativa. Além disso, a experiência de aprendizagem habitualmente tende a se dar por intervenção da observação, da conversa e da prática, mas essas atividades não podem ser realizadas de forma dispersa e sim com colaboração.

Além disso, a equipe pedagógica deve pressupor como possibilidades de trabalho para a preparação docente, alguns pontos destacados por Hernandez (1998, p. 6), como por exemplo:

- a) Os professores posicionam-se perante as informações e às novas situações de forma fracionária, confundindo as partes com o todo, não reconhecendo as situações de forma global;
- b) Têm uma visão prática de sua atuação e de seu discernimento, construindo saberes e práticas no decorrer de sua carreira, que podem ser subestimados pela equipe escolar e extraescolar, mas que formam os princípios de sua experiência e competência profissional;
- c) Possuem uma compreensão operacional de sua formação profissional – o que aprendem deve servir para algum fim. Se o conhecimento adquirido não gerar ou validar sua prática, não terá muita importância;
- d) A teoria tende a ser vista como um aspecto fragmentado da prática;
- e) Os professores tendem a se comportar como práticos e é por isso que, quando aprendem um projeto de ação, procuram empregá-lo, inclusive em situações que demandam outro tipo de técnica;
- f) Tendem a embasar suas atitudes na própria experiência e em justificativas do senso comum, prejudicando sua interpretação do que se verifica em sala de aula e do contexto social da aprendizagem do aluno.

As respostas reunidas na Figura 19, apresentada a seguir, procuram confirmar as informações oriundas das Figuras 17 e 18 anteriores (contribuições dos cursos oferecidos). Tais respostas ligam-se à pergunta: *Os cursos na área de educação mudaram a sua maneira de realizar seu trabalho em sala de aula?*

De acordo com a Figura 19, as respostas sugerem certa dispersão, pois 04 dos 10 professores responderam que sim, que seu trabalho em sala de aula mudou, 03 responderam que isso ocorreu apenas parcialmente e 03 responderam que não, que não houve mudanças em suas formas de ensinar.



**Figura 19** - Cursos na área de educação mudaram a maneira de realizar o trabalho docente

Os professores justificaram as respostas positivas (sim e parcialmente), com exemplos específicos relacionados a dinâmicas, metodologias, formas de avaliação, processo ensino-aprendizagem:

- ✓ *Preparação de aulas; critérios de avaliação; procedimentos didáticos;*
- ✓ *Novas noções do processo de ensino;*
- ✓ *Os cursos que realizei até o presente momento são os cursos e palestras que tivemos na unidade, já me ajudaram muito para ter um melhor desempenho dentro da sala de aula;*
- ✓ *Trabalhar com dinâmicas, trabalhos em grupo, trabalhar com datas e prazos;*
- ✓ *Trazer mais prática para as aulas;*
- ✓ *Ajudaram de certa forma a compreender as novas metodologias de ensino, observar melhor as necessidades de cada aluno e métodos para avaliação de aprendizagem;*
- ✓ *Os cursos contribuem para estimular a criatividade do professor em sala de aula.*

Para as respostas negativas, não houve esclarecimentos, foram meramente notadas respostas, como:

- ✓ *Não realizei nenhum curso na área de educação;*
- ✓ *Não realizei;*
- ✓ *Não participo.*

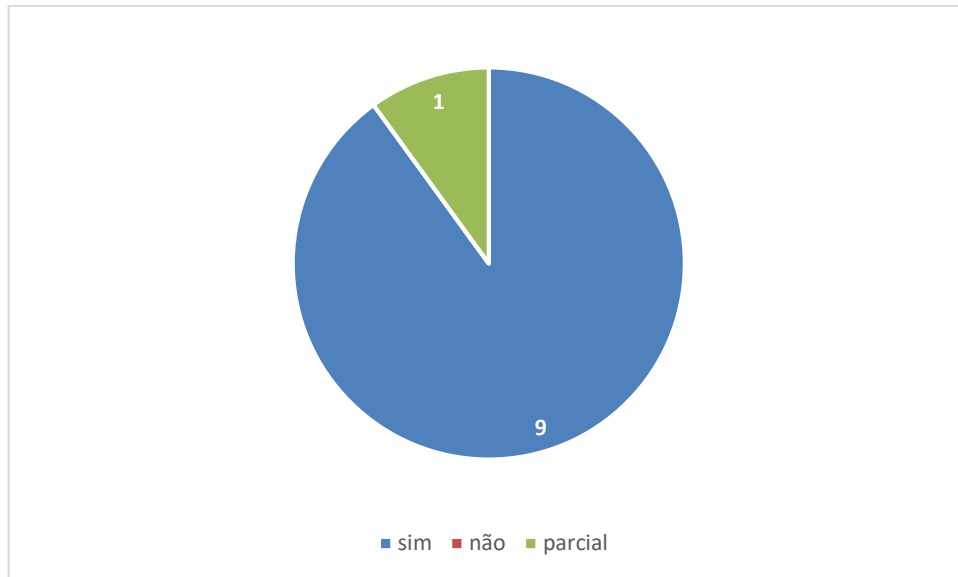
O que se observa nessas figuras é que a função de ensinar está estreitamente conectada com o tipo de conhecimento específico que se legitima como essencial para exercê-la. Muitas vezes, as formações oferecidas aos profissionais docentes não se aprofundam em relação à especificidade das suas funções, nem em relação aos conhecimentos teóricos, nem em relação às ações a serem realizadas, reduzindo o ensino a ações apenas práticas que se exaurem em sua realização, em que o saber é mínimo e a argumentação é dispensável, traduzindo-se numa tecnicização da atividade.

O fato é que as formações terminam por não promover o desenvolvimento e a afirmação profissional. Assim, o conhecimento profissional torna-se, como mostra Roldão (2007, p. 97), o elo mais fraco da profissão docente – e isso precisa ser considerado se se pretende investir na formação em serviço como meio para vencer a resistência, o descrédito e o desânimo dos professores em relação à formação recebida.

Ainda sobre as atividades de formação na ETEC, os professores foram indagados sobre a contribuição das mesmas em relação a: vivências educativas positivas de outros professores, palestras e cursos da coordenação e cursos a distância. As Figuras 20, 21 e 22 apresentadas a seguir, reúnem essas informações.

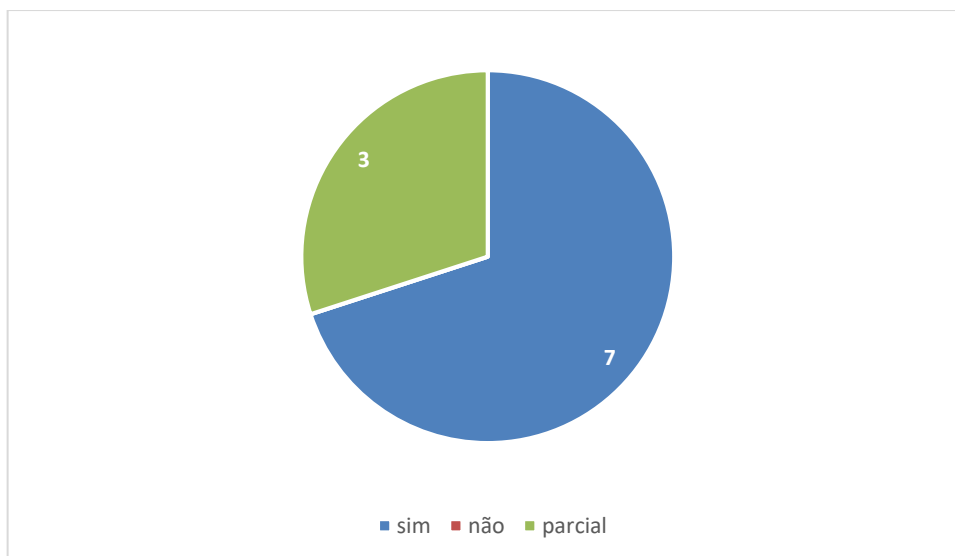
Vejamos.

A Figura 20 revela que, em relação às **vivências educativas de outros professores vistas de forma positiva** constituíram fonte de contribuição para o trabalho docente: 09 professores responderam que sim e apenas 01 respondeu que isso ocorreu parcialmente. Não houve respostas negativas.



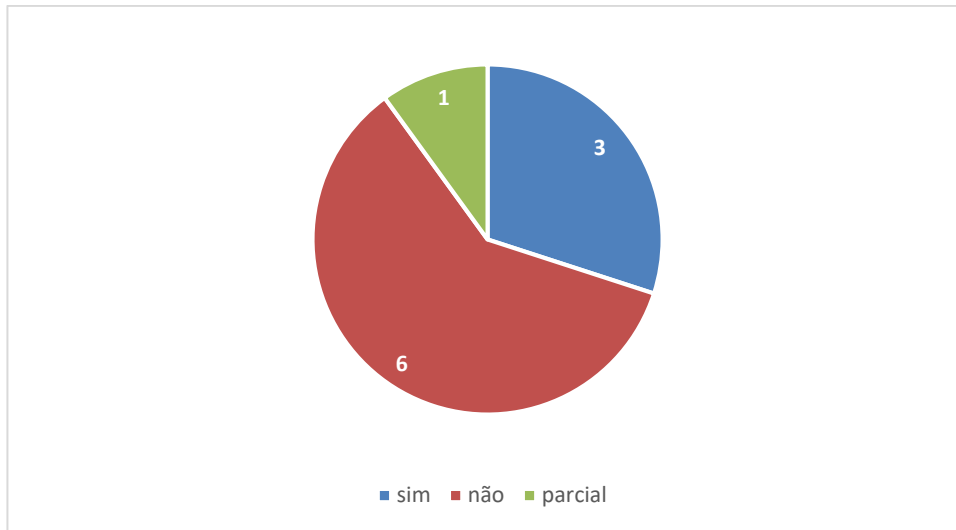
**Figura 20** - As vivências educativas de outros professores contribuem para atualização docente

Da mesma forma, em relação a **palestras e cursos, realizados pela coordenação pedagógica**, não houve respostas negativas. A Figura 21, a seguir, mostra respostas afirmativas, tanto dos 07 professores que responderam sim, quanto dos 03 professores que responderam que a contribuição foi apenas parcial.



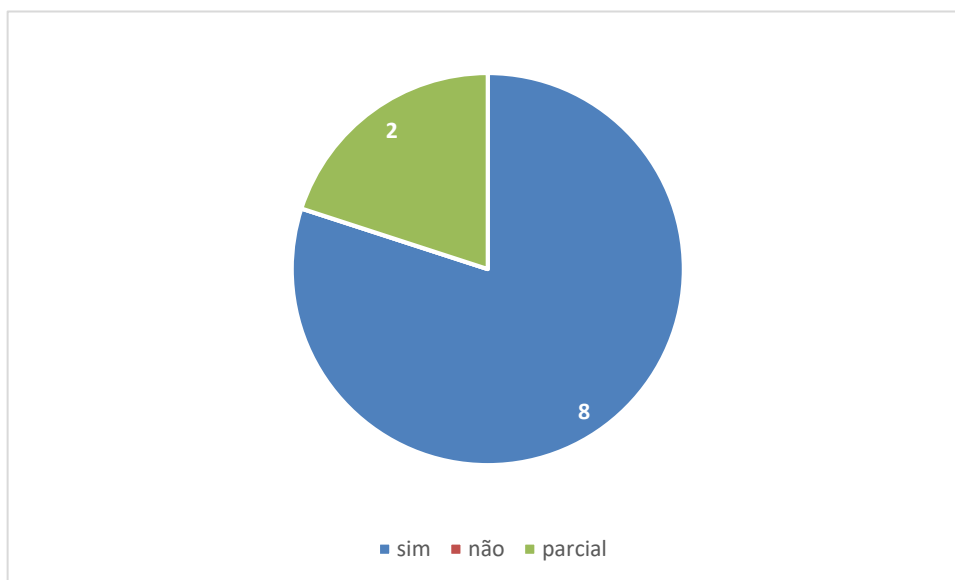
**Figura 21** - Palestras e cursos realizados pela coordenação pedagógica contribuem para atualização docente

No entanto, no que tange à **contribuição dos cursos a distância** para a atuação dos professores no momento de sua inserção profissional docente, as respostas dos professores, reunidas na Figura 22, mostram uma contribuição relativa para a atuação dos professores, pois 06 professores afirmaram que não houve contribuição desses cursos, enquanto 03 professores confirmaram a contribuição dos cursos a distância e 01 afirmou uma contribuição apenas parcial.



**Figura 22-** Cursos a distância contribuem para atualização docente

Outro fator de contribuição para melhoria do desempenho e formação dos professores se refere às **orientações recebidas do coordenador de curso**. Na avaliação dos professores essas orientações têm uma contribuição decisiva para seu trabalho, visto que a maioria – 08 professores – respondeu sim a essa questão e apenas 02 professores se referem a essa contribuição como parcial. Não houve respostas negativas. É o que mostra a Figura 23, apresentada a seguir.



**Figura 23 -** Orientações recebidas do coordenador de curso contribuem para atualização docente

Hernandez (1998, p. 2) afirma que “(...) alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária”. Quando um professor admite que não sabe algo, isso

não está, necessariamente, ligado à vontade de aprender, mas sim a entraves diante do que é novo. Aprender exige muito estímulo, produz desconforto, muitas vezes pelo simples fato de que o que está sendo colocado é a possibilidade de aprender algo novo.

Já para Vaillant e Marcelo (2012, p. 48) “(...) a aprendizagem na escola é denominada *melhoria escolar*, por ser um esforço sistemático e sustentado de mudança nas condições de aprendizagem e de outras condições internas relacionadas, em uma ou mais escolas, com o fim último de conseguir as metas educativas de uma forma eficaz”.

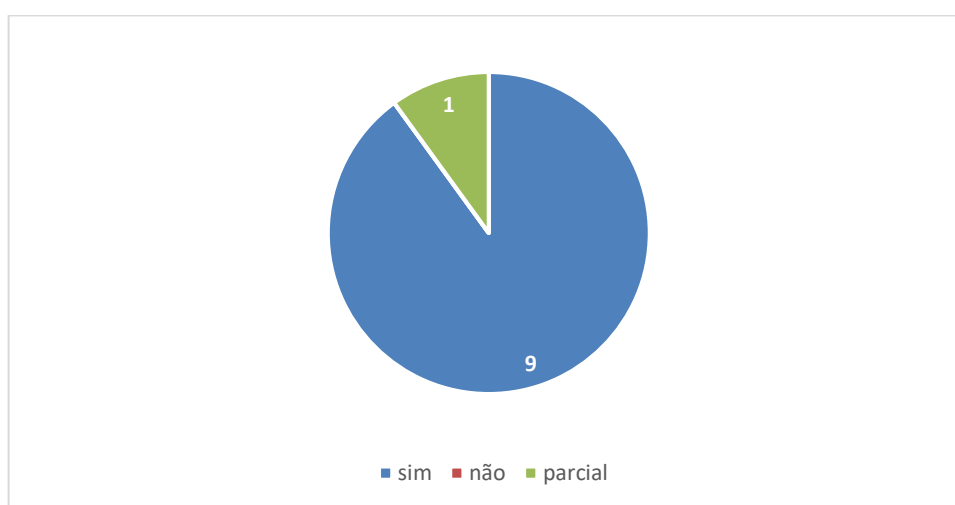
É preciso atingir a aprendizagem dos docentes a partir do entendimento de como chegam a refletir sobre e compreender a própria prática. Isso pode ser alcançado por uma interpelação autobiográfica, da história da vida, de formação e de suas práticas, descobrindo a complexa relação entre biografia, crenças, prática e aprendizagem. (HERNANDEZ, 1998, p. 8)

Finalmente, os professores são indagados no questionário eletrônico, sobre seus saberes docentes e sobre sua identidade profissional como professor de ensino técnico de nível médio.

A primeira indagação a esse respeito aos professores se refere a: “**de onde você considera que vêm os seus saberes para realizar o seu trabalho como professor** no contexto escolar e na sala de aula”.

Nas Figuras 24 e 25, a seguir, são sintetizadas as respostas obtidas.

Para esses 10 professores investigados seus saberes são provenientes de sua experiência na profissão, fora da sala de aula. Segundo a Figura 24, 09 professores confirmaram isso respondendo sim e apenas 01 dos professores respondeu parcialmente.



**Figura 24-** Seus saberes são provenientes de sua experiência na profissão, fora da sala de aula

A aprendizagem nas organizações é reconhecida como aprendizagem informal. De acordo com Barbier (apud VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 46), a aprendizagem no local de trabalho configura-se como um novo paradigma na formação, gerando mudanças na formação, com a aproximação entre trabalho e formação, entre pesquisa e formação:

Com o desenvolvimento de funções de engenharia da formação, paralelamente às funções de produção da formação; o desenvolvimento da dimensão local da formação; e o desenvolvimento de um enfoque mais global do desenvolvimento de itinerários individuais. Isso leva à criação de novas formas de formação por e nas situações de trabalho: novos desenvolvimentos da função tutorial na empresa, de formação-ação, da formação integrada no trabalho e na produção (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 46).

Assim, enquanto o aprendizado formal determina que o conhecimento seja passível de comprovação, com processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializadas como a universidade, o aprendizado informal relaciona-se às práticas sociais do dia a dia e do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 70)

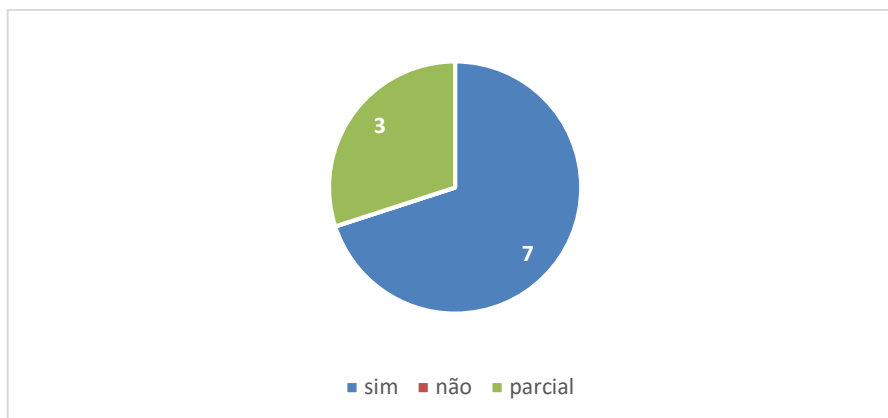
Quando indagados se seus saberes seriam provenientes de sua formação no ensino fundamental, médio e superior, todos os 10 professores responderam que sim.

É o que mostra a Figura 25, apresentada a seguir.



**Figura 25** - Saberes são provenientes da formação no ensino fundamental, médio e superior

Os professores foram também questionados sobre: *Seus saberes são provenientes das suas “ferramentas” de apoio, como: material didático, programas aplicativos, livros, apostilas, etc.?* Nesse caso, a Figura 26, a seguir, revela que é maior o número de profissionais que respondeu sim a essa pergunta – 07 professores – e 03 responderam que tais ferramentas são apenas parcialmente responsáveis por seus saberes (30%).



**Figura 26-** Seus saberes são provenientes das suas ferramentas de apoio

Cabe salientar aqui, que nenhum professor respondeu não às três últimas perguntas, examinando de onde considera que vêm seus saberes para realizar seu trabalho como professor.

**Isso parece indicar que os professores consideram sim as orientações que recebem, seja por meio dos cursos, seja por meio de documentos e materiais, seja por meio do contato com seus coordenadores. E passam a utilizá-las na organização de seu trabalho, ainda que tenham respondido em outras questões, que as formações recebidas nas ETECs trazem pouca ou nenhuma contribuição para seu trabalho em sala de aula.**

**Assim, reitera-se aqui que o saber profissional precisa ser construído no processo formal de formação profissional específica, fundamentado na teorização (precedente) e na ação profissional docente (decorrente), questionado, observado e orientado (ROLDÃO, 2007, p. 101)**

Roldão (2007, p. 101) ainda destaca que “(...) esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente, quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular.

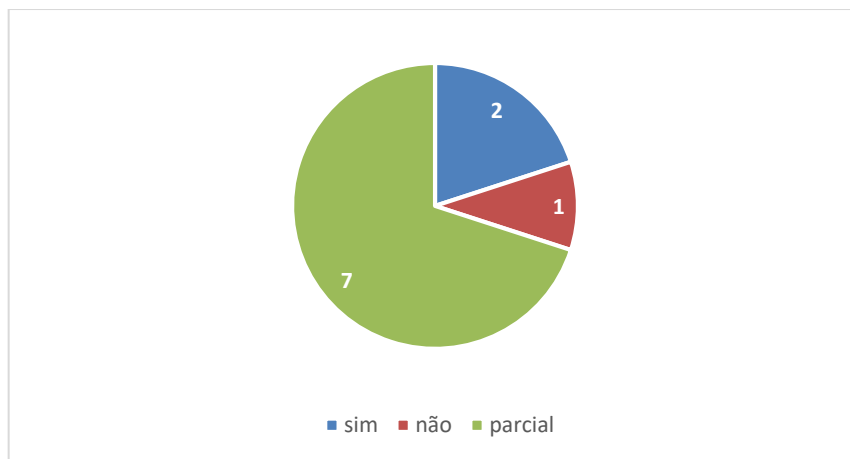
A esse respeito, vale retomar também, que de acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 72), o conhecimento profissional inclui dois elementos importantes: o conhecimento *substantivo* e o conhecimento *sintático*. O conhecimento *substantivo* tem como parte essencial a informação, as ideias e os tópicos a conhecer, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. É um conhecimento muito importante, pois é determinante no que os professores vão ensinar e de que ponto de vista o farão. O conhecimento *sintático* integra o conhecimento anterior, e incorpora perspectivas, tendências, oportunidades para a aprendizagem acadêmica: o tempo de cada um para aprender, o ensino em pequenos grupos, a gestão de classe, as técnicas didáticas, o planejamento do ensino, as teorias do desenvolvimento



humano, o planejamento curricular, a avaliação, cultura social e suas influências do contexto no ensino, os aspectos legais da educação, etc.

Sobre o **início na profissão docente**, o questionário eletrônico incluía também questões sondando se o profissional conseguia **perceber, identificar e compreender as dificuldades encontradas pelos alunos**.

De forma geral, observando a Figura 27, a seguir apresentada, 07 dos 10 professores respondem que conseguem alcançar essa percepção apenas parcialmente, enquanto apenas 01 professor responde que consegue plenamente e 02 afirmam não conseguir atingir essa percepção.



**Figura 27** - Perceber, identificar e compreender as dificuldades encontradas pelos alunos

Vale salientar, ainda, que nas respostas afirmativas (parcial ou plenamente) os professores acrescentavam as dificuldades percebidas nos alunos – a maior parte delas relacionadas à falta de base anterior de conhecimentos esperada dos alunos e à desmotivação para os estudos:

- ✓ *Alguns alunos chegam no curso técnico sem conhecimentos básicos, os quais deveriam ter sido alcançados quando do ensino fundamental e médio;*
- ✓ *Dificuldade de compreensão de conteúdos específicos - linguagens de programação e modelagem de sistemas;*
- ✓ *Tem dificuldades em assuntos do nosso cotidiano;*
- ✓ *Comprometimento;*
- ✓ *Desinteresse;*
- ✓ *Vontade de aprender dos alunos, preguiça de raciocinar sobre uma atividade problema;*

- ✓ *Os alunos apresentavam dificuldades no entendimento das técnicas ensinadas, isto ocorreu devido à falta de uma linguagem e colocações mais simples;*
- ✓ *As vezes parecia que os alunos testavam meus conhecimentos e com alunos com dificuldade de aprendizado;*
- ✓ *A falta de conhecimento das disciplinas do ensino fundamental/médio.*

Nesta questão o que se destaca é a necessidade dos conhecimentos sobre a profissão para que os professores possam dar conta do que é singular a cada situação de ensino, sala de aula, grupo de alunos.

Para Roldão (2007, p. 101) na “(...) singularidade de cada situação, o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência”.

O domínio deste saber facilita regulá-lo a cada situação, de forma específica, se distanciando tanto do simples domínio de conteúdo, quanto da pura ação relacional e interpessoal.

Em seu trabalho sobre *Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina*, Moreira (2012, p.111), acrescenta às dificuldades e desafios dos professores, a falta de motivação e desinteresse dos alunos pelo curso e por determinados conteúdos:

A motivação é o que impulsiona e mantém o comportamento do ser humano em ação. A procura de um significado para aquilo que fazemos constitui uma força motivadora nos seres humanos. Assim, **para ser docente ou discente, há que ser necessária a motivação internalizada.** É fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem **que haja o desejo de ensinar no professor como o desejo de aprender no aluno** (grifos meus).

No entanto, ocorre que, segundo Charlot (2005), os alunos vão à escola para “passar”, ter um diploma e, conseqüentemente, um emprego, uma ‘vida normal’ e, se possível, uma “vida boa”. Para esse autor:

Em si, não há novidade nenhuma aí, e esse é mesmo um pensamento realista. [...] A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vai à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a ideia de escola desvinculada da ideia de *aquisição do saber*. Na escola, é preciso aprender o que ela impõe para que tenhamos um diploma. [...] O saber não é mais sentido como prazer, é apenas obrigação imposta pela escola (e pelo professor) para se ter direito a uma ‘vida normal’”. (CHARLOT, 2005, p. 83)

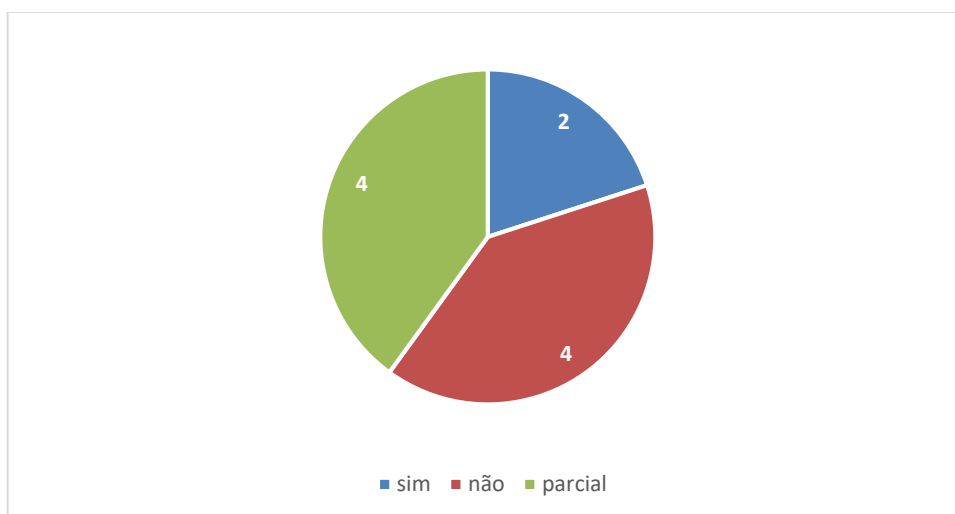
Melhor dizendo, a utilidade do saber ofuscou completamente o valor do conhecimento, reduzindo-o ao valor de conversão do diploma por uma vaga no mercado de trabalho.

O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer sem aprender saberes. Nas palavras de Charlot:

É por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. Ensinar é preencher uma função antropológica. O problema é igualmente que esse profissional do ensino deve trabalhar em condições de espaço, de tempo e de tamanho de grupos, que foram concebidos para missionários ou funcionários do ensino. [...] O professor deve curvar-se às decisões do administrador e gerir ele mesmo sua aula de maneira eficaz. (CHARLOT, 2005, p. 85-86)

Duas últimas questões encerram o questionário eletrônico, voltadas especialmente à identidade dos professores como docentes atuantes em escolas técnicas de nível médio.

A primeira delas se relaciona aos conhecimentos dos professores sobre a **identidade da profissão de professor de nível médio/técnico e seus desafios**. A Figura 28, a seguir, reúne as respostas dos professores a essa questão, permitindo constatar a equivalência da resposta *não* – 04 professores – que afirmam nada conhecer sobre o trabalho dos professores nesse tipo de escola de ensino médio, com 04 professores – que afirmam conhecer o trabalho do professor de ensino técnico de nível médio apenas *parcialmente*. Somente 02 professores respondem afirmativamente com um sim a essa questão.



**Figura 28** - Conhece sobre a identidade da profissão de professor de nível médio/técnico e seus desafios

Os dois professores que responderam *sim* justificaram seu posicionamento caracterizando o professor de ensino técnico de nível médio com a seguinte identidade:

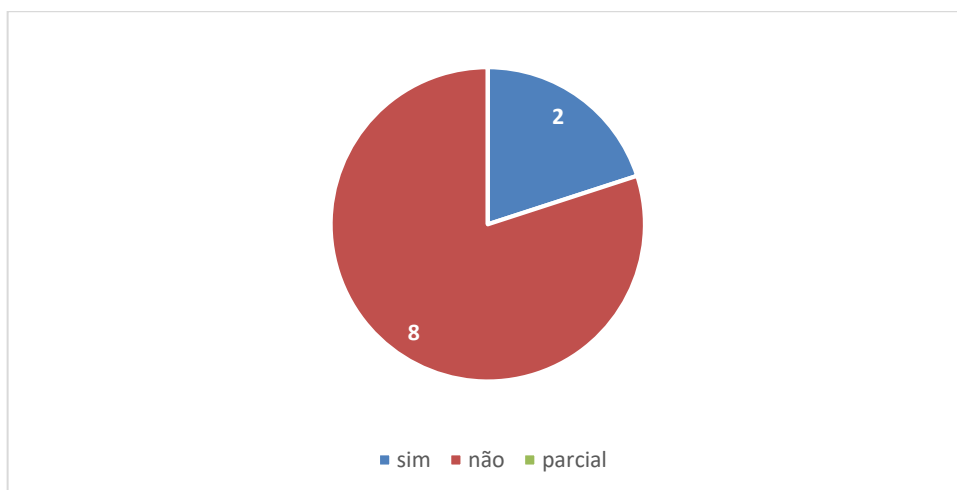
- ✓ *Sou professora do técnico, quero ensinar tudo que eu sei para os alunos;*
- ✓ *Sou docente com alto nível de conhecimentos técnicos e especialistas.*

Os 04 professores que responderam *parcialmente* justificaram sua resposta da seguinte maneira:

- ✓ *Penso que o professor é aquele que ajuda os alunos a encontrar o conhecimento, instigando-os;*
- ✓ *No caso sou professor do técnico;*
- ✓ *Apenas dar aula, não ter que prepará-las e ter responsabilidade com os alunos;*
- ✓ *Aquele professor que prepara alunos para atuarem diretamente no chão de fábrica.*

Retomando as características apontadas pelos professores para descrever o trabalho docente em escolas técnicas de nível médio percebe-se que, parte das impressões mencionadas, não respondem exatamente à pergunta formulada ou são inadequadas – o que pode confirmar o despreparo desses profissionais graduados, ingressantes na docência no ensino médio profissional, sem formação para o exercício do magistério.

Isso parece ainda ser reafirmado, quando se analisa o conjunto de informações constantes na Figura 29, a seguir apresentada, que reúne as respostas dos professores à pergunta sobre quais **informações tinham, no momento de seu ingresso, sobre a metodologia de ensino por projetos** proposta para esse nível e modalidade de ensino.



**Figura 29** - Tinha informações sobre a metodologia de ensino por projetos

O exame dos dados da Figura 29 mostra que a maior parte dos professores – 08 – desconhecia a metodologia de ensino por projetos quando ingressaram na docência nesse nível e modalidade de ensino e que apenas uma pequena parte – 02 professores – já a conheciam.

Vale ressaltar, no entanto, que esses 02 professores que responderam *sim*, afirmando conhecer essa metodologia, justificaram suas respostas da seguinte forma: *aplicação da experiência em campo e aplicação em vários projetos apresentados* – o que, por si só, já revela desconhecimento dos professores sobre a metodologia por projetos preconizada nos planos pedagógicos dos cursos das ETECs.

O despreparo visível dos professores e a inadequação de suas respostas revela o quanto lhes faz falta um processo de inserção profissional docente com acompanhamento e orientação sistemáticos e adequados a sua condição de iniciantes e sem formação pedagógica.

A esse respeito, Roldão (2007, p. 102) considera que o profissional docente aprende e emprega seu conhecimento na prática, mas em uma prática nutrida pelo novo conhecimento formal, investigado e discutido com a equipe docente e com os gestores, numa prática coletiva de recíproca supervisão e construção de saberes entre pares.

Finalmente, o questionário solicita aos professores que indiquem e comentem suas dificuldades na atuação docente. As seguintes respostas foram colhidas:

- ✓ *Minha principal dificuldade era entender alguns critérios de avaliação adotados pelas Etecs. Separar qual critério deve ser utilizado em qual modo de avaliação;*
- ✓ *Conseguir me efetivar no Centro Paula Souza;*
- ✓ *São dificuldades pessoais, a insegurança em relação às atitudes dos alunos. Estamos vivenciando uma diferença muito grande de pessoas, com pensamentos bem contraditórios;*
- ✓ *Limitação de disciplinas;*
- ✓ *A falta de ajuda de colegas e coordenadores;*
- ✓ *A principal dificuldade encontrada no início das minhas atividades como professor foi a falta de experiência sobre como proceder em certas situações de indisciplina que podem ocorrer dentro da sala de aula ou laboratório. Apesar de orientações recebidas pela coordenação, o dia a dia na sala de aula é o que realmente orienta o professor.*
- ✓ *Outra dificuldade encontrada é manter o aluno interessado e participativo durante as aulas: o WhatsApp e as redes sociais são fatores que dificultam o trabalho do professor, e os alunos tem cada vez mais dificuldade de se desconectar dessas tecnologias durante as aulas;*

- ✓ *Encontrar um ponto para motivar todos os alunos, pois muitos dos alunos presentes em sala de aula não têm nenhuma vontade de aprender;*
- ✓ *As dificuldades maiores são as ações para despertar o interesse dos discentes;*
- ✓ *Didática e conhecer os alunos;*
- ✓ *Encontrar maneiras para superar a falta de interesse/compromisso dos alunos.*

A leitura das respostas dos professores a esta última solicitação do questionário permite perceber que as dificuldades expressas pelos professores se concentram em torno de 04 aspectos básicos:

- a. Organização do currículo, estrutura e funcionamento das escolas técnicas de ensino médio, condições de trabalho e de contratação dos professores;
- b. Alunos: desmotivação, desinteresse e indisciplina;
- c. Tempo disponível;
- d. Falta de apoio de colegas e superiores.

O que se constata aqui, mais uma vez, é que professores iniciantes assumem os mesmos desafios dos professores experientes, muitas vezes, sem a experiência e o apoio necessários para isso.

O que se nota é que essa relação de dificuldades e problemas enfrentados pelos iniciantes sujeitos desta pesquisa é praticamente a mesma relação produzida por professores experientes em outras pesquisas já realizadas como, por exemplo: Montero (2016) e Oliveira (2014).

Também Veenman (1988) afirma essa correspondência, em especial no que se refere ao manejo de classe e às relações com os alunos.

Assim vale retomar aqui a epígrafe que abre esta Dissertação:

(...) los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir (según Feiman, 2001b): deben enseñar y deben aprender a enseñar. También se añaden otro tipo de tareas con que se enfrenta este perfil de profesorado, de entre ellas se destacan las siguientes: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje em el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. El problema se encuentra, según el autor, cuando a esto se añaden las mismas responsabilidades que los profesores con más experiencia. (MARCELO GARCIA, 2007, p. 28).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou identificar os desafios enfrentados pelo profissional iniciante na docência no ensino técnico de nível médio, sem a formação necessária para o exercício do magistério, tendo de trabalhar com metodologias propostas especificamente para esse tipo e modalidade de ensino, baseadas em competências e habilidades.

Trata-se de entender o processo de inserção profissional docente desses profissionais ingressantes no ensino médio profissional, investigando como eles compreendem tais metodologias e verificando quais colaborações estes profissionais recebem da escola, nesse momento de inserção profissional docente.

Para apresentação destas considerações finais agrupamos os principais elementos, extraídos dos resultados da pesquisa, para compreensão desses desafios, em quatro blocos de informações, expostos a seguir.

### **Sobre ser professor iniciante no ensino médio técnico, sem formação para o magistério, enfrentando as inquietações e desafios de suas atribuições no ambiente escolar**

O estudo revelou que há, na instituição investigada, a presença de uma geração de professores jovens, com até trinta anos, em sua maioria do sexo masculino, com menos de dois anos de carreira. A metade com contrato por tempo determinado e a outra metade, por tempo indeterminado. Nenhum deles possui curso de licenciatura. Um pouco mais da metade dos professores exercem outras atividades profissionais como função principal ou complementar e lecionam em apenas uma escola.

Observou-se que os principais objetivos e motivos para ingresso na profissão docente, expressos pelos 10 profissionais investigados, são: *a satisfação pelo ato de ensinar e a transferência de conhecimento; consolidação profissional e financeira; preparação, atualização, desafio.*

Para estes professores realizarem o seu trabalho no contexto escolar e na sala de aula, a experiência manifesta-se para a grande maioria da vivência profissional e na formação no ensino fundamental, médio e superior.

Sobre a forma como expressam sua identidade na profissão de professor de nível médio/técnico e seus desafios observa-se que suas respostas revelam desconhecimento sobre a profissão docente e sobre a metodologia por projetos preconizada nos planos pedagógicos dos cursos das ETECs.

Perceber, identificar e compreender as dificuldades na relação com os alunos são manifestações atingidas apenas parcialmente pelos professores. As dificuldades na atuação docente expressas pelos professores concentram-se em torno de 04 aspectos básicos: a) organização do currículo, estrutura e funcionamento das escolas técnicas de ensino médio, condições de trabalho e de contratação dos professores; b) desmotivação, desinteresse e indisciplina dos alunos; c) tempo disponível para o preparo para a atividade docente; d) falta de apoio de colegas e superiores.

Foram notadas divergências nas respostas destes profissionais, pois afirmam em alguns momentos que a instituição ofereceu orientações apropriadas e, em outros momentos, consideram que a formação proporcionada não colaborou para o trabalho em sala de aula. O que esses dados parecem evidenciar são manifestações dos professores sobre a complexidade evidenciada no trabalho docente e a dificuldade que enfrentam para entender e lidar com seus alunos.

### **Sobre compreender o processo de construção de conhecimentos, habilidades e competências pelos alunos, de acordo com a proposta de ensino específica da instituição escolar, nível e modalidade de ensino**

As referências quanto às competências e habilidades para a construção do conhecimento pelos alunos, seguem as propostas disponibilizadas nos Planos de Curso, conseqüentemente no planejamento do trabalho docente, pelos profissionais docentes. A metade dos 10 professores afirmou ter recebido apenas parcialmente esse tipo de formação – que diz respeito à essência do trabalho que a instituição espera que seja realizado com os alunos. No entanto, com relação às regras, normas e horários, a maioria dos professores (08 dos 10 respondentes) respondeu ter recebido com clareza as orientações.

Competências e condutas a serem adotadas pelo professor em sala de aula foram alvo de orientações dirigidas aos professores iniciantes apenas parcialmente. Ou seja, as equipes de gestão pedagógica e escolar cumpriram com a função de informar seus professores iniciantes quanto às regras e rotinas de trabalho na instituição, mas não desenvolveram uma formação integral dos professores no que tange à natureza e exigências de seu trabalho em sala de aula.

Observou-se, ainda, como as dificuldades de despertar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem também atinge os professores mais experientes, ainda que parte dessas dificuldades se refiram ao não conhecimento da docência e suas metodologias de ensino, com



reflexos na sala de aula. Dificilmente os alunos se mantêm interessados quando o professor tem dificuldade em apresentar e desenvolver o conteúdo ou sua base tecnológica.

### **Sobre o processo de inserção profissional docente, a formação do professor iniciante sem licenciatura e os apoios recebidos na instituição**

As instituições de ensino técnico são responsáveis pela formação docente contínua de seu quadro de professores, principalmente dos ingressantes.

Com um quadro de profissionais docentes nas mais diversas áreas do conhecimento, as escolas técnicas oferecem muitas oportunidades aos jovens professores iniciantes, considerando as experiências relacionadas com suas formações.

As relações com outros professores e com os coordenadores ajudaram a maioria dos professores (08 dos 10 respondentes) a adquirir conhecimentos. Suas respostas revelam as seguintes contribuições advindas dessas relações: critérios de avaliação; trocas de procedimentos didáticos; novas formas de avaliar e ministrar as aulas; como lidar com os alunos em sala de aula e no ambiente escolar; didática em sala de aula; organização do tempo; métodos didáticos e abordagens diferentes para transmitir o conhecimento aos alunos e gestão de sala de aula.

Em relação aos cursos na área de educação, as respostas dos professores revelaram certa dispersão: enquanto 04 professores responderam que mudaram a maneira de realizar o trabalho em sala de aula, os demais responderam que isso ocorreu apenas parcialmente (02 professores) ou que não houve mudanças em sua forma de ensinar (04 professores). Os professores justificaram as respostas positivas (sim e parcialmente), com exemplos específicos relacionados a dinâmicas, metodologias, formas de avaliação, processo ensino-aprendizagem, preparação de aulas, critérios de avaliação, procedimentos didáticos, processo de ensino. Ou seja, para esses professores os cursos e palestras na unidade escolar os ajudaram a: ter um melhor desempenho dentro da sala de aula, trabalhar com dinâmicas em grupo, com datas e prazos, compreender as novas metodologias de ensino, observar melhor as necessidades de cada aluno para avaliação da aprendizagem, estimular a criatividade do professor em sala de aula. Os professores que negaram essa contribuição, justificaram suas respostas, afirmando que ainda não fizeram os cursos – o que leva a pressupor certa desorganização da instituição no acompanhamento e orientação desses professores iniciantes e sem qualquer experiência e formação para o magistério.

Os professores que negaram qualquer possibilidade de aperfeiçoamento da prática

docente ainda não realizaram nenhuma capacitação ofertada e isso incidiu na falta de melhoria de sua atuação profissional.

Sobre a contribuição de capacitações realizadas na escola, os professores se referem principalmente a práticas educativas relevantes de outros docentes e a palestras, cursos e orientações recebidos por meio da coordenação pedagógica, afirmando que foram experiências positivas para sua inserção profissional. No entanto, em relação aos cursos a distância a maioria dos professores afirmou que não houve contribuição desses cursos.

Questionados se os cursos na área de educação e o aperfeiçoamento da atuação docente, oferecidos pela instituição, melhoram a prática docente as respostas revelam que: a metade dos professores respondeu que sim, no entanto, poucos disseram que os cursos ajudam de fato a prática, seja parcialmente, seja totalmente. Os professores se justificam, afirmando que os cursos beneficiam a preparação das aulas, o entendimento do público alvo, o conhecimento dos critérios de avaliação, a compreensão da motivação dos alunos, a abordagem da questão pedagógica, a resiliência e customização de acordo com as características locais e conhecimentos em geral. Apontam que tiveram avanços na preparação das aulas, no entendimento do público alvo, nos critérios de avaliação, com as trocas de experiências com professores mais experientes, com palestras, com exemplos de projetos e no tratamento com os alunos.

Diante disso, vale salientar que a possibilidade de um salto na profissionalização dos professores (principalmente na condição dos iniciantes aqui analisados) depende do que Roldão (2007, p. 102) considera como “(...) a construção, afirmação e reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade e sólido nos seus fundamentos”.

Assim, confirma-se a hipótese de que os benefícios da presença de profissionais bacharéis nas mais diversas áreas do conhecimento, como professores nas escolas técnicas, levando em conta a experiência relacionada com seus ofícios, ficam prejudicados diante da condição de não haver uma formação prévia desses profissionais para o magistério e diante dos desafios que isso traz para o desempenho profissional docente desses iniciantes. Da mesma forma, confirma-se a hipótese de que o apoio apenas da proposta pedagógica desse tipo de escola (baseada nas metodologias de ensino-aprendizagem envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades nos alunos) não é suficiente para enfrentar os desafios desse momento de ingresso na profissão docente. Os apoios das equipes de gestão escolar e pedagógica, bem como dos demais docentes representam fator diferencial

indispensável para o desenvolvimento profissional desses jovens professores ingressantes, especialmente em relação a práticas de ensino, relações com os alunos em sala de aula, carreira e identidade profissional.

É pertinente apontar que as capacitações realizadas no ambiente escolar e na instituição, acabam por não impulsionar o desenvolvimento profissional do docente por reduzir as formações a ações práticas. Dessa forma os profissionais docentes se desenvolvem de modo informal, no dia-a-dia do seu trabalho, o que acaba se constituindo em um meio frágil de propagar o conhecimento formal, sem acompanhamento e sem tomar por base os teóricos e conhecimentos científicos.

É necessário cuidado e atenção com os professores novatos ou iniciantes no processo de inserção profissional, acolhendo-os, orientando-os e acompanhando-os sistematicamente, tornando-os capazes de se inteirarem sobre a profissão docente, incorporando os sentidos que compõem essa profissão. Esse processo deve ser realizado de forma presencial e a distância, aproveitando os conhecimentos técnicos e práticos disponíveis na instituição, ao longo da carreira docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

CAMPOS, A. S. S. Das competências desenvolvidas ao mercado de trabalho: análise do processo de avaliação por competência do Senac/BH. **Anais do VI Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade (VI SINGEP)**. São Paulo: Uninove, nov/2015.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre : Artmed, 2005.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS – 2, de 28-1-2009**. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-a-administracao-central/reorganizacao-administracao-central.pdf> Acesso em: 15/07/2018.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013**. Disponível em: <http://www.etecpedrobadran.com.br/documentos/downloads/regimento-comum-2013.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEETEPS Nº 23, de 17-9-2015**. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/gepes/pontuacao/pontuacao.asp> Acesso em: 22/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria CETEC Nº 1.263, de 26-7-2017**. Disponível em: <http://www.etecpedrobadran.com.br/documentos/downloads>. Acesso em: 20/08/2018.

HAGUETE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis-RJ.: Vozes, 1997.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **A atratividade da carreira docente. In: Estudos e Pesquisas Educacionais.** Rio de Janeiro: Fundação Victor Civita/Abril, 2015.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília-DF: UNESCO/MEC, 2009.

GIOVANNI, L. M. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: **Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola.** Araraquara: UNESP-FCLAr, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise documental nas pesquisas em educação. Roteiro-síntese elaborado para fins didáticos.** Araraquara-SP. : Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica. Roteiro-síntese para uso didático.** São Paulo: PUC/SP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2009.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação.** Lisboa-Pt: Universidade de Lisboa n. 8, jan/abr 2009, p. 23-36.

GOODE, W.J. e HATT, P.K. **Métodos em Pesquisa Social.** São Paulo: Nacional, 1975.

HERNÁNDEZ, F. **A Importância de saber como os docentes aprendem.** Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana, Pátio Revista Pedagógica. v. 4, 1998, fev/abr 1998. Disponível em:  
<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/P%C3%A1tio%20Revista%20Pedag%C3%B3gica%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%20-%20o%20desafio%20da%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20cotidiana.doc>> Acesso em: 13 dez. 2018.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de professores.* Porto-Pt: Porto, 1992.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente.** Rio de Janeiro: GT Formação de Professores/ANPED e Autêntica, v.1, n. 1, maio/2009, p.109-131.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Lisboa-Pt: Universidade de Lisboa, n. 8, jan-abr/2009, p. 07-22. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)

\_\_\_\_\_. Empezar com buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. **A instrução de inserção para professores iniciantes**. Revista Docencia. Santiago-Chile: Colegio de Profesores de Chile A.G, n. 33, diciembre/2007, p. 27-38.

\_\_\_\_\_. **La Evaluacion del Desarrollo Profesional Docente: De La cantidad a acalidad**. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Rio de Janeiro: GT Formação de Professores/ANPEd e Autêntica, v. 1, n.1, p. .43-70, Maio/2009

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, n. 9, set/out/nov/dez/1998, p. 51-75.

MARCELO GARCIA, C. 1999. Estudio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid-Es: Centro de Altos Estudios Universitarios de La Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU/OEI), n.19, enero-abril/1999, p. 101-143.

MARIN, A. J. **Técnicas do trabalho de investigação em educação: em destaque o Roteiro para análise documental**. São Paulo: EHPS/PUC-SP, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 12/08/2018.

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia. 2016. **As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

MOREIRA, A. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina**: Campos São José. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2012

NOVELLI, G. **Currículo por módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. 2014. **A reconfiguração identitária do professor nos contextos de trabalho: Uma análise da profissionalidade docente**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

PETEROSSI, H. G. **A formação dos formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de

Campinas, São Paulo. 1992

RAMOS, Ivone Marchi Lainetti (Org.). **Formação pedagógica para docentes da educação profissional**. São Paulo : Centro Paula Souza, 2007.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**, Revista Brasileira de Educação. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. v. 34, 2007, n. v. 12, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

SAKUMOTO, D. A. **Ensino profissionalizante: qualificação por competências e habilidades**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005

SAUTU, R.; BANIOLO, P.; DALLE, P. e ELBERT, R. Recomendaciones para lá redación del marco teórico, los objetivos y La propuesta metodológica de proyotos de investigación em Ciências Sociales. In: SAUTU, R.; BANIOLO, P.; DALLE, P. e ELBERT, R. **Manual de metodologia: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires-Ar: CLACSO, 2005, p. 135-159.

SAVIANI, D. **Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis n. 5540/68 e 5692/71**. In: SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas-SP: Autores Associados, 1980, p. 145-170.

SELLTIZ, C. e outros. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1967.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCCChagas, v. 40, n.140, 2010, p.445-477.

VAILLANT, D. **Capacidades docentes para la educación del mañana**. Ver Pensamiento Iberoamericano n°7. Universidad ORT de Uruguay y Universidad Alberto Hurtado de Chile. 2010

\_\_\_\_\_. **La identidad docente La importância del professorado**. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias em La Formación Permanente Del Profesorado”, Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente**. Rev de Curriculum y Formación de Profesorado. v. 13, n° 1.2009

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242. ISBN 978-85-7014-097-5.

**VIÇOTI, M. A. S. A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002: possibilidades e limites da autonomia da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2010

**ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. & VILELA, M.A.T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio Janeiro: D.P. & A, 2003.



## APÊNDICE I

### ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS (VERSÃO PRELIMINAR)

#### **1. Dados de identificação do documento**

- Tipo de documento (texto/relatório/projeto/publicação)
- Título:
- Data:
- Autor (es):
- Órgão responsável pela elaboração:
- Contexto de origem:
- Assunto:

#### **2. Síntese (conteúdo e forma)**

- Objetivos explicitados no documento:
- Estrutura geral do texto:
- Principais temas, ideias e orientações contidas no documento:

#### **3. Relação com o tema da Pesquisa – referências a:**

- Contratação de professores para as áreas técnicas, com bacharelado, mas sem formação para o magistério;
- Orientações para apoio à inserção profissional de professores iniciantes;
- Orientações sobre metodologia específica de trabalho para o ensino médio técnico
- Outras orientações

## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO APLICADO DE FORMA DIGITAL

<b>PERFIL</b>	
Nome:	Idade:
Escola Técnica onde está contratado:	Cidade:
Contrato por tempo indeterminado? SIM [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ]	
Há quanto tempo leciona no CEETEPS? Menos de dois anos [ <input type="checkbox"/> ] Entre dois e cinco anos [ <input type="checkbox"/> ]	
Qual é a sua formação?	Curso e Ano de Conclusão:
Está certificado pelo programa de formação especial em licenciatura pelo CEETEPS? SIM [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ]	
Tem licenciatura de outra instituição? SIM [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ]	Curso e Ano de Conclusão:
Tem vínculo profissional fora do CEETEPS? SIM [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ]	
Trabalha como professor em quantas ETECs? Apenas uma [ <input type="checkbox"/> ] Até três [ <input type="checkbox"/> ] Acima de três [ <input type="checkbox"/> ]	
Por quê decidiu trabalhar como professor?	
<b>SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA</b>	
Você tem tido oportunidade de frequentar cursos para sua formação docente continuada? SIM [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ] Se não, por quê?	
Tem encontrado dificuldade para acompanhar os cursos para sua formação continuada? SIM [ <input type="checkbox"/> ] Parcialmente [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ] Para sim ou parcialmente, quais são as dificuldades?	
<b>SOBRE OS CURSOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO OFERECIDOS PELA INSTITUIÇÃO</b>	
Eles têm conseguido mantê-lo atualizado? SIM [ <input type="checkbox"/> ] Parcialmente [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ] Justifique e dê exemplos:	
Eles têm ajudado a melhorar sua prática? SIM [ <input type="checkbox"/> ] Parcialmente [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ] Para sim e parcialmente: Em quais aspectos? Dê exemplos Para não: Justifique.	
Eles têm aperfeiçoado sua atuação docente? SIM [ <input type="checkbox"/> ] Parcialmente [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ] Justifique e dê exemplos:	
Eles têm conseguido oferecer conhecimentos relevantes? SIM [ <input type="checkbox"/> ] Parcialmente [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ] Para sim e parcialmente: Quais conhecimentos? Dê exemplos. Para não: Justifique.	
<b>SOBRE SEU INGRESSO NA ÁREA DOCENTE</b>	
Planejamento e preenchimento do Plano de Trabalho Docente (PTD)? SIM [ <input type="checkbox"/> ] Parcialmente [ <input type="checkbox"/> ] NÃO [ <input type="checkbox"/> ]	

Regras, normas, horários, e perfil dos alunos? SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
Competências e condutas a adotar pelo professor em sala de aula? SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
<b>SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO DOCENTE</b>
As relações com outros professores e com os coordenadores ajudaram você a adquirir conhecimentos docentes? Para sim e parcialmente: Quais conhecimentos? Dê exemplos: Para não: Justifique e dê exemplos.
Os cursos na área de educação mudaram a sua maneira de realizar seu trabalho em sala de aula? Para sim e parcialmente: Em quais aspectos? Dê exemplos: Para não: Justifique e dê exemplos.
<b>SOBRE AS ATIVIDADES DE ATUALIZAÇÃO NA ETEC</b>
Vivências educativas de outros professores. SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
Palestras e cursos, realizados pela coordenação pedagógica. SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
Cursos a distância. SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
Orientações recebidas do coordenador de curso. SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
<b>DE ONDE VOCÊ CONSIDERA QUE VEM OS SEUS SABERES PARA REALIZAR O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR E NA SALA DE AULA?</b>
São provenientes de sua experiência na profissão, fora da sala de aula? SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
São provenientes de sua formação no ensino fundamental, médio e superior? SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
São provenientes das suas “ferramentas” de apoio, como: material didático, programas aplicativos, livros, apostilas, etc. SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ]
<b>SOBRE SEU INÍCIO NA PROFISSÃO DOCENTE</b>
Conseguia perceber, identificar e compreender as dificuldades encontradas pelos alunos? SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ] Para sim e parcialmente: Quais eram as principais dificuldades que percebia nos alunos? Dê exemplos.
Possuía conhecimento sobre a identidade da profissão de professor de nível médio/técnico e seus desafios? SIM [ ] Parcialmente [ ] NÃO [ ] Para sim e parcialmente: O que era para você ser um professor de ensino médio?
Tinha informações sobre a metodologia de ensino por projetos proposta para esse nível e modalidade de ensino? Para sim e parcialmente: Quais informações?
<b>SOBRE SUAS DIFICULDADES NA ATUAÇÃO DOCENTE</b>
Quais têm sido as suas principais dificuldades nesse ingresso como professor nas Etecs?