

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PROCESSOS DE  
ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO, NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.**

**ELVIO CARLOS DA COSTA**

**Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional  
de técnico em administração: analisar para fazer avançar**

**ARARAQUARA - SP**

**2015**

**ELVIO CARLOS DA COSTA**

**Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional  
de técnico em administração: analisar para fazer avançar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na área de Educação.

**Linha de Pesquisa:** Processos de Ensino

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Regina Guarnieri

**ARARAQUARA - SP**

**2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

C871p Costa, Elvio Carlos da

Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar/ Elvio Carlos da Costa. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2015.  
143f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

1. Educação profissional. 2. Ensino técnico. 3. Estratégias de ensino.  
4. Prática docente. 5. Perspectiva do aluno. I. Título.

CDU 370

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

COSTA, Elvio Carlos da. **Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar.** 2015. 143f. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na Área de Educação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara-SP.

### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

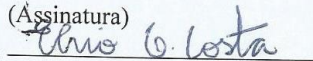
NOME DO AUTOR: Elvio Carlos da Costa

TÍTULO DO TRABALHO: Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2015

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário 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.

(Assinatura)



Elvio Carlos da Costa  
Rua Gavião Peixoto, 749 – Condomínio Parque Apolo – Bloco 9 – Apartamento 403 –  
Jardim Califórnia – Araraquara – SP.  
elviocosta@yahoo.com.br



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na área de Educação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

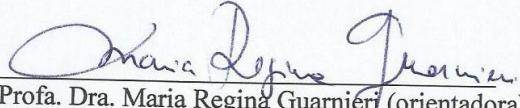
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **ELVIO CARLOS DA COSTA**

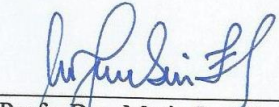
TÍTULO DO TRABALHO: **“PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: ANALISAR PARA FAZER AVANÇAR”**

Assinatura do(a) Examinador(a)

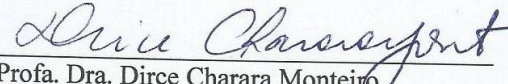
Conceito

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (orientadora)  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

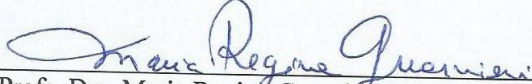
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria José da Silva Fernandes  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 28/01/16

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (orientadora)

Dedico este trabalho aos meus pais, José e Neusa, sem os quais nada seria possível, por me ensinarem, me educarem, me amarem e me encorajarem a vencer todos os desafios encontrados na caminhada até aqui. A eles meu eterno carinho e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a **Deus**, que clareou meu olhar e fortaleceu meus passos para que eu pudesse trilhar este caminho e, sobretudo, por ter me dado a oportunidade de realizar este sonho e por me permitir conhecer as pessoas abaixo listadas, que colaboraram para que ele pudesse ser concretizado:

- Meus pais, **José e Neusa**, pela amizade, pelo apoio incondicional em todas as horas e pela significativa contribuição com os meus estudos;
- Meus irmãos, **Márcia, Fábio e Izildo**, por saber que posso contar com eles a todo o momento;
- Minhas sobrinhas, **Isabela, Naiara e Viviane**, pela força, amizade, carinho e pelos momentos divertidos;
- Minhas tias, **Rosa e Maura**, por sempre me incentivar aos estudos;
- Minha família de coração, **Thiago e Aila**, por estarem ao meu lado do início ao fim dessa jornada de estudos, pois, mesmo privando-os de minha presença, percebi a tolerância, a solidariedade, o apoio, o incentivo, a paciência e o respeito da parte deles, nos momentos de minha ausência. E, principalmente por compreenderem o quanto esse sonho era importante para mim a ponto de suportar minha falta de tempo para a família;
- Minha Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Maria Regina Guarnieri**, por acreditar em mim e neste trabalho, com especial carinho pela sabedoria, acolhimento, atenção, cordialidade e empenho, contribuindo para o meu crescimento científico e intelectual;
- **Dirce Charara Monteiro e Maria José da Silva Fernandes**, professoras doutoras que participaram e contribuíram significativamente no exame de qualificação e da defesa de dissertação de Mestrado, por meio de valiosas sugestões que possibilitaram o aprimoramento do trabalho;

- **Todos os professores** do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA com quem convivi e que muito contribuíram para minha formação, por meio de momentos enriquecedores de reflexão e debate em sala de aula. A eles, meu eterno carinho, amizade e gratidão por oferecerem modelo de atuação de professor e por terem acompanhado o desenvolvimento de minha trajetória profissional;
- **Alexya**, secretária do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, pelo carinho e respeito dispensado a mim desde o início do curso de mestrado, pelos momentos divertidos, pela prontidão e atenção em me ajudar sempre que solicitada;
- Meus caros **amigos** do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, pela convivência, pela amizade e pelos inesquecíveis momentos de formação intelectual compartilhados;
- **Luciane e Cássia**, companheiras, amigas e parceiras de trabalhos pedagógicos, pela ajuda ímpar no desenvolvimento deste estudo e, principalmente, por acreditarem no meu trabalho como professor e, acima de tudo, por confiarem em mim como ser humano.
- **Doze alunos** que participaram da pesquisa, por sua confiança e disposição, trazendo significativas contribuições para este estudo por meio de suas percepções;
- Enfim, meus sinceros agradecimentos a **todos** que contribuíram direta ou indiretamente na realização de mais esta etapa de minha carreira profissional, a qual não construí solitariamente, porém, com a ajuda de muitas pessoas, às quais meus agradecimentos será eterno.

## RESUMO

Este estudo de abordagem qualitativa e de base empírica teve por objetivo identificar e analisar os principais elementos relativos à prática docente do curso técnico em administração da perspectiva dos alunos. Pôde-se constatar um silenciamento no levantamento bibliográfico realizado sobre educação profissional no que se refere aos aspectos didático-metodológicos do ensino técnico de nível médio, sob a ótica do aluno. Para o entendimento de questões relacionadas ao trabalho docente em sala de aula alguns apoios teóricos foram buscados nos estudos de Tardif e Lessard, Marin, Gauthier et al. e Gimeno Sacristán. Buscou-se, também, na área de Didática alguns elementos relacionados ao ensino e, principalmente, às estratégias de ensino utilizadas pelos professores no processo ensinar e aprender, conforme os estudos de Libâneo, Marin, Anastasiou e Alves, Petrucci e Bastiton. Pretendeu-se responder as seguintes questões de pesquisa: na prática docente, quais são as principais dificuldades e facilidades dos professores percebidas pelos alunos do curso técnico quanto ao uso de estratégias de ensino? Como os alunos identificam essas dificuldades e facilidades? E o que sugerem para minimizar esse problema? Para tanto, o método utilizado consistiu na realização de dois grupos focais, formado por seis alunos cada. Os dados foram organizados em duas categorias: 1ª) gestão da classe e da matéria na perspectiva dos alunos e 2ª) O uso das estratégias de ensino por parte dos professores, discutidos à luz do referencial teórico. Os resultados indicam que as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores em sala de aula são: aulas expositivas, seminários e trabalhos em grupo. Verificou-se também a importância do professor ter domínio de classe e de matéria, além de deixar muito claro para o aluno quais são os objetivos educacionais de sua aula e, como irá desenvolvê-los para que o aluno aprenda. Desse modo, os alunos complementam que o professor deve interagir mais com eles em sala de aula, proporcionar atividades práticas por meio de dinâmicas e debates em grupo, vídeos, visitas técnicas, simulações de ambientes empresariais, seminários e resolução de exercícios, ou seja, diversificar as formas de ensinar o conteúdo, a fim de estimular a participação e a aprendizagem dos alunos. E, sobretudo pode-se concluir que é necessário o professor repensar a prática docente utilizada em sala de aula, no que tange às estratégias de ensino e a didática, investindo na sua formação continuada.

**Palavras-Chave:** Educação Profissional. Ensino técnico. Estratégias de ensino. Prática docente. Perspectiva do aluno.



## ABSTRACT

This empirical qualitative study had as aim to identify and to analyze the main elements related to the teaching practice in a technical course in management from the students' perception. We could note a silencing in the bibliographical review about the didactic-methodological aspects of the technical teaching from the students' view. To understand the issues related to the teaching work in the classroom we looked for theoretical support in Tardif and Lessard, Marin, Gauthier et al. and Gimeno Sacristán. We also searched in the didactic area some elements related to teaching strategies used by the teachers in the teaching-learning process, based on studies of Libâneo, Marin, Anastasiou and Alves, Petrucci and Batiston. We tried to answer the following research questions: in the teaching practice, what are the main teachers' difficulties and facilities in the use of teaching strategies noticed by the students of a technical course? How do the students identify these difficulties and facilities? What do they suggest to minimize the problem? To answer these questions we organized two focal groups, each one with 6 students. The obtained data were organized in two categories: 1<sup>o</sup>) class and content management from the students' view, and 2<sup>o</sup>) the use of teaching strategies by the teachers, discussed in the light of the theoretical support. The results indicate that the most used teaching strategies in the classroom are: expository classes, seminars and group work. It was also verified the importance of the teacher to have the class control and to be fully conversant with the field concerned, besides to state clearly the educational objectives of his class and how he will develop them, aiming at the students' learning. This way, the students add that the teacher should interact more with them in the classroom, to offer more practical activities using varied dynamics and group discussions, videos, technical visits, simulations of business environment, seminars, exercises, that is, to diversify the ways of content teaching, in order to stimulate the students' participation and learning. Also, moreover, we can conclude that it is necessary that the teacher rethinks his classroom practice referring to the teaching strategies and teaching practices, investing in his continuous education.

**Keywords:** Professional education. Technical teaching. Teaching strategies. Teaching practices. Students' perception.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da CAPES .....	15
<b>Quadro 2</b> - Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da ANPED .....	17
<b>Quadro 3</b> - Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da SCIELO .....	18
<b>Quadro 4</b> - Organograma Funcional (por cargo) das Etec do Centro Paula Souza.....	36
<b>Quadro 5</b> - Eixos tecnológicos, cursos, número de classes, período e número de alunos. ....	41
<b>Quadro 6</b> - Definição Operacional das menções e conceitos .....	44
<b>Quadro 7</b> - Estratégias de ensino utilizadas “às vezes” pelos professores .....	49
<b>Quadro 8</b> - Estratégias de ensino “nunca” utilizadas pelos professores.....	50
<b>Quadro 9</b> - Número das Estratégias de ensino contempladas no PTD dos professores do Curso Técnico em Administração, no 2º sem/2014 e 1º sem/2015. ....	52
<b>Quadro 10</b> - Indicadores SAI – Categorias de Indicadores, Dimensões e Áreas .....	54
<b>Quadro 11</b> - Categorias de Indicadores, Dimensões e Áreas importantes para o presente estudo.....	55
<b>Quadro 12</b> - Planejamento Pedagógico e Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores .....	56
<b>Quadro 13</b> - Formação dos Profissionais .....	58
<b>Quadro 14</b> - Descrições das estratégias de ensino.....	72
<b>Quadro 15</b> - Perfil dos Alunos – Turma A .....	80
<b>Quadro 16</b> - Perfil dos Alunos – Turma B .....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPro	Aprendizagem Baseada em Problemas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BDCETEC	Banco de Dados do Centro de Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CETEC	Coordenadoria de Ensino Técnico
CP	Concurso Público
CPS	Centro Paula Souza
CNE	Conselho Nacional da Educação
EPT	Escola Profissional Técnica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETECs	Escolas Técnicas Estaduais
FATECs	Faculdades de Tecnologia
GDAE	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
GEPED	Gestão Pedagógica do Centro Paula Souza
GT	Grupo de Trabalho
GV/GO	Grupo de Verbalização / Grupo de Observação
IBTA	Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSA	Novo Sistema Acadêmico
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPs	Progressões Parciais

PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PS	Processo Seletivo
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	Mapeamento das Pesquisas sobre Educação Profissional .....	14
1.2	Justificativa .....	24
1.3	Estrutura do Trabalho .....	26
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO, O CENTRO PAULA SOUZA E A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL.</b> .....	27
2.1	Breve Histórico da Educação Profissional no Estado de São Paulo .....	27
2.2	Aspectos norteadores do Centro Paula Souza.....	35
2.3	Contexto histórico, configuração estrutural e princípios pedagógicos da Etec “X” ..	39
2.4	O que revelam os documentos .....	47
2.4.1	Relatório de Pesquisa de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores ...	47
2.4.2	Relatório do Sistema de Avaliação Institucional .....	53
<b>3</b>	<b>PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b> .....	60
3.1	O trabalho do professor em sala de aula .....	60
3.2	Elemento da didática: estratégias de ensino.....	68
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	78
4.1	Sujeitos e campo da pesquisa.....	79
4.2	O processo de coleta de dados .....	81
4.2.1	Grupo focal .....	81
4.3	O processo de análise dos dados .....	85
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	87
5.1	A voz dos alunos.....	87
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
	<b>APÊNDICES</b> .....	125
	<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro Final do Grupo Focal .....	126
	<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de Análise do Relatório de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores, 2014.....	129

<b>APÊNDICE C – Roteiro de Análise do Relatório do Sistema de Avaliação Institucional (SAI, 2014)</b> .....	135
<b>ANEXOS</b> .....	139
<b>ANEXO A – Autorização para a Coleta de Dados</b> .....	140
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	141

## 1 INTRODUÇÃO

Sou graduado em Processamento de Dados pela faculdade de Tecnologia (FATEC) de Taquaritinga, iniciei minha prática docente por meio da aprovação em concurso público na Prefeitura Municipal de Monte Alto no ano de 2002, exercendo a função de monitor de educação profissional.

Nesse contexto, encantei-me pelo trabalho docente. Posteriormente cursei a graduação em Administração de Empresas na Faculdade de Administração e Negócios de Monte Alto. Tive a oportunidade de estudar e trabalhar em Londres (Inglaterra) por três anos, onde ampliei o estudo da língua inglesa e, posteriormente em Barcelona (Espanha) onde estudei a língua espanhola por um período de um ano. Trabalhei no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Jaboicabal e Araraquara por quatro anos, como professor e coordenador da área de desenvolvimento social.

O envolvimento com a educação profissional me conduziu a buscar a construção do conhecimento de forma contínua. E como eterno aprendiz, foi fundamental a formação em Pedagogia e posteriormente em Licenciatura em Administração através do Programa de Formação Especial para Docentes na Universidade Nove de Julho de Bauru.

Assim, para a consolidação da pesquisa científica ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação no Centro Universitário de Araraquara (UNIARA).

O presente trabalho tem seu contexto delineado na realidade do ensino técnico profissionalizante no Estado de São Paulo e na experiência do pesquisador nesse campo que articula as atribuições profissionais de coordenação de projeto - responsável pela orientação e apoio educacional e professor nos cursos técnicos: Administração, Logística e Recursos Humanos.

Por meio da experiência que possuo na área da educação profissional no que se refere à prática docente associada aos estudos, análises e reflexões extraídas do indicador do Sistema de Avaliação Institucional (SAI), de 2014, foram diagnosticadas algumas dificuldades e fragilidades da atuação docente, principalmente, na diversificação de estratégias de ensino, em especial na área de gestão e negócios, no curso técnico em administração, sendo que essa habilitação é composta por diversos componentes curriculares de bases teóricas.

Considero ser necessário continuamente buscar caminhos que façam avançar cada vez mais as questões de ensino e aprendizagem. Em especial será focado o processo de ensino-

aprendizagem para o curso técnico em administração, no que se refere aos aspectos didático-metodológicos, com destaque para as estratégias de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, por meio do artigo 39, designa como educação profissional a modalidade de educação integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e a define como direcionada “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

É importante ressaltar que, a partir de 1996, estabeleceu-se um conjunto de leis que tratam das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, compreendido por: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n.º. 9.393/96; Resolução CNE/CEB n.º. 04/99; Parecer CNE/CEB n.º. 16/99; Decreto Federal n.º. 5.154/04, do Conselho Nacional de Educação. Dentre outras regulamentações voltadas para o ensino técnico, as legislações dispõem que na Educação Profissional brasileira a construção de grades curriculares dos cursos deve contemplar a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, dentre as estratégias de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1999a).

## **1.1 Mapeamento das Pesquisas sobre Educação Profissional**

Para realizar o mapeamento das pesquisas sobre educação profissional recorreu-se ao banco de dados sistematizados da CAPES, ANPED e SCIELO devido ao reconhecimento que essas instituições desfrutam no meio da pesquisa científica.

Assim, os critérios de inclusão do levantamento bibliográfico foram: considerar os trabalhos que demonstrassem a realidade nacional, ou seja, somente pesquisas realizadas no território brasileiro que abordassem a temática central deste estudo: educação profissional; publicações que abordassem a questão norteadora do presente estudo; e obras que se referissem ao ensino técnico de nível médio, profissional e tecnológico, por ser a preocupação, o motivo e argumentação da escolha do tema.

No banco de dados de teses e dissertações da CAPES, apenas os anos de 2011 e 2012 foram consultados por serem os únicos disponíveis até o momento. Foi necessário fazer um filtro mais específico do que o ano de publicação. Optou-se por pesquisar a partir dos seguintes descritores: “educação profissional”, “procedimentos didáticos”, “estratégias de



ensino” e “escola técnica”, e verificar quantos trabalhos, em nível de mestrado e doutorado, apareciam com essas temáticas.

Foram selecionadas a partir da leitura do resumo de 68 trabalhos, oito pesquisas para a análise por apresentarem aspectos relacionados à prática docente na educação profissional e, dentre 37, três estudos relacionados às estratégias de ensino.

Para tratar os dados da CAPES foi realizado um mapeamento quanti-qualitativo desses estudos (quadro 1):

**Quadro 1:** Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da CAPES

Quantidade de registros	Palavra Chave	Quantidade de Registros relacionados à intenção de pesquisa	Título da Pesquisa / Autor / Instituição / Ano / Nível
4250	Educação Profissional	08	<p>Aprendizagem por projetos para o desenvolvimento de competências: uma proposta para a educação profissional. (BENTO, E. J. PUC – Campinas – 2011 - Mestrado).</p> <p>Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET Baiano. (SILVA, M. L. B. UFRRJ – 2011 - Mestrado).</p> <p>O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente. (BARBACOVİ, L. J. UFMG – 2011- Doutorado ).</p> <p>A influência do estágio como prática pedagógica na formação do técnico em agropecuária no IFES Campus Santa Teresa / ES. (RASSELE, R. L. UFRRJ – 2011 – Mestrado).</p> <p>A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio. (DIAS, F. S. UFMG – 2011 – Mestrado).</p> <p>Educação Profissional e Empregabilidade um estudo sobre egressos dos cursos técnicos da Sociedade Educacional Setrem de Três de Maio – RS. (SIEBEN, L.</p>

			<p>UNIVERSIDADE FEEVALE – 2012 – Mestrado).</p> <p>As práticas pedagógicas dos docentes do IFPA e o desafio para integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (SANTOS, S. F. R. UFCE – 2012 – Doutorado).</p> <p>Os desafios da prática pedagógica na educação profissional tecnológica: o ser e o fazer do professor tutor à distância. (LOBO, S. O. UFPI – 2012 – Mestrado).</p>
111	Procedimentos Didáticos	00	-----
1770	Estratégias de Ensino	03	<p>Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo de caso no curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. (LIMA, T. B. Universidade Federal da Paraíba – 2011 - Mestrado).</p> <p>O uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem: estudo de um curso superior na área de Administração. (SOSTER, T. S. Fundação Getúlio Vargas– 2011 – Mestrado).</p> <p>Práticas Docentes facilitadoras: estratégias didáticas na educação superior. (MATIAS, V. S. Universidade Católica de Brasília – 2012 – Mestrado).</p>
975	Escola Técnica	00	-----

Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Na ANPED, definiu-se como recorte de estudo as pesquisas apresentadas nas reuniões anuais de 2010 (33ª Reunião Nacional – Caxambu – MG), 2011 (34ª Reunião Nacional – Natal – RN), 2012 (35ª Reunião Nacional – Porto de Galinha – PE) e 2013 (36ª Reunião Nacional – Goiânia – GO).

Sendo assim, além de delimitar o assunto e o período, também foi necessário estabelecer os grupos de trabalho da ANPED para análise. A escolha do GT09 “Trabalho e

Educação” justifica-se por se referir diretamente à temática trabalho dentre os demais grupos, sendo o mais favorável e adequado para apresentar pesquisas referentes à educação profissional. No entanto, como o interesse dessa pesquisa reside na docência nessa modalidade de ensino, os trabalhos do GT08 “Formação de Professores” foram consultados por representar o tema que será investigado. Analisou-se também o GT04 “Didática” por trazer trabalhos relacionados à prática docente no que tange à didática do professor.

Foram selecionados seis trabalhos para análise, sendo um estudo localizado no GT04 e outro no GT08 e quatro estudos no GT09. Todos esses apresentavam como objeto de estudo a educação profissional.

O quadro 2 apresenta o levantamento bibliográfico referente às leituras feitas no banco de dados da ANPED:

**Quadro 2:** Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da ANPED

Autor (a)	Título da Pesquisa	Instituição	Ano / Reunião	GT
ANDRADE, F. R. B.	A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará.	UECE	2010 / 33 <sup>a</sup>	GT09 “Trabalho e Educação”
FERNANDES, S. R. S.	A complexidade do trabalho docente no contexto dos Institutos Federais de Educação: vozes de um campus do IFC – Camburiú.	IFC	2011 / 34 <sup>a</sup>	GT04 “Didática”
SALES, P. E. N; OLIVEIRA, M. A. M.	Relações entre atividades teóricas e práticas em um programa de aprendizagem profissional de jovens.	PUC - MG	2011 / 34 <sup>a</sup>	GT09 “Trabalho e Educação”
ROCHA, A. M.C; AGUIAR, M. C. C.	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade:	UFPE	2012 / 35 <sup>a</sup>	GT08 “Formação de Professores”

	uma realidade possível.			
PELISSARI, L. B.	O fetiche da tecnologia e a educação profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar.	UFPR	2012 / 35 <sup>a</sup>	GT09 “Trabalho e Educação”
ARAÚJO, R. M. L.	Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado.	UFPA	2013 / 36 <sup>a</sup>	GT09 “Trabalho e Educação”

Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Nas buscas realizadas no sítio da SCIELO elegeu-se o assunto ciências humanas e, posteriormente, as revistas: Caderno de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Trabalho, Educação e Saúde, usando a palavra chave “educação profissional”. Escolheram-se cinco estudos publicados na coleção de Periódicos (Brasil) utilizando a palavra chave: educação profissional, pois não foi encontrado nenhum trabalho com as demais palavras-chave.

No quadro 3 apresentam os dados da SCIELO, com os periódicos que apresentavam “Educação Profissional” como tema:

**Quadro 3:** Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da SCIELO

Assunto	Revista	Número de Periódicos disponível	Número de periódicos relacionados à intenção de pesquisa.	Título do Periódico / Autor / Instituição / Ano
Ciências Humanas	Caderno de Pesquisa	45	02	A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. (OLIVEIRA, R. UFPE – 2001).  Educação Profissional numa sociedade sem emprego. (FERRETTI, C. J. PUC – SP – 2000).
Ciências	Trabalho,	33	01	Educação Profissional e

Humanas	Educação e Saúde			capitalismo dependentes: o enigma de falta e sobra de professores qualificados. (FRIGOTTO, G. 2008).
Ciências Humanas	Revista Brasileira de Educação	69	01	Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. (BURNIER, S; CRUZ, R. M. R; DURÃES, M. N; PAZ, M. L; SILVA, A. N; SILVA, I. M. M. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – 2007).
Ciências Humanas	Educação & Sociedade	43	01	A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. (RAMOS, M. N. UERJ – 2002).

Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

Portanto, após realizar esse mapeamento quanti-qualitativo das pesquisas apresentadas, foi realizada uma leitura mais profunda, com o objetivo de interagir com os autores acerca das informações e dos conhecimentos produzidos a partir das pesquisas sobre a educação profissional, para encontrar argumentos que justifiquem efetivamente a investigação que se pretende realizar.

A dissertação de Bento (2011) buscou compreender o processo de construção de uma proposta pedagógica que trabalha com a pedagogia de projetos e sua relação com o desenvolvimento de competências na educação profissional. Considera que na educação os processos de aprendizagem têm evoluído com o tempo, e as políticas e práticas pedagógicas para a educação profissional são constantemente influenciadas pelas necessidades do mercado de trabalho, a partir de 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

O autor enfatiza que é necessário identificar no contexto da aprendizagem por projetos, quais estratégias de ensino são aplicadas pelos docentes em sala de aula e sua eficácia para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como conhecer os recursos materiais que colaboram no processo pedagógico.

Em seu trabalho de pesquisa, Silva (2011) buscou identificar os maiores desafios a serem enfrentados pelo Instituto Federal Baiano para implementação de uma educação profissional e tecnológica de qualidade. Fez um resgate histórico das políticas públicas voltadas para a educação profissional no Brasil a partir da década de 1990 até 2011, visando dar sustentação teórica ao trabalho, sem a preocupação de uma discussão exaustiva sobre essas políticas, apresentando algumas reformas e/ou ações governamentais implementadas para essa modalidade de ensino.

Uma pesquisa sobre a formação de professores e a educação profissional no Brasil, foi realizada por Barbacovi (2011), tendo como foco os docentes que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), Sudeste de Minas Gerais. Para dar suporte ao seu objeto de pesquisa o autor realizou um levantamento sobre os trabalhos de dissertação e tese, defendidos entre 1998 a 2009, disponibilizados no portal CAPES.

Por meio do estudo realizado foi possível afirmar que a prática docente está associada positivamente e, com significância estatística, à postura profissional ante os saberes docentes, que, por sua vez, não se constrói especificamente através dos cursos de formação inicial e continuada. Assim, a conectividade orgânica entre teoria e prática, entre processos contínuos de formação e práticas pedagógicas contextualizadas é o núcleo que constitui o professor reflexivo.

Ainda, no que tange à prática docente, o trabalho de Fernandes (2011) objetivou refletir a complexidade que o atual contexto, de expansão da educação superior, bem com do ensino médio técnico e tecnológico na rede pública federal no Brasil vem exigindo tanto dos docentes como das instituições que os acolhem. Neste estudo é feita uma reflexão sobre a didática da sala de aula no domínio da docência em suas dimensões conceituais e do processo didático-pedagógico na relação com o processo de ensinar. Segundo a autora, os resultados apontam como as vozes dos sujeitos envolvidos podem se constituir num rico espaço de formação continuada como forma de aprender e apreender as relações existentes no contexto da práxis pedagógica.

Santos (2012) refletiu sobre a prática pedagógica necessária ao desenvolvimento do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O trabalho objetivou identificar, por meio de

interpretações pautadas nas práticas de ensino dos professores e nos documentos de institucionalização do curso de mecânica do Campus Belém do Instituto Federal do Pará, se acontecem articulação e interlocução entre os contextos da Educação Básica e Profissional na formatação de integração do ensino.

Lobo (2012) revela que os professores-tutores que estão à frente do processo do ensino a distância também enfrentam os desafios da/na prática pedagógica, a fim de (re) construir e delinear novas práticas de ensino como um processo de melhoria na qualidade do ensino.

Lima (2011) analisou a difusão das estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação no curso de graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba. Para compreender a temática do trabalho foi realizada a fundamentação teórica que aborda a educação de adultos, a aprendizagem autodirecionada, a aprendizagem transformadora, a aprendizagem em ação, as estratégias de ensino da educação superior e as estratégias de ensino em ação (método de casos, ABProb Aprendizagem Baseada em Problemas, simulações e jogos empresariais).

Na mesma linha de raciocínio, Matias (2012) explorou os significados e a importância das estratégias didáticas, no contexto das práticas docentes e identificou estratégias didáticas planejadas e utilizadas pelos professores universitários em suas aulas e sua efetividade. Os resultados sugerem que há certa confusão quanto ao entendimento de recursos didáticos, material de apoio didático, estratégias didáticas. Revela, por fim, que os critérios para as escolhas das estratégias de ensino acontecem não a partir de conhecimento técnico, mas, principalmente, do envolvimento e entendimento do profissional quanto ao seu papel na educação.

O estudo de Soster (2011) focalizou o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) principalmente para apoiar as estratégias de ensino e os objetivos pedagógicos. Conclui que as TICs são utilizadas para facilitar a apresentação do conteúdo, controlar a gestão do aprendizado, bem como comunicar aos discentes informações que os docentes julguem importantes de serem compartilhadas.

Abordando o tema educação e trabalho, Rassele (2011) ressalta que o estágio traz importantes contribuições para a formação do técnico, porém, apesar do processo de estágio ser conduzido de maneira adequada, a escola deve implementar ações para contribuir no processo de supervisão, orientação e de avaliação de possíveis alterações da carga horária mínima de estágio. O estudo objetivou compreender o papel do estágio como prática pedagógica na formação do técnico em agropecuária no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Santa Teresa.

Ainda, nesse sentido, Dias (2011) desenvolveu um trabalho de incursão sobre os estudos teóricos que tomam como objeto a discussão sobre a relação educação e trabalho, continuidade e terminalidade do percurso escolar, políticas públicas para a Escola Profissional Técnica (EPT), os parâmetros de qualidade social da educação e a quem se destina esse ensino. E chegou basicamente à mesma conclusão que Sieben (2012), ou seja, o ensino técnico contribui significativamente para a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Em íntima conexão com essa maneira de pensar, Sieben (2012) diz que nos dias de hoje, a garantia de estar inserido no mundo do trabalho é o que mais preocupa os jovens, pois o mercado de trabalho é cada vez mais competitivo e estamos diante de uma sociedade em que o desemprego é um problema social e político. Portanto, realizou uma investigação para compreender o crescente desemprego jovem no Brasil tomando algumas considerações para o seu aumento desregrado no cenário da juventude, entrelaçando com a questão da vulnerabilidade social, realizando uma análise investigativa dos estudantes egressos que cursaram educação profissional na Sociedade Educacional Três de Maio. O autor conclui, através do estudo, que o curso técnico foi gerador de emprego e inclusão social através do trabalho. Logo, observa-se que a educação profissional é uma aliada na qualificação e empregabilidade do jovem técnico.

Andrade (2010) analisou as implicações das mudanças no mundo do trabalho, advindas da globalização e das transformações no processo de produção capitalista, para a educação profissional no Brasil e a reforma efetivada no ensino médio e na educação profissional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva. Focalizou a atual proposta de ensino médio integrado com a educação profissional da rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

Percebe-se, portanto, de acordo com as conclusões desta autora, que uma grande inquietação domina os meios educacionais gerando reformas que preparam o homem para as novas necessidades do trabalho. O mundo do trabalho exige hoje um perfil de trabalhadores que saibam conviver com as transformações atreladas às evoluções tecnológicas, um profissional que tenha como característica a flexibilidade no seu desempenho.

Sales e Oliveira (2011) apresentaram resultados de uma pesquisa sobre um programa de aprendizagem profissional, regulado pela Lei Federal 10.097/2000, que determina que grandes e médias empresas devam capacitar jovens aprendizes de atividades teóricas em uma instituição de formação profissional e atividades práticas na empresa. As relações entre tais atividades foram analisadas a partir das percepções de professores, aprendizes e tutores. Constatou-se que os discursos variaram desde posições que prezam uma formação teórica



ampla até posições que defendem uma formação mais pragmática, voltada para o mercado de trabalho e consonante com uma cultura utilitarista em que vivem.

Rocha e Aguiar (2012) realizaram um estudo sobre processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar. Identificou noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na educação tecnológica. A pesquisa desvela que mesmo sem formação específica para ensinar na universidade, professores planejam aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência, revelando a necessidade de formação contínua que possibilite o distanciamento dos modelos produzidos pelos professores e proporcione ressignificação de suas práticas e metodologias de ensino.

Pelissari (2013) realizou um estudo a fim de compreender os sentidos e os significados que os jovens que procuram os cursos de Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional na área de tecnologia atribuem aos cursos e em que medida se relaciona com o panorama de procura e abandono. O autor concluiu que as representações dos alunos e professores desses cursos sobre o conceito de tecnologia influenciam diretamente na procura e abandono dessa modalidade de ensino.

Araújo (2013) pesquisou sobre práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado. Trabalhou como referência principal os educadores marxistas, em particular Pistrak, que problematiza possíveis soluções didáticas para o projeto de ensino integrado e afirma que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer, principalmente, soluções ético-políticas, sustentando a necessidade de vinculação do ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora.

Em virtude das mudanças ocorridas no capitalismo em nível global, caracterizadas pela ascensão da produção de caráter flexível, desencadeou-se na educação profissional e no ensino médio brasileiro um conjunto de modificações. O governo brasileiro, contudo, influenciado pelas agências multilaterais e pelo grande empresariado, ao invés de buscar assegurar um modelo de formação profissional direcionado a formação de um trabalhador mais autônomo e crítico, estabeleceu uma divisão de tarefas entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, reforçando no interior do sistema educacional brasileiro a dicotomia entre a educação profissional e a formação propedêutica (OLIVEIRA, 2001).

Ferretti (2000) promoveu uma análise da proposta de educação profissional por meio do exame das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico do Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Conselho Nacional da Educação

(CNE) no contexto das recentes transformações do capitalismo e sua expressão no Brasil. A ênfase da análise é posta nas relações entre a educação profissional e o ensino médio, na transição do conceito de qualificação profissional ao modelo de competência e na crítica ao determinismo tecnológico que parece orientar o referido documento.

Na visão de Frigotto (2008), os espaços da produção teórica e da ação política se relacionam e se diferenciam e, na impossibilidade de resolver o conflito indivíduo e sociedade mercantil, o pensamento liberal efetiva um deslocamento da teoria econômica liberal para a doutrina neoliberal. É nesse contexto que ganham compreensão a reforma da educação profissional na década de 1990 e o deslocamento dos conceitos de qualificação e emprego para as noções de competências e empregabilidade. Por fim, o texto busca analisar a especificidade da reforma da educação profissional em países como o Brasil, de capitalismo dependente e desenvolvimento desigual.

Ainda no que tange às relações entre educação profissional, currículo e competências Ramos (2002) analisa a reforma da educação profissional em curso no Brasil desde 1997, a partir do Decreto nº. 2.208 e das Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, sob duas perspectivas. A primeira apreende o tensionamento do conceito de qualificação pela noção de competências, demonstrando o enfraquecimento de sua dimensão social e a despolitização de seu conteúdo. E a segunda discute os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a educação profissional baseada em competências.

E, por fim, Burnier (2007) investiga os processos de construção das identidades profissionais de vinte professores da educação profissional. Dialogando com docentes, a fim de conhecer como e por que profissionais de diversas áreas de formação técnica se encontram, em algum momento de seus percursos de vida, exercendo o ofício da docência.

Portanto, com o mapeamento das pesquisas pode-se constatar um silenciamento e pouca exploração nos trabalhos consultados sobre estratégias de ensino diversificadas na atuação e prática docente dos profissionais do ensino técnico de nível médio, que é o alvo desta pesquisa. Também se verificou ausência de estudos que tragam a perspectiva dos alunos que frequentam o ensino profissionalizante.

## **1.2 Justificativa**

O processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação profissional, conforme apontado no levantamento bibliográfico é pouco investigado, porém remete a fatores que

influenciam no desempenho acadêmico dos alunos e no trabalho de professores. Assim, é importante refletir sobre o ensinar e o aprender à luz desta modalidade de ensino.

Assim, tais resultados reforçam a importância de se investigar mais detalhadamente esse aspecto da educação profissional, ainda pouco explorado enquanto objeto de estudo.

Desse modo, a presente pesquisa foi elaborada a partir da problemática referente a utilização de estratégias de ensino utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de competências, habilidades e dos conteúdos de ensino.

Portanto, a partir dessas considerações, acrescidas da análise dos estudos revisados, formularam-se as seguintes **questões de pesquisa** para a presente investigação: Na prática docente, quais são as principais dificuldades e facilidades dos professores percebidas pelos alunos do curso técnico em nível médio quanto ao uso de estratégias de ensino? Os desdobramentos desta questão central residem nos seguintes questionamentos: Como os alunos identificam essas dificuldades e facilidades? E o que sugerem para minimizar esse problema?

Diante dos estudos realizados e das questões anunciadas, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** identificar e analisar os principais elementos relativos à prática docente do curso técnico em administração sob a perspectiva dos alunos.

Foram elencados para tanto os seguintes **objetivos específicos**: identificar e analisar na visão dos alunos, dificuldades e facilidades com os quais se depararam durante as aulas, destacando suas percepções quanto à questão das estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula; identificar as principais estratégias de ensino utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a **hipótese** levantada para nortear as investigações partiu do pressuposto de que a percepção dos alunos sobre a prática dos professores é fundamental para se obter pistas relativas às dificuldades e facilidades quanto ao uso de estratégias de ensino pelos professores em sala de aula. Tais pistas poderão contribuir para o aprimoramento das práticas docentes e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Com a intenção de responder as questões elencadas e os objetivos propostos, foram realizados dois grupos focais, ambos realizados separadamente no mês de abril de 2015 e, o tempo de cada encontro foi de aproximadamente uma hora e meia. Tal procedimento será fundamentado com maiores detalhes na terceira seção.

Os sujeitos desta pesquisa foram doze alunos do 2º módulo do curso técnico de nível médio em administração, que ingressaram no segundo semestre de 2014, por se tratar de um curso, cujo módulo apresenta um maior número de problemas relacionados à prática docente,

principalmente nos componentes curriculares de bases teóricas que requerem uma maior diversificação de estratégias de ensino.

### **1.3 Estrutura do Trabalho**

De modo a desenvolver esta investigação, o trabalho de pesquisa foi estruturado em quatro seções. A primeira seção contextualiza a trajetória da educação profissional no Estado de São Paulo. Apresenta os aspectos norteadores do Centro Paula Souza (CPS) e, ainda, traz uma sucinta descrição da Escola Técnica Estadual lócus deste estudo.

A prática docente em sala de aula é abordada na segunda seção e, para fundamentação teórica, foram utilizados como aporte os seguintes estudiosos e teóricos: Tardif e Lessard (2005 e 2014), Tardif (2002), Marin (2005), Gauthier (1998) e Gimeno (1999 e 2000). E, por fim, esta seção busca conhecer a prática docente por meio da didática no que tange às estratégias de ensino utilizadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem, com base nos trabalhos sobre didática de Libâneo (1994) e Marin (2011) e, trabalhos sobre estratégias de ensino de Anastasiou e Alves (2003 e 2004) e Petrucci e Bastiton (2006).

A seção 3 traz informações sobre o contexto em que a dissertação foi realizada, procurando descrever sobre a pesquisa qualitativa, o campo empírico deste trabalho e a caracterização e seleção dos sujeitos da pesquisa. Nesta seção são apresentados também os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, as formas de análise de resultados e os aspectos éticos.

Na quarta seção são apresentados os resultados das análises dos grupos focais realizadas com os 12 sujeitos desta pesquisa, e discutidos à luz do referencial teórico.

Por fim, nas considerações finais retomaram-se as questões e objetivos que nortearam essa pesquisa, com o propósito de apresentar algumas reflexões acerca da temática estudada e apontar a necessidade da realização de novas pesquisas no contexto da educação profissional.

## **2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO, O CENTRO PAULA SOUZA E A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL.**

É fundamental na presente seção apresentar um breve histórico da trajetória da educação profissional no Estado de São Paulo para a compreensão desta modalidade de ensino e, sobretudo, apresentar os aspectos norteadores do Centro Paula Souza (CPS) e, ainda, o seu reflexo na Escola Técnica Estadual “X”<sup>1</sup>, *locus* deste estudo.

### **2.1 Breve Histórico da Educação Profissional no Estado de São Paulo**

Na presente subseção serão apresentados brevemente o percurso da educação profissional no Estado de São Paulo, porém é importante ressaltar que as leis estaduais não estão deslocadas das diretrizes nacionais. Portanto, será necessário recorrer a leis e decretos federais, principalmente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para sustentar a evolução histórica desta modalidade de ensino no estado paulista.

No que tange à educação profissional no Brasil, a primeira organização mediada pelo estado, ocorre pelo Decreto nº. 7.566 de 23 de dezembro de 1909, o qual cria 19 escolas de artes e ofícios nos diferentes estados da federação. Essas escolas deram origem às atuais escolas técnicas federais e ainda não tinham o foco na preparação de mão de obra, e, sim no assistencialismo, sendo somente uma escola no estado de São Paulo, localizada na capital (GARCIA, 2000).

O Congresso Legislativo por meio das leis de nº. 1.214 e 1.245 de 1910 permitiu aos estados criar escolas próprias. Assim, do início da década de 1910 até a década de 1940 do século XX, consolida-se o molde da educação profissional no Estado de São Paulo, com matrizes que foram referenciais até a reforma advinda do Decreto 2.208/97 que modificou a estrutura e o funcionamento da educação profissional e do ensino técnico.

É importante destacar o contexto socioeconômico do Estado de São Paulo, analisado por Cunha (2005a), uma vez que a formação profissional constituiu um elemento de impulso da industrialização, pois, nesse período, o referido estado apresentava algumas condições privilegiadas, tais como: capital acumulado na cafeicultura de exportação, capacidade empresarial, mercado consumidor para produtos fabris, contingente de trabalhadores dispostos a se transferirem da agricultura para a manufatura e a indústria, e ainda, oferta de energia elétrica para suprir as empresas de força motriz.

---

<sup>1</sup> A Escola Técnica Estadual “X”, alvo desta pesquisa, será referida sempre pela sigla Etec “X”, conforme procedimentos éticos.

No Estado de São Paulo, a articulação entre a formação profissional da força de trabalho e a produção, de acordo com autor, merece destaque, pois representou mais do que uma expectativa industrialista, mas uma efetiva força produtiva. Além disso, desde o início do século XX, as empresas ferroviárias mantinham escolas para a formação de operários destinados à manutenção de equipamentos, veículos e instalações.

Conforme Cunha (2005a), as condições do crescimento da produção industrial, aliadas à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, levaram a um maior esforço de adaptação das oficinas às exigências fabris. A Escola de São Paulo era uma das poucas que oferecia ensino de ofícios de tornearia, mecânica e eletricidade.

As primeiras escolas de ensino profissional no Estado de São Paulo foram criadas em 1910 na administração de Oscar Tompson, com o objetivo de qualificar a mão-de-obra para o mercado interno. Tais escolas visavam atingir os filhos dos trabalhadores para que os mesmos seguissem a profissão dos pais (MORAES, 2002). De acordo com o autor, em 1911, começaram a funcionar na cidade de São Paulo duas escolas: uma destinada aos homens com o ofício das artes industriais e a outra às mulheres na formação das artes domésticas e prendas manuais. Por volta dos anos de 1920, havia mais de seis escolas no interior de São Paulo. Duas importantes destacaram-se nesse período: a Escola Profissional Masculina, na cidade de São Paulo e a Escola Profissional de São Carlos, cidade do interior paulista.

Moraes (2002) relata que em 1930, Lourenço Filho assume a Diretoria de Instrução Pública em São Paulo iniciando as seguintes mudanças: o aluno passa a ser selecionado através do julgamento psicológico, social, econômico e profissional para as profissões mais adequadas às suas aptidões. O aluno era acompanhado no decorrer de toda a sua aprendizagem escolar, mediante provas e testes psicotécnicos e serviços de reabilitação profissional de operários já em trabalho na indústria.

Fonseca (1986) revela que uma nova mudança ocorre em 1937, com a reforma proposta pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Sr. Gustavo Capanema, extinguindo assim, a Superintendência do Ensino Profissional, transformando-a em Divisão do Ensino Industrial, sob o comando do engenheiro Francisco Montojos. Esta transformação foi disciplinada pela Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937.

Nesse enfoque, o autor salienta que esta lei também regulamentou o acompanhamento das Escolas de Aprendizes Artífices por meio de Delegacias Federais de Educação, as quais inspecionavam os serviços federais de educação e dos estabelecimentos de ensino reconhecidos federalmente. Com isso, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas Liceus.

O artigo 129 da Constituição de 1937 revelou preocupação com o ensino industrial. Nessa direção, Fonseca (1986) critica a referência ao ensino profissional tomado como ensino destinado apenas às classes menos favorecidas, assegurando que o mesmo era dever do Estado.

Para Fonseca (1986) o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, por exemplo, diante dos ideais das classes dominantes paulistas, recebeu recursos públicos significativos, evitando assim, os riscos do socialismo e das lutas de classes. Enquanto isso, o Liceu Industrial, do referido estado, perdurou até 1942, no momento em que Getúlio Vargas aprovou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, preparando assim, novas mudanças para o ensino profissional. No cenário paulista de educação profissional, tanto o Liceu Industrial quanto o Liceu de Artes e Ofícios pretendiam atender ao crescimento e à diversificação da produção industrial-manufatureira.

Segundo Cunha (2002), é importante destacar a teoria de Taylor no contexto do desenvolvimento industrial no Brasil, pois estava fundamentada na máxima produtividade para a prosperidade das empresas. No contexto paulista, as idéias *tayloristas* foram absorvidas e desenvolvidas com grande aceitação. Exemplo disto é a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), criado em 23 de julho de 1937, o qual desempenhava um importante papel no ensino profissional neste estado.

A gravidade da crise econômica de 1937, fez prevalecer as correntes defensoras da industrialização nacional como condição para dissolver o estrangulamento externo da economia, exigia-se assim, uma quantidade adicional de trabalhadores qualificados, multiplicando-se os turnos e/ou estendendo-se a duração da jornada de trabalho (CUNHA, 2002a). Dessa maneira, o autor complementa que a formação de operários qualificados e técnicos tornou-se uma condição essencial para a implementação de projetos estatais de grande porte, como por exemplo, a Companhia Siderúrgica Nacional (criada em 1941) e da Fábrica Nacional de Motores (em 1942).

De acordo com Cunha (2002a), após muitas tentativas, o governo federal baixou o Decreto-Lei nº. 408, de 22 de janeiro de 1942, o qual criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), consequência da aceleração do processo industrial em plena Segunda Guerra Mundial.

Outra mudança significativa para o ensino profissional apontada por Cunha (2002a) foi o Decreto-Lei nº. 4073, de 30 de janeiro de 1942, mais conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, o qual definiu o ensino industrial como de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário, permitindo assim, articulação com outras modalidades de ensino. Essa

Lei Orgânica, segundo o autor, estabelecia que os cursos industriais ordinários (primeiro ciclo) destinavam-se ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeria a mais longa formação profissional. O de mestria era dar aos diplomados em curso a formação necessária ao exercício da função de mestre. Os cursos artesanais destinavam-se ao ensino de um ofício em período de duração reduzida, e, por último, os de aprendizagem objetivavam ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável e sob regime do horário reduzido, o seu ofício.

Os cursos industriais tinham duração de quatro anos, os cursos de mestria (dois anos), os cursos técnicos (de três a quatro anos) e os cursos pedagógicos duração de um ano. Sendo que, o ensino industrial era organizado da seguinte maneira: o primeiro ciclo compreendia o ensino industrial básico; ensino de mestria; ensino artesanal; aprendizagem. E o segundo ciclo compreendia as ordens e ensino técnico e pedagógico.

Em face de tais apontamentos, os cursos de ensino industrial eram oferecidos pelas modalidades de cursos ordinários, ou de formação profissional, cursos extraordinários, ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional e cursos avulsos, ou de ilustração profissional. Este último destinava-se a dar aos interessados em geral conhecimentos de atualidades técnicas.

Diante desses aspectos, de acordo com o Decreto-Lei nº. 11.447, de 23 de janeiro de 1943, os limites da ação didática das escolas da rede federal eram fixados, enquanto que a oferta de cursos era definida em consonância com a estrutura física em cada localidade. Em 1943, a Escola Técnica de São Paulo, de acordo com o artigo dez deste decreto (p. 12), ministraria os seguintes cursos de formação profissional: “I – Ensino Industrial Básico: curso de fundição, curso de serralheria, curso de mecânica de máquinas, curso de marcenaria, curso de cerâmica. II – Ensino de Mestria: curso de mestria de fundição, curso de mestria de serralheria, curso de mestria de mecânica de máquinas, curso de mestria de marcenaria e curso de mestria de cerâmica. III – Ensino Técnico: curso de edificações, curso de desenho técnico e curso de decorações interiores”.

Em 1946, a Escola Técnica de São Paulo recebeu autorização para implantar o curso de construção de máquinas e de motores pelo Decreto nº. 20593, de 14 de fevereiro de 1946 e curso técnico de Pontes e Estradas pelo Decreto nº. 21.609, de 12 de agosto de 1946. Ainda no mesmo ano, foi regulamentado o Programa de Aprendizagem Comercial, a partir do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Conforme Cunha (2002a), a Lei nº. 1821, de 12 de março de 1953 ampliou as equivalências a partir da facultações do ingresso no segundo ciclo do ensino secundário



também aos concluintes do primeiro ciclo do ensino normal, bem como aos egressos dos cursos de formação de oficiais das polícias militares dos estados e do Distrito Federal.

Anos mais tarde, segundo o autor, a partir dos esforços de uma comissão que estudava as reformulações propostas, foi promulgada e sancionada a Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek e referendada pelo ministro Clóvis Salgado. Conforme Cunha (2002a) as escolas industriais e técnicas da rede federal não mais constituíram um sistema de estabelecimentos uniformes, com organização e cursos idênticos, subordinados à Diretoria do Ensino Industrial, adquirindo assim, autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria.

A tese de industrialização das escolas se confirmou com o Decreto nº. 51225, de 22 de agosto de 1961, assinado por Jânio Quadros no campo do ensino industrial, o qual ordenava sobre os setores de produção nas escolas industriais (BRASIL, 1961b). Nesse sentido, Cunha (2002a) acrescenta que é importante ressaltar alguns trechos desse decreto, por exemplo, a finalidade do governo era de garantir aos trabalhadores o acesso ao conhecimento técnico-científico para que a mão-de-obra nacional ganhasse qualificação, já que não há desenvolvimento econômico sem *know-how*. O autor, ainda, enfatizou que o campo atual de produção exigia novas modalidades de formação científica e tecnológica de mão-de-obra.

A equivalência entre todos os estudos de nível médio somente foi instituída com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61, alargando a possibilidade de acesso aos concluintes de cursos técnicos a todos os cursos de nível superior. Com isso, os egressos das escolas técnicas passaram a buscar o ensino superior com maior frequência (BRASIL, 1961a).

Sob esse enfoque, segundo Cunha (2002a), esta lei também fez recuar o caráter profissional do curso básico industrial, dando-lhe um caráter ginásial técnico de iniciação vocacional, não propriamente industrial. Os cursos vocacionais visavam eliminar o caráter discriminatório promovido pela escolha prematura entre industrial ou secundário, baseada em condições socioeconômicas das famílias dos alunos. Com esta lei, o primeiro ciclo do ensino médio passou a ser denominado ginásio, e o segundo ciclo, colégio.

De acordo o autor, tais mudanças repercutiram na alteração do nome das Escolas Profissionais e, em 1965, passaram a ser chamadas de “Ginásio Industrial Estadual”. Nesse período, não havia curso técnico colegial. Mas, na década de 1970, começou a funcionar o Colégio Técnico Industrial, sob responsabilidade dos Estados, voltado para a formação do técnico de nível médio, que ocuparia uma posição entre o engenheiro ou cientista e o

trabalhador qualificado. Contudo, essa estrutura teve pouca duração, pois a Lei nº. 5.692/71 – Lei de 1º. e 2º. Grau fundiu o ensino secundário e profissional em uma única modalidade.

Mediante estudos realizados por Cunha (2002a), o Plano Trienal de Educação (1963-1965) proposto pelo presidente João Goulart, previa a implantação de uma rede nacional de ginásios modernos que ofertassem uma educação para o trabalho a uma parcela de alunos que houvessem concluído as duas séries do curso primário complementar. Entretanto, o autor aponta que a reforma do ginásio fracassou duplamente, pois em primeiro plano as novas escolas, dotadas de instalações especiais e de professores altamente qualificados, acabaram sendo ocupadas pelos alunos oriundos dos setores de mais alta renda das camadas médias, e, em segundo plano, a iniciação para o trabalho e a sondagem de vocações não se adequavam às condições reais do mercado de trabalho, considerando também, que o processo de trabalho no Brasil caminhava para a destruição do artesanato pela indústria mecanizada e automatizada.

Em 1969, o governo paulista criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), denominado posteriormente Paula Souza, para ministrar cursos técnicos de nível médio e de nível superior. Segundo Cunha (2005b), a valorização que ganharam com o status de ensino superior representou uma desvalorização dessas instituições na medida em que implicou na manutenção de sua situação apartada da universidade.

O autor aponta que, com a extinção do Departamento de Ensino Técnico do Governo do Estado de São Paulo, em 1971, as escolas técnicas passam para a rede de Ensino Básico da Secretaria de Educação e, em 1972, é instituída a intercomplementariedade na escola, que passa a se chamar Centro Interescolar de Ensino Técnico.

No entanto, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71, o Ensino Industrial foi estruturado de forma unitária, estabelecendo duas modalidades de cursos profissionalizantes: os cursos industriais básicos (um ano de duração) e outros com três anos de duração oferecidos nas escolas técnicas, denominados cursos técnicos, os quais formavam técnicos especializados. Esse Decreto-lei, segundo Kuenzer (2001) pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio e dessa forma todos teriam uma única trajetória.

A partir de agosto de 1980, considerando a necessidade de institucionalizar as Escolas Técnicas de 2º Grau, iniciaram-se os contatos entre a Secretaria da Educação, Secretaria da Administração, Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Centro Paula Souza (CPS), com o objetivo de integrar seis escolas técnicas conveniadas às Prefeituras, Estado e União. As escolas estavam localizadas nas cidades de São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Campinas, Americana, Jundiaí e Mococa (CUNHA, 2005b).

Por conseguinte, como mostra os estudos de Cunha (2005b), o decreto 16.309 de 4 de dezembro de 1980, do Estado de São Paulo, integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e dá providências correlatas. Paulo Salim Maluf, Governador do Estado de São Paulo, decreta:

Artigo 1º. – Ficam integradas, a partir de 1º de janeiro de 1981, no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, autarquia especial associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, as seguintes Escolas Técnicas:

I – Colégio Técnico Industrial “Conselheiro Antônio Prado”, sediado em Campinas;  
II – Colégio Técnico Industrial de Jundiaí, sediado em Jundiaí;  
III – Colégio Técnico Industrial “João Baptista de Lima Figueredo”, sediado em Mococa;  
IV – Escola Técnica Industrial “Lauro Gomes”, sediada em São Bernardo do Campo;  
V – Colégio Técnico Industrial Estadual “Jorge Street”, sediado em São Caetano do Sul.

Artigo 2º. – Para manutenção do ensino técnico nas unidades escolares de que trata este decreto, observar-se-á o seguinte:

I – fica a Fazenda do Estado autorizada a permitir o uso, o título precário, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, dos imóveis e equipamentos utilizados atualmente pelas mencionadas Escolas Técnicas.

Artigo 3º. – Os cursos a serem ministrados e as normas de funcionamento das Escolas Técnicas de que trata este decreto serão fixados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

Artigo 4º. – Poderá ser também integrado na estrutura educacional do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” o Colégio Polivalente de Americana, desde que o Município de Americana promova a doação, à mencionada autarquia especial, do imóvel onde se encontra funcionando a referida unidade escolar, enquanto utilizado para esse fim.

Posteriormente, a lei nº. 7.044/82 do Estado de São Paulo, veio flexibilizar a obrigatoriedade de profissionalização em todo o ensino de segundo grau, prevista na Lei nº. 5.692/71, permitindo que se optasse pelo que se denominou de “preparação para o trabalho” em substituição à qualificação profissional.

Durante o governo Fleury, no início da década de 1990, foram transferidas ao Centro Paula Souza (CPS) mais 82 escolas técnicas do Estado através do decreto nº. 37.735 de 27 de outubro de 1993.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, através do artigo 39, designa como educação profissional a modalidade de ensino integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e a define como direcionada “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. As condições de viabilização, as

responsabilidades e instâncias encarregadas dessa modalidade escolar encontram-se definidas no Decreto nº. 5.154/04. Conforme disposto, a educação profissional compreende: I – a formação inicial e continuada de trabalhadores; II – a educação profissional técnica de nível médio; e III – a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. Para fins deste estudo, será abordada apenas a educação profissional técnica de nível médio.

Nesse sentido, de acordo com o artigo 4º do Decreto supracitado, o ensino técnico de nível médio pode ser realizado por alunos que estejam cursando o ensino médio ou que já tenham concluído, e a habilitação técnica somente é conferida com a certificação de conclusão do ensino médio. O ensino técnico de nível médio pode ser oferecido sob três formas:

1. Integrado: quando o aluno cursa o ensino médio e adquire uma habilitação profissional técnica na mesma instituição de ensino, com mesma grade curricular e mediante matrícula única;
2. Concomitante: oferecida ao aluno que esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. Neste caso, os cursos podem ser realizados na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, em ambas as formas em períodos diferentes;
3. Subsequente: oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

Para Kuenzer (2001), o Decreto tem como pressuposto a racionalidade financeira, a ruptura com o princípio de equivalência entre educação geral e profissional e educação profissional em substituição à educação geral. Os três níveis da educação profissional determinados por esse decreto responderam tanto aos interesses dos setores governamentais, por diminuir a demanda para o ensino superior, quanto do setor produtivo, por disponibilizar uma capacitação mais rápida de trabalhadores.

A trajetória e evolução da história da educação profissional sofrem as influências de necessidades sociais e econômicas do país, visto que, a formação técnica aumenta a probabilidade de obtenção de emprego, gerando maiores oportunidades de trabalho e de renda aos cidadãos e suas famílias, além de reduzir os níveis de subemprego e desemprego.

Para isso, a educação profissional busca manter-se como referência na formação técnica, criando novos cursos de acordo com a realidade e a demanda, procurando suprir as necessidades do mercado local e regional.

## 2.2 Aspectos norteadores do Centro Paula Souza

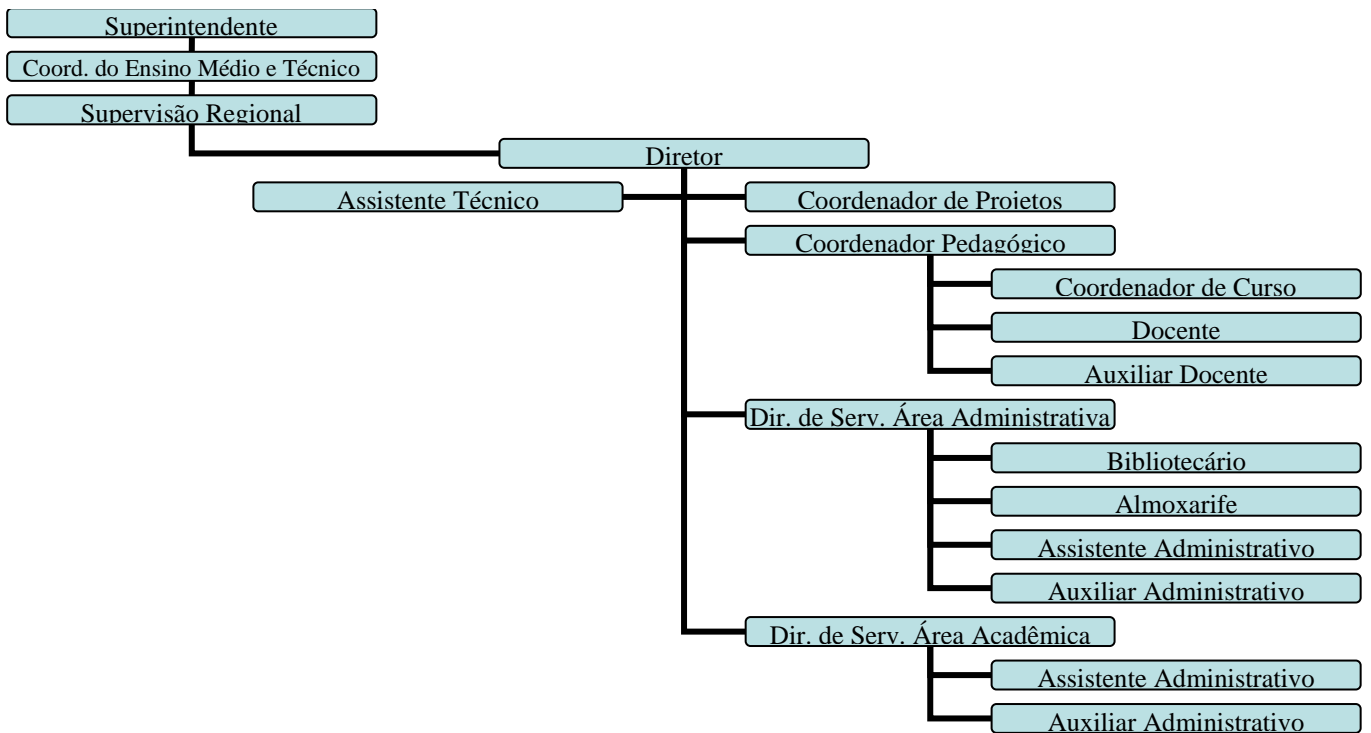
Desde 2006, o CPS é uma Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Em abril de 2007, através de um decreto do então Governador do Estado de São Paulo, Sr. José Serra, as Unidades de Ensino Técnico e Tecnológico do Centro Paula Souza passaram a denominar-se Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs). O CPS tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia e inovação aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado (CENTRO PAULA SOUZA, 2009).

Em 2009, as salas ociosas no período noturno, em algumas escolas da Secretaria de Educação do Estado (SEE), foram ocupadas com cursos ministrados pelo CPS, denominadas Classes Descentralizadas que se integram ao Plano de Expansão II, em convênio com a SEE e prefeituras locais.

Atualmente, o CPS administra 218 Escolas Técnicas (Etecs) e 64 Faculdades de Tecnologias (Fatecs) localizadas em 159 municípios paulistas. As Etecs atendem cerca de 220 mil estudantes nos Ensinos Técnico e Médio. São oferecidos 120 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui três cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 20 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CENTRO PAULA SOUZA, 2009).

A estrutura formal do CPS está apresentada no seguinte organograma funcional:

**Quadro 4:** Organograma Funcional (por cargo) das Etec do Centro Paula Souza



Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2015.

De acordo com o Manual do Professor Ingressante do Centro Paula Souza (2013, p.07), a instituição tem como missão “promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho”. E apresenta como visão organizacional, consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade.

Os objetivos estratégicos evidenciados pelo CPS, segundo a referência bibliográfica supracitada, estão baseados nas seguintes práticas:

- a) Atender e antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- b) Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza;
- c) Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas;
- d) Alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem;
- e) Estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica;

- f) Reconfigurar a infra-estrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos;
- g) Promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano;
- h) Incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos;
- i) Assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.

Dessa maneira, conforme o Manual do Professor Ingressante do CPS (2013, p.08), as diretrizes estratégicas que norteiam as ações administrativas e pedagógicas do CPS, expostas no documento, são as seguintes:

- a) Alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem focados na aplicação da tecnologia, criatividade e no desenvolvimento de competências humanas e organizacionais;
- b) Compreender as necessidades dos públicos internos e externos com objetivo de satisfazer e atender suas expectativas.
- c) Assegurar a valorização dos servidores do Centro Paula Souza por meio de ações que estimulem a prática inovadora;
- d) Garantir processos permanentes de autocrítica institucional que viabilizem a melhoria contínua das atividades do Centro Paula Souza com a finalidade de alcançar resultados e metas;
- e) Estimular a busca de interesses comuns nas iniciativas pública e privada através de parcerias, para o aprimoramento do conhecimento, da formação profissional e da gestão administrativa, de modo a prover a sustentabilidade da instituição;
- f) Compartilhar de forma transparente e sistêmica informações de interesse dos públicos interno e externo.

Decorrente desses aspectos norteadores, o CPS desenvolve e faz uso de algumas ferramentas denominadas de “indicadores educacionais” para atribuir um valor estatístico à qualidade do ensino<sup>2</sup>da Instituição atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas

---

<sup>2</sup> No CPS a qualidade de ensino está estreitamente ligada à capacidade de avaliação dos resultados. Assim, Ramos (2011) entende que não há um conceito absoluto que expresse a qualidade do ensino em um único atributo, tampouco se concebe a qualidade dentro de uma visão generalista. Portanto, o conceito de qualidade foi primordial na fundamentação teórica do indicador Observatório Escolar. A partir dessa compreensão, dois aspectos destacaram-se: 1º) qualidade do produto, que consiste no pleno atendimento da finalidade a que um bem ou um serviço se destina e, 2º) qualidade do processo, que consiste em um conjunto sistemático e organizado de ações, visando um determinado resultado.

também a outros contextos como, por exemplo, o econômico e/ou social nos quais a escola está inserida (MANUAL DO PROFESSOR INGRESSANTE DO CPS, 2013).

Tais indicadores são úteis principalmente para o monitoramento dos aspectos educacionais considerando o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, os indicadores educacionais auxiliam a unidade escolar na construção do Plano Plurianual de Gestão (PPG), e também a instituição na criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços educacionais oferecidos à sociedade.

Diante desses apontamentos, o CPS institucionalizou os seguintes indicadores, considerados oficiais dentro da Instituição, conforme documento já citado: Sistema de Avaliação Institucional (SAI), Observatório Escolar, Banco de Dados do Centro de Tecnologia (BDCETEC), Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Demandas do Vestibulinho.

No entanto, será dada ênfase no presente trabalho, apenas o indicador, Sistema de Avaliação Institucional (SAI) que foi criado pelo Centro Paula Souza, com intuito de avaliar anualmente todas as Etecs e as Fatecs, por revelar dados importantes de acordo com os objetivos traçados para este estudo. Por meio de mecanismos que coletam informações entre a comunidade acadêmica, alunos, pais de alunos, egressos, professores e direção. O SAI avalia os processos de funcionamento das escolas, seus resultados e impactos na realidade social onde a instituição se insere. Desde 2006, o Centro Paula Souza preocupa-se em saber se os técnicos e tecnólogos formados estão trabalhando, se estão com dificuldades no desempenho profissional e se obtiveram melhorias pessoais e profissionais. As respostas a essas indagações permitem perceber se o ensino oferecido contribuiu para integrar o egresso como cidadão e profissional aos setores em que atua e às necessidades do mercado. Auxiliam também a aprimorar o perfil dos técnicos e tecnólogos para estar sempre em alinhamento com as exigências e mudanças do mercado de trabalho.

Para Froncillo (2009) a metodologia do SAI fundamenta-se em aspirações da comunidade escolar e em resultados alcançados, baseando-se em dois pressupostos para avaliar o ensino que a instituições oferece:

1. Atendimento das aspirações e satisfação: de alunos e comunidade, geradas pelas necessidades de determinado momento. Elas indicam a eficiência da instituição. São apuradas pelos questionários específicos para alunos, professores, funcionários, pais e diretores de escola.



2. Resultados do desempenho escolar: expressos pela produtividade, relação candidato X vaga, número de profissionais formados e empregabilidade de egressos dentre outros indicadores.

Além do uso dos indicadores educacionais considerados oficiais, o CPS também recorre a indicadores diversos, que são todos aqueles que constituem um elemento gerador de dados, podendo ser estabelecidos de acordo com a necessidade e interesse da escola. A análise desses indicadores poderá fundamentar o planejamento das ações, replanejamento de procedimentos e iniciativas, tais como promover formações, estudos de grupo, projetos-piloto e outros, que tenham como foco a busca contínua de melhorias da qualidade do ensino-aprendizagem da unidade escolar (MANUAL DO PROFESSOR INGRESSANTE DO CPS, 2013).

Nesse contexto, os principais indicadores diversos utilizados pelas unidades escolares do CPS, segundo o Manual do Professor Ingressante do CPS (2013, p.11) são: evasão, progressões parciais, atas de Conselhos Intermediários e finais, deliberação 127/2014, atendimento as metas do Plano Plurianual de Gestão (PPG), absenteísmo docente e ouvidoria.

A unidade escolar tem autonomia para levantar os indicadores que mais atendam suas necessidades de estudos, possibilitando estabelecer metas e projetos de melhoria contínua da prestação de serviços, podendo ser incluídos no PPG através do estabelecimento de ações que melhorem os resultados.

### **2.3 Contexto histórico, configuração estrutural e princípios pedagógicos da Etec “X”**

A Escola Técnica Estadual “X”, *lócus* deste trabalho, foi criada em 23 de fevereiro de 1948 pela Lei Estadual nº. 77. Foi chamada na época de Escola Industrial, a qual extinguiu o Núcleo de Ensino Profissional que vinha funcionando desde 1934 e encampou a Escola Profissional Feminina Municipal, que funcionava juntamente com o Núcleo de Ensino Profissional. Da junção destas duas escolas, nasceu a Escola Industrial funcionando somente com classes femininas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ETEC “X”, 2015).

Em 1950, ingressa a primeira turma masculina e instala-se o curso de Mecânica de Máquinas. A equiparação da Escola Industrial às demais escolas secundárias do Estado de São Paulo foi efetivada pelo Decreto Estadual nº. 32.107, de 21 de janeiro de 1953.

Em 1965, através do Decreto Estadual nº. 44.533, de 18 de fevereiro, passou a denominar-se Ginásio Industrial. Em 1976, muda o nome para Centro Estadual Interescolar. Em 1980, volta a denominar-se "Escola Estadual de 2º. Grau" por dedicar-se à formação de técnicos e profissionais. Em 1994, passou a ser administrada pelo CPS, procurando galgar posições como líder de formação profissional.

Conforme o PPP da Etec "X" (2015) a unidade escolar oferece atualmente, 12 turmas do Ensino Médio e 15 habilitações técnicas, o que se torna o principal desafio desta estrutura, precisando ser adotadas novas formas de atuação, no tocante ao atendimento, acompanhamento, assistência, orientação a necessidade de adequação de oferta de cursos nos diversos processos produtivos, na organização do trabalho e nos perfis dos profissionais das habilitações que se propõem desenvolver.

De acordo com o PPP da Etec "X", a escola possui três salas de aulas equipadas com TV, DVD, datashow e sistema de som, além de 26 laboratórios para as aulas práticas dos seus cursos técnicos. Tem também sala de audiovisual, uma biblioteca informatizada com acesso à internet e um acervo aproximado de 5.200 livros.

Nos últimos dez anos a escola foi premiada pelo Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (IBTA), devido ao desempenho do ensino médio nos exames do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e é considerada a melhor escola pública da cidade. Sempre buscando manter-se como referência na formação técnica e profissional, a Etec vem, constantemente, criando novos cursos e atualizando seu conteúdo didático-pedagógico com objetivo de suprir as necessidades do mercado local e regional.

A escola está bem localizada, no centro da cidade, o que facilita o acesso da comunidade, o que comprova o expressivo número de alunos que a frequentam, que são oriundos da cidade e da região, no cotidiano escolar, além das tradicionais festas organizadas pela Associação de Pais e Mestres (APM), entre outros eventos e projetos desenvolvidos pela unidade escolar.

O ambiente estrutural da Etec "X" é acolhedor, com muitas árvores, espaço amplo e chafariz com lago de carpas coloridas. O hall de entrada é revestido de boa iluminação e ventilação, cor clara para ampliar o ambiente e fundo com janela ampla com quadro natural de plantas. Os quadros de aviso são muito bem organizados e atuais. Existe a TV escola, uma para os alunos e outra no interior da sala dos professores em que são divulgadas as notícias, atrações e informes sobre as atividades da escola.

Com a preocupação em atender às necessidades e demandas do mercado de trabalho da cidade e região, a Etec "X" oferece cursos técnicos organizados por módulo, compondo

itinerários formativos construídos a partir de perfis profissionais de conclusão (§ 2º do artigo 35 do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS). O quadro 5 mostra os eixos tecnológicos, os cursos (quantidade de módulos), a quantidade de alunos, o período e o número de alunos desta unidade escolar:

**Quadro 5:** Eixos tecnológicos, cursos, número de classes, período e número de alunos.

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Curso / Quantidade de Módulo</b>	<b>Número de classes</b>	<b>Período</b>	<b>Número de Alunos</b>
Ambiente e Saúde	Técnico em Enfermagem (4 módulos)	4	Noite	121
	Técnico em Nutrição e Dietética (3 módulos)	3	Noite	85
Gestão e Negócios	Técnico em Administração (3 módulos)	9	Noite	309
	Técnico em Administração EAD (3 módulos)	1	Noite	24
	Técnico em Secretariado (3 módulos)	2	Noite	59
	Técnico em Contabilidade (3 módulos)	2	Noite	57
	Técnico em Transações Imobiliárias (3 módulos)	1	Noite	32
	Técnico em Logística (3 módulos)	3	Noite	113
	Técnico em Recursos Humanos (3 módulos)	2	Noite	79
Informação e Comunicação	Técnico em Informática (3 módulos)	2	01 – Tarde 01 - Noite	64

	Técnico em Informática para Internet (3 módulos)	1	Noite	31
Controle e Processos Industriais	Técnico em Mecânica (4 módulos)	4	Noite	135
	Técnico em Mecatrônica (4 módulos)	4	02 – Tarde  02 - Noite	131
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Técnico em Agenciamento de Viagem (3 módulos)	1	Noite	30
	Técnico em Eventos (3 módulos)	1	Noite	24
Base Nacional Comum	Ensino Médio	11	Manhã	440
ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Médio	Técnico em Informática Integrado ao Médio	1	Manhã	40
Programa Vence	Técnico em Administração Integrado ao Médio	1	Manhã/Tarde	30
	Técnico em Informática Integrado ao Médio	1	Manhã/Tarde	34
	Técnico em Mecatrônica Integrado ao Médio	1	Manhã/Tarde	26
<b>TOTAL</b>	_____	<b>55</b>	_____	<b>1854</b>

Fonte: Banco de dados da CETEC – CEETEPS, referente à Etec “X” - 1º Semestre, 2015.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Etec “X” (2015), o enfoque pedagógico desta escola constitui-se em um meio para guiar a prática docente, sendo o

currículo organizado por meio de competências<sup>3</sup> direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegia 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, valores, emoções e informações relacionadas que estruturam as competências requeridas para o desenvolvimento profissional do técnico.

No tocante à avaliação do processo de ensino e aprendizagem da Etec “X”, os professores são orientados a realizar atividades semanal ou quinzenalmente, utilizam-se de diversificados instrumentos de avaliação e para cada um deles vários critérios dependendo do componente curricular da organização curricular. Antes da avaliação qualitativa é importante que os alunos sejam avisados sobre os critérios estabelecidos. Os discentes também são avaliados através de projetos interdisciplinares e atividades integradoras. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Etec “X”, 2015).

Dessa maneira, enfatiza-se a transdisciplinaridade, estimula-se a reflexão, criticidade, cooperação e criatividade. Quando é diagnosticado o mau rendimento do aluno em alguma competência do Plano de Trabalho Docente (PTD), o professor deve acompanhar o aluno através de recuperação contínua e sistemática, e de preferência imediatamente após a observação de que o estudante não se apropriou da competência a ser desenvolvida.

As reuniões de cursos e pedagógicas são momentos de discussão e compartilhamento de conhecimentos, experiências e vivências, para melhorar os registros e comentar sobre critérios diversificados de avaliação e estratégias diferenciadas de ensino, com a intenção de despertar compromisso por parte do professor em aprimorar sua prática docente. As sínteses de avaliação do rendimento do aluno, parciais ou finais, elaboradas pelos professores, são expressas em menções correspondentes a conceitos, com as seguintes definições operacionais:

---

<sup>3</sup> O Centro Paula Souza (2009) entende que competência é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho.

**Quadro 6:** Definição Operacional das menções e conceitos

<b>Menção</b>	<b>Conceito</b>	<b>Definição Operacional</b>
<b>MB</b>	Muito Bom	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
<b>B</b>	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
<b>R</b>	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
<b>I</b>	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Etec “X”, 2015.

No final do bimestre, os professores encaminham o conceito final para a Secretaria acadêmica. Todos os professores da classe e o representante discente, juntamente com o diretor da escola, o coordenador de projetos responsável pela orientação e apoio educacional, o coordenador pedagógico e o diretor acadêmico reúnem-se para um conselho intermediário de classe, ocasião em que discutem a conduta e rendimento de cada aluno particularmente.

Caso haja problema de falta, por vários dias, os pais ou responsáveis dos alunos do ensino médio são avisados para comparecerem à escola para dialogarem com os coordenadores de curso. Se o aluno for maior de idade, o coordenador de curso entra em contato diretamente por meio de telefonema. Caso o aluno (menor de idade) continue a faltar ou mantém a situação detectada, envia-se um telegrama para o pai ou responsável. Se persistir, encaminha-se para o Conselho Tutelar. Já para os alunos adultos é enviado simplesmente o telegrama. Todas as ocorrências são devidamente documentadas em ata e assinadas pelos responsáveis (se menor – pelo pai ou responsável, se maior pelo próprio aluno e professores, coordenadores e diretor).

Ainda, de acordo com o PPP da Etec “X” (2015), os discentes com aproveitamento insatisfatório receberão atividades, recursos e metodologias diferenciadas e individualizadas com a finalidade de eliminar e/ou reduzir a deficiência de aprendizagem que inviabilizou o desenvolvimento das competências visadas em determinado componente curricular. Para isso, os docentes são orientados a realizar as seguintes ações:

- Revisar os conteúdos utilizando-se de novos indicadores de domínio, bem como novas averiguações de critérios e instrumentos de avaliação.
- Utilizar critérios diferenciados de avaliação em relação aos que foram aplicados anteriormente.

Para as conclusões acerca do Conselho Intermediário, as sínteses parciais vêm acompanhadas de diagnóstico das dificuldades detectadas, indicando ao aluno os meios para recuperação de sua aprendizagem. Isso é feito em ficha específica com base na Deliberação CEE 127/2014, que fica registrado no Novo Sistema Acadêmico (NSA) da secretária escolar. A superação das dificuldades de aprendizagem deve ser proporcionada ao longo do ano ou do módulo letivo, tão logo as dificuldades sejam detectadas, ou após os conselhos de classe intermediários e finais.

Diante dessas considerações, tanto no ensino médio quanto no técnico, o processo de recuperação se efetiva paralelamente, recebendo o estudante uma relação de textos e tarefas referentes aos pontos a serem melhorados, para leitura, resolução e execução fora do horário de aula.

Se após essas ações o aluno ainda não atingir o mínimo necessário para a aquisição das competências previstas em determinado componente curricular, o mesmo é submetido ao sistema de Progressão Parcial (PP), que pode somar o máximo de três componentes em cada módulo ou série. A Progressão Parcial não exige frequência às aulas, podendo ser desenvolvida por orientação de estudos e atividades explicitadas em projeto, constando as competências a serem desenvolvidas, suas bases tecnológicas e habilidades relacionadas (PPP da Etec “X”, 2015).

Na Etec “X” o acompanhamento da execução das tarefas atribuídas referentes às progressões parciais é realizado pelos coordenadores pedagógico e de curso, juntamente com os professores responsáveis em aplicar tal regime de estudos, em consonância com a secretaria acadêmica. Os coordenadores de curso elaboram junto com os docentes da área um plano de atividades de PP, orientando-os quanto às possibilidades de execução, critérios de avaliação, cronograma, entre outros aspectos. Posteriormente, o coordenador de projetos responsável pela orientação e apoio educacional realiza o acompanhamento e controle das progressões parciais junto aos alunos.

As atividades desenvolvidas pelos alunos em regime de progressão parcial são trabalhos e provas práticas e/ou teóricas, e os docentes se pré-dispõem a sanar as dúvidas oriundas das atividades propostas.

Nos casos de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual) há um esforço conjunto para valorizar e ensinar este aluno. Nesse caso, a avaliação é diferenciada e o ambiente também é facilitado para o ir e vir desses alunos, assim como para o seu melhor rendimento e socialização no processo ensino e aprendizagem.

O monitoramento constante é imprescindível para que a unidade escolar tenha subsídios de enfrentamento diante das peculiaridades do cotidiano escolar para que o aluno permaneça na escola com rendimento escolar satisfatório.

Os professores que não têm formação pedagógica para atuarem na docência normalmente são instruídos a fazer um curso de formação pedagógica, organizado e desenvolvido pelo CPS, denominado Esquema I. Além disso, a unidade escolar oferece a formação continuada, por meio de reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, reuniões com coordenadores de curso, conferências pedagógicas entre outros, abordando temática específica de cada curso.

O ingresso nos quadros docentes das Etecs pode se realizar por duas vias: Processo Seletivo (PS) e Concurso Público (CP) para professor de ensino médio e técnico. Convém apontar que a realização de ambos os processos é descentralizada, ou seja, cada Etec possui autonomia para decretar Aviso de Abertura das inscrições, para o PS, ou Edital, para CP. O que diferencia as duas formas de ingresso docente é a natureza do contrato, sendo determinado, com prazo máximo de dois anos, para o PS e indeterminado para o CP. Os requisitos para ingresso permanente na carreira docente das Etecs estão previstos na Lei Complementar 1.240 de 22/04/2014 e deliberados através da Deliberação 21 de 13/08/2015, conforme destacados na íntegra:

Artigo 1º - Para ingresso na classe permanente de Docentes nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS são estabelecidos os seguintes requisitos:

Artigo 1º- para a Base Nacional Comum do currículo do Curso de Ensino Médio e do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio (ETIM), ser o candidato portador de diploma de licenciatura plena ou equivalente, conforme disposto no Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência;

Artigo 2º- para a Parte Diversificada do Curso de Ensino Médio e do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio (ETIM) e para os componentes curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ser o candidato portador de diploma de licenciatura plena ou equivalente ou de diploma de graduação (bacharelado ou de tecnologia), conforme disposto no Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência. Artigo 2º - Fica instituído o Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência, a que se refere o artigo anterior, cuja competência para fixar os parâmetros para elaboração/atualização fica a cargo da Unidade do Ensino Médio e Técnico.



Artigo 3º - O aludido Catálogo será editado pela Unidade do Ensino Médio e Técnico, estabelecendo para cada componente curricular a correspondente titulação dos candidatos habilitados a ministrá-los.

Artigo 4º - O ingresso na classe permanente de Docentes nas Escolas Técnicas Estaduais far-se-á mediante Concurso Público, atendendo cumulativamente: existência de 02 (duas) horas/aulas livres, no mínimo, e tenha fixado no quadro da unidade de ensino emprego público permanente de Professor de Ensino Médio e Técnico vago.

## **2.4 O que revelam os documentos**

Na presente subseção, são apresentados os resultados das análises de dois documentos relacionados aos objetivos deste estudo, procurando identificar os principais elementos relativos à prática docente do curso técnico em administração sob a perspectiva dos alunos. O 1º Relatório de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores das Escolas Técnicas Estaduais da Supervisão Regional de São José do Rio Preto, organizado pela Gestão Pedagógica do Centro Paula Souza (GEPED) e 2º Relatório do Sistema de Avaliação Institucional (SAI), ambos os documentos são referentes ao ano de 2014.

Os procedimentos adotados para analisar ambos os documentos, seguiram os passos metodológicos baseados em Bardin (2007). Primeiramente, foi realizada uma leitura para obtenção de uma visão geral dos documentos, denominada por pré-análise. Em seguida, na etapa de exploração do material, foi feita uma leitura mais aprofundada dos documentos, organizando as informações de acordo com os objetivos do trabalho. Posteriormente, realizou-se o tratamento dos resultados, através de inferência e interpretação das informações levantadas e por fim, concretizou-se a leitura conclusiva da análise dos documentos.

Para auxiliar a análise de ambos os documentos, foram elaborados dois roteiros de análise de documentos (apêndices B e C) baseados no texto de referência de Marin (2001), com o intuito de facilitar o manuseio de documentação na pesquisa, além de nortear o exame do mesmo.

### **2.4.1 Relatório de Pesquisa de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores**

Esse documento foi circunstanciado e organizado pela Gestão Pedagógica do Centro Paula Souza (GEPED). O questionário de pesquisa refere-se à avaliação da prática pedagógica

dos professores de dezessete Etecs, a fim de subsidiar a Supervisão Regional de São José do Rio Preto na orientação das Unidades Escolares e suas Classes Descentralizadas, por meio de proposição de formação, produção de materiais de apoio ao professor e conhecimento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das escolas pesquisadas.

Esse relatório de pesquisa foi elaborado pelo Supervisor Educacional da referida região e é composto por questões relacionadas à frequência com que os professores diversificam as estratégias de ensino nas suas práticas docentes. Foi disponibilizado à direção das 17 Etecs da região de São José do Rio Preto, no mês de novembro de 2014. No entanto, foi considerada a análise da região de não apenas da Etec “X”.

É importante destacar que o total de docentes (ativos) das Etecs desta região perfaz 991 professores, sendo que, 329 responderam e enviaram o questionário, correspondendo a 33,19%. Ressalta-se ainda, que deste número de professores que participaram da pesquisa, 102 são da escola lócus deste estudo, número este relevante para a pesquisa.

De acordo com os objetivos deste estudo e a análise deste documento, elencaram-se duas categorias:

- Estratégias de ensino utilizadas pelos professores;
- Planejamento das estratégias de ensino no Plano de Trabalho Docente (PTD).

No que concerne à primeira categoria, **Estratégias de ensino utilizadas pelos professores**, verificou-se no relatório de pesquisa que os professores quando questionados com qual frequência utilizam as estratégias de ensino, tendo a opção de responder “sempre”, “às vezes” e “nunca”. Assim, 248 docentes apontaram trabalhar “sempre” com os alunos em sala de aula utilizando a estratégia de aulas expositivas e dialogadas, enquanto 172 desenvolvem suas aulas através de aulas expositivas apenas. É importante salientar que neste relatório as aulas expositivas dialogadas e as aulas expositivas (apenas) foram apresentadas como estratégias de ensino diferentes uma da outra.

A aula expositiva dialogada, segundo Anastasiou e Alves (2004) é quando professor expõe o conteúdo, levando-se em consideração o conhecimento prévio que o aluno traz para a sala de aula e, sobretudo estimulando-os a participar ativamente da construção do conhecimento,

O documento analisado ainda revela que 210 professores “sempre” utilizam como estratégia de ensino soluções de problemas e 238 docentes aplicam constantemente a resolução de exercícios para ensinar, sendo que era possível escolher mais de uma resposta.

De acordo com Anastasiou e Alves (2004) as soluções de problemas exigem dos alunos um pensamento reflexivo, crítico e criativo na busca de soluções de um determinado problema.

**Quadro 7:** Estratégias de ensino utilizadas “às vezes” pelos professores

<b>Estratégia de ensino</b>	<b>Número de professores</b>
Estudo de texto	211
Dissertação ou resumos	215
Portfólio	167
Tempestade cerebral	151
Mapa conceitual	171
Estudo dirigido	179
Aulas orientadas	153
Listas de discussão por meios informatizados	179
Filmes/vídeos	230
Ensino em pequenos grupos	171
Grupo de verbalização e de observação	162
Seminário	211
Palestras	241
Entrevistas	168
Fórum de discussão e debates	198
Oficina	158
Estudo do meio	173
Ensino com pesquisa	192
Exposições e visitas técnicas	231

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no Relatório de Pesquisa de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores, 2014.

Constata-se que um número significativo de professores respondentes “às vezes” utilizam as seguintes estratégias de ensino, a fim de diversificar as metodologias para ensinar, conforme observa-se no quadro 7. Pode-se identificar que os docentes procuram desenvolver em sala de aula estratégias de ensino diferenciadas para possivelmente melhorar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 8:** Estratégias de ensino “nunca” utilizadas pelos professores

<b>Estratégia de ensino</b>	<b>Número de professores</b>
Ensino a distância	186
Simpósio	173
Painel	171
Dramatização	169

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no Relatório de Pesquisa de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores, 2014.

No que se refere às estratégias de ensino “nunca” utilizadas pelos professores para desenvolver as competências junto aos alunos em sala de aula em seus respectivos cursos, o documento mostra no quadro 8 que essas quatro estratégias de ensino “nunca” foram aplicadas junto aos alunos em sala de aula no momento de ensinar.

No que concerne à utilização de estratégias de ensino, deve-se considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso, sem análise dos conteúdos trabalhados, sem considerar as habilidades necessárias para a execução e dos objetivos a serem alcançados (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Assim, as autoras complementam que as estratégias de ensino são elementos importantes para a motivação dos alunos, não precisando, necessariamente, que o professor adote um só modelo de estratégia para todas as aulas de um curso.

Sobre a variação de estratégias de ensino, Anastasiou e Alves (2004) destacam que essa prática permite que se atenda a diferenças individuais existentes no grupo de alunos na classe. Desse modo, alunos com diferentes estilos de aprendizagem terão oportunidades de estabelecer aprendizagens mais significativas no decorrer do curso.

Por meio da categoria **Planejamento das estratégias de ensino no Plano de Trabalho Docente (PTD)**, o referido documento mostra que 267 professores dizem contemplar as estratégias de ensino no momento do planejamento de seu PTD, enquanto 33 professores não realizam essa prática e, por fim, 29 docentes revelam que inserem posteriormente no plano de trabalho docente.

Nessa direção, segundo o manual do professor do Centro Paula Souza (2013), considera-se o Plano de Trabalho Docente (PTD) como um documento elaborado pelo professor, em formulário próprio da instituição de ensino, com base no Plano de Curso da Habilitação e com o Projeto Político Pedagógico da escola. O PTD tem como objetivo orientar e direcionar de maneira organizada e sistematizada, o trabalho a ser desenvolvido

pelo professor, junto a uma turma, durante um período de tempo (semestral e ou anual), de forma a contribuir com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

O planejamento do trabalho docente quando construído coletivamente, durante as reuniões, permite a troca de experiências entre os docentes, por meio da discussão sobre as estratégias de ensino, avaliações e instrumentos adotados, contribuindo para o enriquecimento de cada plano, evitando com que o PTD se torne apenas uma obrigação burocrática e, a mera repetição de planos já elaborados, o que não contribui para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, ou seja, um PTD significativo.

Ainda de acordo com o manual, todo planejamento deve ter a oportunidade de ser revisto e reelaborado, de forma que resulte em um projeto diferente do anterior, visando atender melhor as dificuldades e potencialidades de acordo com o perfil do alunado, no decorrer do curso.

Dessa forma, planejamento e plano se complementam e se articulam, no processo de ensinar e aprender do professor. Assim, o PTD deve conter as competências, habilidades<sup>4</sup> e bases tecnológicas<sup>5</sup> do componente curricular que irá ministrar. Contêm, ainda, as estratégias de ensino, instrumentos de avaliação e a proposta de recuperação para alunos com baixo rendimento, entre outros campos a serem preenchidos, além de particularidades como: os eventos (visitas técnicas, projetos, feiras, etc) a serem incluídos, que contribuam para o aprimoramento das aulas.

Assim, de acordo com o manual do professor do CPS (2013) o PTD possibilita conhecer a concepção de ensino-aprendizagem e de avaliação do professor, tornando-se transparente o que se pretende fazer e como fazê-lo.

Nesse enfoque, a coordenação pedagógica da Etec “X” elaborou o quadro a seguir, com a finalidade de levantar e comparar as estratégias de ensino contempladas nos PTDs dos componentes curriculares, de todos os professores dos três módulos do Curso Técnico em Administração, referente ao segundo semestre de 2014 e ao primeiro semestre de 2015.

---

<sup>4</sup> Segundo o Centro Paula Souza (2009) habilidade é saber fazer bem alguma coisa, de acordo com as necessidades ou solicitações de um contexto. É ter facilidade, aptidão ou talento para executar determinada tarefa ou produção de objeto.

<sup>5</sup> As bases tecnológicas são definidas, segundo o Centro Paula Souza (2009) como um conjunto sistematizado de conceitos, princípios, e processos tecnológicos resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva e que dão suporte às competências e habilidades.

**Quadro 9:** Número das Estratégias de ensino contempladas no PTD dos professores do Curso Técnico em Administração, no 2º sem/2014 e 1º sem/2015.

<b>Estratégias de Ensino</b>	<b>2º Sem. 2014</b>	<b>1º Sem. 2015</b>
Aula Expositiva Dialogada	20	22
Aula prática em laboratório	05	14
Dinâmica de Grupo	03	03
Produção de Texto	01	02
Exercícios	11	03
Debates e Discussão	04	09
Trabalho em Grupo	07	01
Seminário	03	05
Resolução de Problemas	01	02
Pesquisa	04	07
Análise de Situações Problema (Simulação)	01	02
Estudo de Caso	02	11
Leitura e Interpretação de Texto e/ou Artigos	01	05
Diálogo prático	01	01
Filme e vídeos	00	08
Elaboração de Relatórios	00	02
Visita Técnica	01	01
Palestras	00	01
Participação em Eventos e Feiras	00	01

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no Novo Sistema Acadêmico (NSA) da Etec "X", 2015.

Observa-se no quadro 9, que foram citados nos PTDs dos professores do Curso Técnico em Administração, 19 diferentes estratégias de ensino, sendo possível visualizar que houve uma pequena e sutil melhora na diversificação das formas de ensinar.

Em relação às estratégias de ensino, o quadro 14 denota diversificação de vários tipos de estratégias de ensino. Predominam, de forma maciça, as aulas expositivas dialogadas, sendo que todos os professores (22 respondentes) desenvolvem essa forma de ensinar em suas aulas.

Percebe-se que os professores da referida unidade escolar diversificam as estratégias de ensino, havendo um aumento de um semestre ao outro. Esse fato ocorre provavelmente

devido às orientações e formações aos docentes por meio da educação continuada oferecida pela gestão escolar e à apropriação da necessidade desta prática pelos professores.

Nessa direção, Anastasiou e Alves (2004) acrescentam que é importante que as estratégias de ensino sejam diversificadas, para atingir os diferentes objetivos de uma aula, permitindo, assim, que os alunos desenvolvam habilidades e competências. É importante também conceber que cada turma e pessoa é diferente uma da outra e que, conseqüentemente, as estratégias adotadas serão influenciadas por esta diversidade.

#### **2.4.2 Relatório do Sistema de Avaliação Institucional**

O Sistema de Avaliação Institucional (SAI) é um instrumento que avalia as unidades escolares, sendo organizado e gerenciado pela Administração CPS, foi criado no ano de 1997, validado em 1998, e efetivamente implantado em 1999 em todas as Etecs. A finalidade desta ferramenta consiste em avaliar anualmente o desempenho das unidades de ensino, por meio de mecanismos que coletam informações da comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos, avaliando os processos de funcionamento das escolas, seus resultados e o impacto na realidade social em que a instituição se insere. (TUTORIAL: SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CENTRO PAULA SOUZA (SAI), 2014).

Considerando a definição elucidada por Francillo (2009), indicadores são medidas observáveis que demonstram os resultados, positivos ou negativos, obtidos com base nos objetivos de uma proposta, sendo um instrumento fundamental de gestão escolar, uma vez que produz informações e apoia a tomada de decisão e no planejamento de ações em mudanças futuras da comunidade escolar.

Baseado no tutorial do SAI (2014) no período de 1999 a 2012, em sua versão original, entre os seus fundamentos teórico-metodológicos, destacaram-se dois indicadores. O primeiro estava relacionado à necessidade de que um processo de avaliação tem que apresentar certa estabilidade para possibilitar a comparação e estabelecer os níveis de evolução das instituições num determinado período de tempo. E o segundo referia-se à necessidade de efetuar adaptações e melhorias no sistema para que este pudesse acompanhar o cenário em constante mudança.

Cabe salientar que, a partir de 2013, implantou-se uma nova estrutura do SAI, apresentando indicadores de desempenho das unidades escolares do CPS, classificados em três categorias de indicadores: insumo, processo e resultados, sendo que, o desempenho geral das escolas expressa-se por indicadores agregados, construídos a partir de um sistema de

pontuação aplicado às respostas obtidas dos diferentes segmentos da comunidade escolar: alunos, professores, coordenadores da equipe de gestão, funcionários e pais ou responsáveis pelos alunos.

Dessa forma, os indicadores de insumo referem-se aos meios pelos quais o projeto educacional é implementado, oferecendo uma fotografia da infraestrutura básica com a qual as unidades contam para desenvolver suas atividades cotidianas. Esses indicadores não recebem pontuação, uma vez que, de maneira geral, não são de responsabilidade direta das unidades e sim, da Administração Central.

Os indicadores de processo revelam como os insumos são utilizados nas ações escolares das unidades. Assim, resultam do modo como a comunidade escolar se organiza para cumprir a sua missão e atender aos seus objetivos estratégicos, segundo as perspectivas de todos os seus segmentos. Esses indicadores são pontuados de acordo com critérios inspirados na política educacional do CPS.

Por fim, os indicadores de resultados referem-se aos objetivos atingidos pelo CPS e, em particular, para cada uma de suas unidades e, ainda, às visões dos diferentes segmentos sobre as realizações da escola. Esses indicadores também são pontuados para a obtenção de um indicador geral de resultados.

Em síntese, as categorias de indicadores são integradas por diferentes dimensões, essas, por sua vez, são organizadas em áreas, conforme o quadro 10, que apresenta uma visão geral da estrutura do SAI.

**Quadro 10:** Indicadores SAI – Categorias de Indicadores, Dimensões e Áreas

<b>Categorias de Indicadores</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Áreas</b>
Insumo	Condições de ensino	Adequação do espaço físico e instalações
		Materiais didático-pedagógicos
Processo	Desempenho escolar	Rendimento escolar
		Acompanhamento e avaliação da aprendizagem
		Fluxo escolar
		Frequência escolar
	Gestão escolar	Gestão democrática da escola
		Equipe gestora e liderança
		Habilitação e formação dos profissionais
	Gestão pedagógica	Planejamento pedagógico
		Práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Clima escolar
Disciplina e normas de convivência		



Resultado	Desempenho escolar	Nível de satisfação quanto ao rendimento escolar
	Gestão pedagógica	Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Nível de satisfação quanto ao clima escolar
	Geral	Nível de satisfação em relação ao curso
	Indicadores objetivos	
		TCC - Taxa de conclusão do curso

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no Tutorial – SAI, 2014.

O presente estudo demandou a análise do Relatório do SAI da Etec “X”, referente ao ano de 2014, considerando as seguintes categorias de indicadores, dimensões e áreas, por revelarem dados considerados importantes para atender aos objetivos desta investigação:

**Quadro 11:** Categorias de Indicadores, Dimensões e Áreas importantes para o presente estudo

<b>Categorias de Indicadores</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Áreas</b>
Processo	Desempenho escolar	Acompanhamento e avaliação da aprendizagem
	Gestão Escolar	Habilitação e formação dos profissionais
	Gestão Pedagógica	Planejamento pedagógico Práticas pedagógicas
Resultado	Gestão pedagógica	Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Nível de satisfação quanto ao clima escolar

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no Tutorial – SAI, 2014.

Para isso, as categorias de indicadores, dimensões e áreas apresentadas no quadro 11 foram analisadas detalhadamente, enfatizando-se no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, especificamente no Curso Técnico em Administração do período noturno. No ano de 2014, 131 alunos e 22 professores responderam este questionário, o que equivale a 100% dos discentes e docentes deste curso. A finalidade foi buscar dados e informações que evidenciem as estratégias de ensino utilizadas pelos professores por meio de suas práticas pedagógicas, conforme os objetivos traçados nesta pesquisa.

Para isso, foram elencadas duas categorias de análise:

- Planejamento e prática pedagógica;
- Desempenho escolar e formação dos profissionais.

Com base neste documento respondido pelos alunos e professores do Curso Técnico em Administração, a primeira categoria, **Planejamento e prática pedagógica**, extraída através da análise da categoria de indicador “Processo”, da dimensão “Gestão Pedagógica” e da área “Práticas Pedagógicas”. Foi considerada a seguinte questão: os conteúdos e as

estratégias de ensino trabalhados por seus professores estimulam você e seus colegas a participar e a colaborar durante as aulas? As respostas poderiam ser indicadas por sim ou não. Assim, 51,67% dos alunos e 74,50% dos professores responderam que *os conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores estimulam os alunos a participar e a colaborar durante as aulas.*

Ainda neste contexto, os discentes e docentes foram questionados ao fato de se recorrer a estratégias de ensino que motivam e mantêm o interesse e o de seus colegas pelos conteúdos que estão sendo desenvolvidos. Assim, 45,67% dos alunos e 77% dos professores, manifestam que *os professores recorrem a estratégias de ensino diversificadas que motivam e mantêm o interesse dos alunos pelos conteúdos que estão sendo desenvolvidos.*

Com isso, percebe-se que há uma diferença percentual significativa na percepção dos alunos e dos professores, em relação ao entendimento de ambas as questões que envolvem estratégias de ensino.

A partir da análise do Relatório do SAI da Etec “X” (2014) constatou-se também, através da categoria de indicador “Processo”, da dimensão “Gestão Pedagógica” e das áreas “Planejamento Pedagógico” e “Práticas Pedagógicas”, que existem diferenças no percentil em outras questões relacionadas ao planejamento pedagógico e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, de acordo com o quadro 12:

**Quadro 12:** Planejamento Pedagógico e Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

Questões	Aluno (%)	Professor (%)
Os professores planejam regularmente suas aulas?	66,37	71,50
Os professores relacionam o conteúdo das disciplinas com os temas gerais e situações do cotidiano?	53,33	78,50
Você considera que os professores, no tratamento dos diferentes conteúdos, procuram conhecer e aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm?	48,33	75,50
Seus professores estimulam e apóiam o desenvolvimento da sua autonomia e a de seus colegas para a resolução de situações-problema e a tomada de decisões?	51,00	78,50
No seu curso, os professores propõem a realização de projetos interdisciplinares envolvendo várias disciplinas?	34,50	87,00
Em seu curso, os professores utilizam regularmente os	56,00	79,00

recursos audiovisuais disponíveis na escola?		
Seus professores propõem o uso de computadores para a realização de atividades das diferentes disciplinas?	41,67	75,50
Seus professores propõem o uso da internet para a realização de atividades das diferentes disciplinas?	42,33	61,50
Seus professores propõem o uso da biblioteca, pelos alunos, para a realização de atividades das diferentes disciplinas?	15,33	50,00
Seus professores propõem o uso de laboratórios, oficinas e ambientes específicos para a realização de atividades práticas do seu curso?	38,67	66,00
Seus professores dominam os conteúdos que lecionam?	70,67	29,33
Seus professores encontram dificuldade para manter a ordem necessária em classe para adequada condução das aulas?	67,00	70,00

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no relatório do SAI da Etec “X”, 2014.

Fica evidente no quadro 12 que o planejamento e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não são percebidas pelos alunos da mesma forma que pelos docentes. Na maioria das questões apresentadas, obteve-se um percentual menor na visão dos alunos. Assim, os discentes nos revelam algumas pistas no que tange às práticas pedagógicas, situações que, possivelmente, podem interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na formação profissional dos alunos.

O último item mostra de forma mais equilibrada que tanto os alunos (67%) quanto os professores (70%) salientam que os discentes encontram dificuldades para manter a ordem em classe para a adequada condução das aulas. Além disso, o documento demonstra que 70,67% dos alunos consideram que os professores dominam os conteúdos que lecionam e, 29,33% dos alunos acreditam que o corpo docente não possui domínio integral dos conteúdos que abordam em seus respectivos componentes curriculares.

Através do Relatório SAI (2014), pode-se extrair da categoria de indicador “Resultados”, na dimensão “Gestão Pedagógica”, da área “Nível de Satisfação quanto às Práticas Pedagógicas”, que as aulas teóricas e práticas atendem aos objetivos propostos do curso para apenas 62% dos alunos, sendo que, este número eleva-se para 73,33% dos docentes que consideram que o curso está atendendo às suas expectativas.

Na segunda categoria, **Desempenho escolar e formação dos profissionais**, por meio da análise do indicador “Processo”, na dimensão “Desempenho Escolar”, na área “Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem”, pode-se destacar que 59,67% dos alunos e 79% dos professores compreendem que em sala de aula, os professores dão atenção individual quando o discente apresenta dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados na aula.

Por outro lado, apenas 48,33% dos discentes e 78,50% dos docentes apontam que quando o aluno tem dificuldades para acompanhar os conteúdos durante a aula, os professores procuram identificar individualmente as causas dessas dificuldades.

Constatou-se no presente documento, no que se refere à Gestão Escolar, evidenciada na categoria de indicador “Processo”, na dimensão “Gestão Escolar”, na área “Habilitação e Formação dos Profissionais”, respondidos apenas pelos professores, pode ser verificada no quadro 13:

**Quadro 13:** Formação dos Profissionais

<b>Questões</b>	<b>Professor (%)</b>
A escola oferece oportunidades regulares de capacitação aos docentes?	91,67
A escola oferece oportunidades para que os docentes participem de eventos externos (palestras, cursos, visitas técnicas, etc) relacionados à sua área de atuação?	87,50
Os cursos de formação continuada oferecidos pela escola tem correspondido as suas necessidades e expectativas?	72,00
Os coordenadores de curso promovem capacitações sobre procedimentos didático-pedagógicos das diferentes áreas?	75,50

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no relatório do SAI da Etec “X”, 2014.

Foi possível, ainda, verificar no documento, através da categoria de indicador “Resultados”, na dimensão “Ambiente Educativo”, na área “Nível de Satisfação quanto ao Clima Escolar”, que 95% dos alunos e, apenas, 79% dos professores gostam de frequentar a Etec “X”.

Além disso, há que se destacar no relatório do SAI, edição de 2014, o desempenho do Curso Técnico em Administração, sendo que a unidade escolar obteve uma pontuação de

53,26, enquanto o mesmo curso ofertado pelas Etec's da região obtiveram 56,11, e a média geral deste curso contabilizando todas as Unidades do Centro Paula Souza, foi de 51,57.

Por fim, notou-se por meio do documento analisado que os alunos apontam alguns componentes curriculares que consideram de maior aprendizagem no Curso Técnico em Administração, entre eles destacam-se: Gestão de Pessoas I, Gestão Empresarial, Cálculos Financeiros e Ética e Cidadania Organizacional, as disciplinas citadas referem-se ao 1º módulo deste curso.

As disciplinas que os alunos consideram de menor aprendizagem, são: Processos Operacionais Contábeis (1º módulo do curso), Gestão de Pessoas II, Legislação Empresarial e Cálculos Estatísticos (2º módulo do curso). Segundo o Relatório do SAI da Etec "X" (2014) os alunos revelam que isso se dá devido às seguintes razões: falta de clareza e didática nas exposições dos professores, falta de preparo das aulas, falta de motivação dos professores e pelo fato da disciplina exigir do aluno muito tempo de estudo.

Portanto, por meio da análise dos dois documentos, verificou-se a importância de compreender melhor a prática docente em sala de aula, principalmente no que tange ao uso de estratégias de ensino.

### **3 PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Nesta seção pretende-se abordar o trabalho do professor em sala de aula e a compreensão de sua atuação no cotidiano escolar. Busca-se caracterizar elementos da prática docente no que tange às estratégias de ensino utilizadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem.

#### **3.1 O trabalho do professor em sala de aula**

Nessa subseção objetiva-se apresentar o trabalho do professor desenvolvido em sala de aula a partir de alguns estudiosos que destacam a prática docente no que tange à tarefa de ensinar e aprender. Os apoios teóricos tomados como referências residem nos estudos de Tardif e Lessard (2005 e 2014), Tardif (2002), Marin (2005), Gauthier et al.(1998) e Gimeno (1999 e 2000). A escolha desses autores se justifica por trazerem uma compreensão do trabalho docente como uma atividade de interações humanas, relacionadas ao contexto social, econômico, escolar, que incidem, sobretudo, no ato de ensinar e aprender em sala de aula.

No que se refere à atividade de ensinar e aprender, Tardif e Lessard (2005) compreendem que:

[...] agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade da mesma (TARDIF e LESSARD, 2005, p.43).

Para esses autores, a atividade básica da organização escolar é realizada nas classes, espaços relativamente fechados, nos quais os professores cumprem sua tarefa, trabalhando separadamente uns dos outros.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014) em pesquisa realizada com docentes, afirmam em suas análises que o professor é e se percebe como o principal responsável pelo funcionamento da classe. Exige-se dele a capacidade de controlar seus alunos tanto na sala de aula quanto nos corredores escolares, nos pátios de recreação e em todos os demais espaços da escola. Os autores entendem que a solidão do trabalhador da educação é sinônimo de autonomia, responsabilidade e, também, de vulnerabilidade, que é o que parece marcar o coração da profissão.

O estudo da docência como um trabalho continua negligenciado, revelam Tardif e Lessard (2014). De acordo com esses autores, aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento dos agentes escolares, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, o número de alunos em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza e as dificuldades presentes não têm sido priorizados nas pesquisas realizadas.

Sob essa ótica, Tardif e Lessard (2014) apresentam quatro constatações e defendem que o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. A primeira constatação é de que o trabalhador produtor de bens materiais está em queda em todas as sociedades modernas avançadas.

A segunda é de que na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais, considerando a sociedade da informação ou do conhecimento.

A terceira constatação é de que essas novas atividades trabalhistas estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais.

A quarta expõe que é essencial observar o crescente status de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como objeto de trabalho. Como afirmam Tardif e Lessard (2014, p. 20): “[...] o importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade de trabalho, mas a matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.”

Nessa perspectiva, para os autores, o trabalho docente é um trabalho interativo, e é uma das profissões mais antigas, tão antiga quanto a medicina e o direito. O número de profissionais que atuam na docência é extremamente significativo. Todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto, não podendo se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental, pois levanta as questões complexas de poder, da afetividade, da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro.

À luz desse entendimento, Tardif (2002) elucida que o ensino-aprendizagem dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Neste sentido, o autor compreende que o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares, pois são sujeitos únicos e heterogêneos, são constituídos por diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetividades. Com isso, torna as

situações de ensino complexas, imprevisíveis e incabíveis em generalizações pré-definidas de ação.

Outra característica destacada por Tardif (2002) é a dimensão afetiva que pode funcionar como elemento facilitador ou não do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, uma boa parte do trabalho docente:

É de cunho afetivo e emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p.130).

Por ser um trabalho interativo o ensino exige um investimento pessoal do docente para envolver o aluno no processo de aprendizagem, a fim de despertar seu interesse e participação nos trabalhos escolares. Assim, Tardif (2002) afirma que a personalidade do professor é um elemento de seu trabalho, denominado pelo autor de trabalho investido, ou seja, o professor empenha e investe o que ele é como pessoa.

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos (TARDIF, 2002, p.142).

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2014) o ato de ministrar aulas em classes é o único elemento comum a todos os docentes de diferentes modalidades de ensino. Embora esse ato constitua o âmago da profissão docente, seria um grande equívoco pensar que essa atividade é simples, unificada e linear.

Tardif (2002) ressalta que saber alguma coisa simplesmente não é suficiente para exercer a docência, é preciso também saber ensinar, pois os procedimentos de transmissão dos saberes propiciam a aprendizagem dos alunos.

À luz desse entendimento, Marin (2005) afirma que o professor é a figura central da atividade de ensinar. Portanto, o trabalho docente se configura como o trabalho realizado pelo professor para dar conta do ensino. Para a autora, ensinar, é uma atividade profissional que supõe formação especializada de quem a executa.

Nessa direção, a autora revela que o ensino é uma categoria mais restrita, porém importante, do processo educativo sistemático. Acrescenta, também, que o ensino é uma



atividade com características intencionais. Dessa forma, a atividade de ensinar independe de local para sua realização. Assim, não ocorre necessariamente em sala de aula.

O trabalho docente, sob a ótica de Marin (2005), é uma atividade social e complexa exercida pelo professor, em geral realizado nas escolas, abarcando ações do processo de ensino, orientados para que os alunos se apropriem do conjunto de elementos culturais, sendo estes, constituídos por conhecimentos sistematizados, crenças, valores, atitudes, habilidades, práticas, entre outros.

Nesse enfoque, a autora relata que o trabalho docente está pautado na articulação de inúmeros tipos de conhecimentos que envolvem o ensino, para proporcionar as condições adequadas para que o aluno aprenda. É importante escolher os conteúdos sistematizados de áreas específicas do conhecimento a serem transmitidos no momento de ensinar, além de selecionar os procedimentos mais adequados para cada aula, aliando-se ao perfil e às características pessoais do professor.

Na tarefa de ensinar não há como desconsiderar que, na sua essência, inclui também o aprender, sendo ambos os elementos básicos e fundamentais do trabalho docente. Neste aspecto, Marin (2005) aponta que o ensino é parte do processo que comporta outro elemento, a aprendizagem, ambos ocorrem, usualmente, um em função do outro.

Diante do exposto, é importante realizar algumas reflexões acerca da atuação do professor em sala de aula. Em linhas gerais, os processos e as relações estabelecidas no interior da escola, se expressam de algum modo, no interior da sala de aula, pois se trata de um espaço plural, coletivo, privilegiado ambiente em que se desenvolvem as atividades do professor e dos alunos.

Na perspectiva de Gauthier et al. (1998) a tarefa docente em sala de aula se constitui em duas ações básicas: gerir o funcionamento da classe e ensinar conteúdos. O autor denominou a primeira função de gestão de classe, e a segunda, de gestão da matéria.

No contexto da sala de aula, a gestão de classe conforme Gauthier et. al. (1998) denota uma competência do professor associada aos seus conhecimentos pedagógicos e de ensino, e que se desenvolve através da experiência durante sua trajetória docente. A partir dessa perspectiva, as investigações sobre a gestão de sala de aula devem ser realizadas considerando os contextos reais de ensino, de onde podem emergir indícios dos principais aspectos considerados pelo professor no processo de organização e gestão de suas atividades antes e durante sua prática docente.

Para Gauthier et al. (1998) a gestão da sala de aula favorece tanto o ensino quanto a aprendizagem e consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e

manter um ambiente ordeiro. O autor complementa que a gestão de classe é fundamental para instituir a ordem, organizar as atividades de ensino e construir um ambiente que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Decorrente desse aspecto, os autores destacam três dimensões fundamentais da gestão da classe presentes em pesquisas educacionais: 1<sup>a</sup>) o planejamento da gestão, 2<sup>a</sup>) a gestão da classe em situação de interação com os alunos e 3<sup>a</sup>) a avaliação e o controle das atividades de gestão da classe.

A primeira dimensão refere-se ao trabalho de preparação e de planejamento que conduz a um conjunto de decisões relacionadas às regras de convivência e às rotinas de funcionamento das aulas como, por exemplo, o sequenciamento das atividades e a implementação de um planejamento de ensino.

A segunda dimensão trata da supervisão do trabalho dos alunos e da condução das interações dialógicas que se estabelecem na sala de aula, através de aplicação das medidas disciplinares, das sanções, das regras e procedimentos que regem a interação entre os agentes da sala de aula.

E, por fim, a terceira dimensão está relacionada à avaliação das regras, procedimentos e medidas disciplinares, portanto, configura uma atividade reflexiva do professor sobre a condução de suas aulas.

Os autores enfatizam que o planejamento da gestão da classe é uma etapa fundamental de preparação para o ensino, conforme afirmam:

O planejamento da gestão da classe começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, mas também com a implementação e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos alunos assim que o ano se inicia. (GAUTHIER et al., 1998, p.241).

A gestão da matéria segundo Gauthier et al. (1998, p.197) refere-se “ao planejamento, ensino e avaliação de uma aula ou parte dela. Ela engloba o conjunto de operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”. A gestão da matéria relaciona-se às operações organizadas pelo professor para ensinar, levando o aluno a aprender o conteúdo, considerando a forma como a lição é estruturada, como as perguntas são feitas, como os exercícios são propostos e como os procedimentos de avaliação de aprendizagem são aplicados.

De acordo com os autores, a gestão da matéria no momento de planejamento requer a organização do trabalho docente quanto aos seguintes aspectos: determinar objetivos de

aprendizagem; priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos; identificar as necessidades individuais dos alunos e prever suas possíveis reações; organizar o ambiente educativo (tempo, material e recursos); selecionar e sequenciar estratégias de ensino e atividades de aprendizagem; definir os procedimentos de avaliação.

Em suma, Gauthier et al. (1998, p.206) elucidam que “a prática de planejar o ensino do conteúdo ministrado aos alunos exerce uma influência positiva sobre a aprendizagem deles”. E os autores também revelam que os professores novatos e os mais experientes não procedem da mesma forma no que tange ao planejamento, sendo que os mais experientes, normalmente dedicam menos tempo a tal atividade, além de construir planos incompletos, baseados em sua experiência.

Os autores apresentam quatro aspectos quanto à gestão da matéria em situação de interação com os alunos: 1) as atividades de aprendizagem; 2) o ensino explícito; 3) a utilização de perguntas pelos professores e 4) a quantidade de ensino.

Segundo Gauthier et al. (1998), as atividades de aprendizagem individuais tendem a melhorar a atitude dos alunos em relação à escola, porém os alunos gostam que lhes sejam dadas oportunidades de interagir uns com os outros, pois o trabalho em grupo os deixa motivados. Conforme os autores, o ensino explícito visa “tornar explícito o que é implícito”. Isso significa, por exemplo, para o professor, explicitar desde o início da lição seus objetivos de aprendizagem, o que ele quer que seus alunos aprendam. Isso deve estar claro para o professor que ensina, mas também para os alunos, para que eles saibam o que se espera deles.

Os autores destacam a importância de fazer perguntas aos alunos em diversos momentos do processo de ensino explícito, por melhorar o desempenho escolar dos discentes. Ainda, segundo os autores, a quantidade de ensino refere-se à organização do conteúdo a ser trabalhado com os alunos.

Assim, para que o professor desempenhe seu papel, é preciso que acione seus conhecimentos teóricos e práticos, construindo e reconstruindo-os de forma permanente, visto que a realidade com que se depara cotidianamente nem sempre admite uma solução imediata, pois cada problema se apresenta de forma singular, que requer maestria para bem resolvê-lo.

A necessidade de compreender a prática docente é relevante para a presente pesquisa. As ideias de Gimeno (2000) colaboram nessa direção. O autor revela que o docente “pensa a prática antes de realizá-la” (GIMENO, 2000, p. 297), ou seja, seleciona quais atividades são mais coerentes para determinado aluno, estrutura a forma como os conteúdos deverão se apresentar em sua prática.

Dessa forma, o que configura a arquitetura da prática é a competência do professor que precisa saber desempenhar seu trabalho em situações complexas como, por exemplo, manter um grupo numeroso ocupado ao mesmo tempo em que atende um aluno individualmente (GIMENO, 2000).

Diante do exposto, a prática pedagógica pode ser entendida, segundo Gimeno (1999, p.74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”. Assim, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõe a ação do docente, as vivências, os conflitos e o intercâmbio profissional.

O autor salienta que a prática é a cristalização coletiva das experiências, bem como define a prática pedagógica como ações que foram sendo utilizadas com frequência e se solidificam na rotina pedagógica e podem ser alteradas a partir de ações interativas com outros docentes. O trabalho docente não consiste, portanto, em executar tarefas mecanicamente, requer estabelecer sentido nas estratégias que utiliza.

Gimeno (1999) complementa que o professor assume a função de guia reflexivo, orientando as ações em sala de aula e interferindo na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a sua prática.

Nessa direção, segundo o autor, o saber, ao ser construído e conquistado pelo docente, constitui sua prática, pois a aprendizagem profissional se efetiva na aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. Gimeno (1999) afirma que o professor faz a ponte de mediação entre o aluno e a cultura, e que seu nível cultural interfere nessa relação. A cultura que o professor possui serve de base para a significação que ele atribui ao currículo em geral ao conhecimento que transmite em particular para o aluno.

De acordo com o autor, a diversidade de situações que o docente enfrenta cotidianamente proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele tenha uma prática docente diferenciada, apesar do ponto de partida ser a experiência socializada com muitos outros professores.

Nessa concepção, as experiências são obtidas através do contato direto com o mundo externo e, Gimeno (1999) considera que o mundo externo tem diversas dimensões e despertam em nós diferentes significados, de modo que podemos ter várias representações do fato vivido. O que aparece diante do professor são ações, ideias formadas por atitudes não imediatamente visíveis, cuja compreensão exige aprendizagens para serem percebidas, captadas, para que possam ser inseridas no contexto real da sua prática.

Dessa maneira, o autor enfatiza como os professores desenvolvem suas práticas, e para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor, entende que as relações sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente. Isso significa que a bagagem cultural do professor contribui para a construção dos saberes para o exercício da docência. Nas situações concretas de sala de aula, o professor ensina e aprende, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

Um caminho possível para se chegar a prática pedagógica é por meio da análise das tarefas escolares. Assim, é importante ressaltar que, na abordagem de Gimeno (2000), os conceitos de tarefa e atividade são equivalentes e considerados elementos decisivos em torno dos quais os professores estruturam suas ações.

Para Gimeno (2000) o desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida de uma aula durante o tempo em que acontece, contribui com o processo de ensino-aprendizagem, regula a interação dos alunos com os professores, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular e propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na sala de aula. Segundo o autor, as tarefas colocadas em prática pelos docentes e desenvolvidas pelos discentes configuram-se como microambientes que proporcionam os dados que definem o sentido da realidade para os professores.

Nessa perspectiva, Gimeno (2000) complementa que as tarefas são consideradas o resultado da decisão dos docentes quanto ao tratamento dado ao currículo, estabelecendo as regras para sua implementação em sala de aula. O autor entende que as tarefas escolares têm relação direta com os conteúdos propostos, ou seja, tarefas ricas resultam em conteúdos significativos.

Conforme Gimeno (2000) as tarefas são desenvolvidas a partir de alguns elementos que caracterizam o trabalho docente: pluridimensionalidade das tarefas que o professor deve executar, de caráter pedagógico e não-pedagógico, simultaneidade, imediatez e imprevisibilidade dos acontecimentos em meios aos quais exerce seu trabalho, levando-se em consideração a diversidade de contextos sócio-econômicos e culturais com os quais tem que lidar, diversidade de personalidades e níveis e aprendizagem dos alunos no ambiente escolar em que atua.

O autor acrescenta que as tarefas são as concretizações da ação docente, denominadas, modeladoras da prática. Sendo assim, o autor propõe sua análise como referência para pensar a possível comunicação entre teoria e prática do professor.

Gimeno (2000) enfatiza que a prática pedagógica é composta por um conjunto de tarefas ligadas à supervisão dos alunos fora da sala de aula, por tarefas voltadas para a orientação dos alunos no plano pessoal e acadêmico, além de atividades de coordenação e gestão na escola, seleção de livros e reuniões de professores.

O autor destaca que a seleção de tarefas realizadas pelos professores geralmente é influenciada por fatores pessoais, extraescolares e por aspectos relacionados à sua formação profissional. No contexto escolar, o espaço, a organização do tempo, a seriação, os recursos disponíveis, o número de alunos por turma, entre outros aspectos, condicionam a escolha de tarefas.

Gimeno (2000) ressalta que o professor criativo não é somente aquele que busca novas tarefas, mas é quem, além de enriquecer seu conhecimento de recursos, possui fundamentos das tarefas que realiza.

Diante desse contexto, as questões relacionadas à prática docente na educação profissional tornam-se relevantes serem analisadas, estudadas e discutidas. Essa modalidade de ensino abrange profissionais com diferentes formações, sendo que uma parcela considerável dos professores do ensino técnico não possui formação específica para a docência, trabalham e constroem sua prática docente por meio de experiências e vivências advindas do mercado de trabalho. Portanto, é necessário compreender como o professor da educação profissional utiliza as estratégias de ensino em sala de aula.

### **3.2 Elemento da didática: estratégias de ensino**

Nessa subseção serão enfatizadas as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para entendimento do que sejam estratégias de ensino faz-se necessário retomar o que apontam alguns estudiosos da área de Didática, dentre eles: Libâneo (1994) e Marin (2011).

Para Libâneo (1994) a didática é uma das áreas de estudos da Pedagogia, relacionada ao ensino e que desenvolve atividades planejadas e intencionais, ou seja, é com a sistematização das ações pedagógicas que o ensino e a aprendizagem passaram a receber estudos científicos e ganharam destaque acadêmico, uma vez que começaram a ser teorizados, conforme justifica o autor:

O termo “Didática” aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes (LIBÂNEO, 1994, p.58).

Nesse contexto, para o autor o professor tem como papel principal garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem através da arte de ensinar, pois ambos fazem parte de um mesmo processo. Libâneo (1994) complementa que o professor tem o dever de planejar, dirigir e controlar esse processo de ensino, bem como estimular as atividades e competências próprias do aluno para a sua aprendizagem.

O ensino é o principal meio de progresso intelectual dos alunos, através dele é possível adquirir conhecimentos e habilidades individuais e coletivas. Por meio do ensino, o professor transmite os conteúdos de forma que os alunos assimilem esse conhecimento, auxiliando no desenvolvimento intelectual, reflexivo e crítico (LIBÂNEO, 1994).

Para o autor, a didática trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente, portanto o ensino deve ser planejado e ter propósitos claros sobre suas finalidades, preparando os alunos para viverem em sociedade.

Libâneo (1994) revela que a aula é a forma predominante pela qual é organizado o processo de ensino e aprendizagem. É o meio pelo qual o professor transmite aos seus alunos conhecimentos adquiridos no seu processo de formação, experiências de vida, conteúdos específicos para a superação de dificuldades e meios para a construção do seu próprio conhecimento, nesse sentido sendo protagonista de sua formação humana e escolar.

Nessa direção, dentro da organização da aula, Libâneo (1994) destaca cinco componentes didáticos, que são também abordados em alguns estudos como elementos estruturantes do ensino didático: os objetivos (gerais e específicos); os conteúdos; os métodos; os meios e as avaliações.

Os objetivos, de acordo com o autor, são metas que se deseja atingir e têm por finalidade preparar o docente para determinar o que se requer com o processo de ensino, isto é prepará-lo para estabelecer quais as metas a serem alcançadas, sendo constituídos intencional e sistematicamente. Ainda, acrescenta que os são exigências que requerem do professor um posicionamento reflexivo, que o leve a questionamentos sobre a sua própria prática, sobre os conteúdos, os materiais, e os métodos pelos quais as práticas docentes se concretizam.

Os conteúdos de ensino, na visão do autor, são constituídos por um conjunto de conhecimentos, ou seja, é a forma pela qual o professor expõe os saberes de uma disciplina para ser trabalhado por ele e pelos seus alunos.

Para Libâneo (1994, p.160) “os métodos de ensino consistem na mediação escolar tendo em vista ativar as forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria”. O autor revela que os métodos de ensino são as formas pelas quais o professor organiza as suas atividades de ensino e de seus alunos com a finalidade de atingir objetivos do trabalho docente em relação aos conteúdos específicos que serão aplicados.

Ao falar sobre meios, esse autor os diferencia dos métodos ao caracterizá-los como “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem” (Libâneo, 1994, p.173) e para os professores utilizarem precisam ter domínio para saber o momento de utilizá-los na prática.

O último componente didático apresentado por Libâneo (1994) refere-se à avaliação escolar, que é uma tarefa didática necessária para o trabalho docente, que deve ser acompanhado passo a passo no processo de ensino e aprendizagem. Através da mesma, os resultados vão sendo obtidos no decorrer do trabalho em conjunto entre professores e alunos, a fim de constatar progressos, dificuldades e orientá-los em seus trabalhos para as correções necessárias.

Ainda, no que se refere à Didática, Marin (2011) elucida que é uma área do conhecimento pedagógico que envolve o saber fazer do professor, especificamente voltada ao ensino, análise, divulgação e desempenho do trabalho docente. Para a autora, o trabalho docente é o núcleo aglutinador dos estudos sobre ensino, que consiste na atividade de ensinar, conforme as percepções que se têm da escola, bem como do planejar, executar e avaliar toda a dinâmica existente no processo de ensino. A autora ressalta que o professor precisa desempenhar diversas ações para ensinar e tentar assegurar a aprendizagem dos alunos além de dominar profundamente os conhecimentos escolares a serem ensinados.

Outro fator crucial para o entendimento da Didática e de sua contribuição ao desenvolvimento da prática de ensinar do professor reside nas feições ou facetas identificadas por Marin (2011). A Didática apresenta três facetas: a 1ª refere-se ao núcleo do trabalho docente que consiste na atividade de ensinar e levar os alunos a aprenderem; a 2ª trata-se da feição formadora de professores, momento que se dissemina o conhecimento para auxiliar e preparar os novos professores para desempenhar sua função docente nas salas de aulas e, por fim, a 3ª faceta é a investigação que incentiva a busca pelo saber sobre algum aspecto do



trabalho docente, por exemplo, procedimentos de ensino, materiais didáticos e formas de relacionamento entre professores e alunos, chamadas de relações pedagógicas.

Essas feições da Didática trazem possibilidades de análise sobre o ensino e o trabalho do professor, conforme explora Marin (2011), ao analisar neste texto o comentário de alunos sobre a atuação de seus professores dizendo que há professores que têm didática e outros que não têm didática para ensinar. A autora argumenta indagando, mas “a Didática é algo que se tem ou não tem?” Entende que sim, justificando que se trata de conhecimentos adquiridos por meios diversos, desde o percurso de escolarização ainda enquanto estudante e durante o curso de formação de professores com disciplinas que tratam desses conhecimentos. Assim, “o professor que tem didática” é reconhecido como aquele que “sabe ensinar bem, de um modo que os alunos aprendem” (MARIN, 2011, p.17). Também responde não à pergunta, ao apontar que, o professor possui conhecimentos insuficientes para desempenhar bem a função e fazer o aluno aprender. Nessa direção, afirma que a Didática pode fornecer tais conhecimentos.

Nessa direção, faz-se necessário estudar as estratégias de ensino, uma questão ainda não esclarecida no presente trabalho, mas que confunde os professores e gestores, devido à variedade de termos utilizados para indicar os meios para ensinar. Os termos procedimento, método, metodologia, técnica e estratégia, podem ser utilizados e relacionados ao contexto educacional, principalmente ao ensinar.

Para o presente trabalho, optou-se em utilizar o termo estratégia de ensino, por este ser recorrente nos documentos de avaliação e no cotidiano escolar das Etecs, embora não haja uma definição nos documentos analisados. É importante destacar que o conceito de estratégia de ensino adotada nesta pesquisa fundamentou-se nos estudos de Anastasiou e Alves (2003) e Petrucci e Batiston (2006).

Assim, Petrucci e Batiston (2006) entendem que a palavra estratégia está estreitamente ligada ao ensino, pois, na perspectiva dos autores, ensinar requer arte por parte dos professores, sendo necessário envolver os alunos e fazê-los se interessar pelo saber. Em suma, o docente precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional seja atingido, ou seja, a aprendizagem do aluno.

Anastasiou e Alves (2003), nos diferentes materiais publicados abordando a temática das estratégias de ensino, apontam que tem sido encontrado o uso indistinto dos seguintes termos: estratégias, técnicas ou dinâmicas. As autoras adotam o termo estratégias, do grego *strategía* e do latim *strategia*, no sentido de “arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (p. 68-69). Para as

autoras, o conceito de estratégia implica para quem a utiliza, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, capacidade de pôr em prática uma idéia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado, isto é, o processo de construção de saberes no caso do trabalho do professor.

De acordo com as autoras, as estratégias visam à consecução de objetivos, para o que é preciso ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. Por intermédio delas aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo.

Considerando os objetivos do presente estudo, o quadro 8 apresenta uma breve transcrição das estratégias de ensino, a partir do entendimento das autoras Anastasiou e Alves (2004), acrescidas das recomendações de Marion e Marion (2006), aplicáveis à área de gestão e negócios, sendo o Curso Técnico em Administração o foco deste trabalho, e de Petrucci e Batiston (2006), recomendadas para o ensino da contabilidade.

**Quadro 14:** Descrições das estratégias de ensino

<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos alunos, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O papel do professor é levar ao aluno a questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e confronto com a realidade (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.79).
Estudo de texto	Consiste na exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.80).
Portfólio	Trata-se da identificação e construção de registro, análise, seleção e reflexão de produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação a objeto de estudo (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.81).
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando agir a imaginação sem o medo ao erro, pois tudo é levado em consideração (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.82).
Mapa conceitual	Diz respeito à construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, buscando mostrar as

	relações de hierarquia entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.83).
Estudo dirigido	Consiste no ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, procurando sanar dificuldades específicas (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.84).
Estudo dirigido e aulas orientadas	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução (MARION e MARION, 2006, p.42). Exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo. Prática, criativa e crítica da leitura (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p.280).
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade para que um grupo de pessoas possa debater um tema qualquer à distância por meio eletrônico. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.85).
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, para a qual não há resposta imediata, que exige pensamento reflexivo, crítico e criativo, a busca de soluções a partir do levantamento de indícios aparentemente insignificantes que levem à elaboração de uma verdade (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.86).
Resolução de exercícios	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor (MARION e MARION, 2006, p.46).
Ensino em pequenos grupos	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertar no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p.278-279).
Phillips 66	Trata-se de uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto do estudante. É útil para a obtenção de informações rápidas (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.87).

Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor que poderá dividir a turma em dois grupos: uma de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.88).
Dramatização	É uma representação teatral, a partir de um foco problema ou temática, podendo conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos, e ser também um jeito particular de estudo de casos, pois a teatralização de um problema ou situação frente aos estudantes equivale apresentar-lhes um caso de relações humanas (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.89).
Seminário	É um espaço onde as ideias devem germinar ou serem semeadas, com a intencionalidade de discussão ou debate de temas ou problema realizados por um grupo de pessoas (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.90).
Estudo de caso	Trata-se de uma análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.91).
Júri simulado	Consiste em uma simulação de um júri, em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.92).
Simpósio	É uma reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas sobre um determinado assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, além de ampliar experiências sobre um conteúdo específico (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.93).
Painel	É uma discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor, apresentarem pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outros cursos ou mesmo especialistas na área (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.94).

Palestras	<p>Possibilidades de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com o um novo enfoque (MARION e MARION, 2006, p.42).</p> <p>Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p.288-289).</p>
Fórum	<p>Trata-se de um espaço, do tipo reunião, na qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita técnica ou uma excursão (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.95).</p>
Discussão e debate	<p>Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios (MARION e MARION, 2006, p.42-44).</p>
Oficina (laboratório ou workshop)	<p>Consiste em uma reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.96).</p>
Escritório, laboratório ou empresa modelo	<p>Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os conseqüentes acertos (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p.286-288).</p>
Ensino do meio	<p>É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Essa estratégia cria condições para o contato com a realidade, além de propiciar a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.97).</p>
Ensino com pesquisa	<p>É a utilização dos princípios do ensino associado aos da pesquisa. Sendo que a concepção de conhecimento e ciência onde a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais, além de assumir o estudo como situação</p>

	construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.98).
Exposições, excursões e visitas técnicas	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo. Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento. Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas. Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática (MARION e MARION, 2006, p.37-38). Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p.276-277).
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo. São desenvolvidos habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incertezas (MARION e MARION, 2006, p.50). Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais, humanos e financeiros (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p.281-283).
Ensino individualizado	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p.294-298).

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseada em Anastasiou e Alves (2004), Marion e Marion (2006) e Petrucci e Batiston (2006).

De acordo com as de estratégias de ensino apresentadas no quadro 14, Petrucci e Batiston (2006) ressaltam que estas não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo professor, conforme julgar conveniente e necessário.

Sob a ótica de Pimenta e Anastasiou (2002), as estratégias de ensino apresentadas, concebem que ao aprender um conteúdo, os alunos também aprendem uma forma determinada de pensá-los e de elaborá-los, razão pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas.

Anastasiou e Alves (2003) complementam que as estratégias de ensino grupais exigem alto nível de organização, preparação, planejamento e explicitação, de maneira que os alunos

possam saber o que se espera deles em termos de aprendizagem, qual direção tomar, quais formas de encaminhamento pode levar o processo e os objetivos de ensino sejam cumpridos.

As autoras ressaltam que as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, os mesmos precisam estar bem definidos para os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, o professor e alunos, pois esses objetivos nortearão a reflexão dos caminhos percorridos nas efetivações das ações executadas por alunos e professor, na consecução das estratégias.

Nesse enfoque, Anastasiou e Alves (2003) salientam a importância do conhecimento que o professor deve ter dos alunos de sua turma de trabalho, como seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal, para a escolha e a efetivação da estratégia de ensino.

Diante do exposto, as autoras afirmam que nenhuma estratégia é boa em si, ou melhor, do que outras, em termos absolutos. Seu valor será sempre determinado pela possibilidade que ela oferece ao aluno de atingir um ou mais objetivos educacionais. Portanto, a escolha da estratégia de ensino supõe por parte do professor uma análise cuidadosa dos objetivos que ele pretende atingir.

Pretende-se saber, da perspectiva dos alunos do curso técnico em administração sobre os modos dos professores atuarem em sala de aula, no que tange às estratégias de ensino que predominam na prática docente, que será alvo da quarta seção desta pesquisa.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico adotado para a realização deste trabalho foi fundamentado nos princípios construídos a partir das referências bibliográficas a respeito das abordagens qualitativas em Educação, identificando-se possíveis desdobramentos à prática docente.

Toda pesquisa científica demanda um procedimento mais amplo, ou seja, uma maneira, um caminho, um método, para que se possa desenvolver o estudo. Assim, Minayo (2001) define a metodologia científica como o caminho do pensamento e da prática, exercida nas concepções teóricas de abordagem, no conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e no potencial criativo do investigador.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno valorizando significados que as pessoas atribuem a ele.

A pesquisa qualitativa nos fornece mais a natureza ou a estrutura das atitudes ou motivações do que sua frequência ou distribuição. Dessa forma, “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (MINAYO, 2012, p.195).

É importante destacar que o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Centro Universitário de Araraquara (UNIARA) para análise e apreciação, visando atender aos preceitos éticos, envolvendo seres humanos na pesquisa. O projeto obteve aprovação em reunião realizada no dia 01/04/2015, sendo divulgado o parecer no dia 16/04/2015, sob o número do parecer: 1.025.598, sendo que todos os procedimentos exigidos foram cumpridos, bem como todos os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente.

Ressalta-se também que, com o propósito de enriquecer a fundamentação teórica e a obtenção de dados no que se refere às estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula, na perspectiva dos alunos, foram analisados dois documentos: 1º Relatório de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores e 2º Relatório do Sistema de Avaliação Institucional (SAI), ambos apresentados na subseção 1.4.

Para Bell (1993) a análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas: (a) servir para complementar a



informação obtida por outros métodos; (b) ser o método central de uma pesquisa, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios. A análise de documento realizada no presente trabalho enquadra-se na primeira perspectiva.

#### **4.1 Sujeitos e campo da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa foram doze alunos do 2º módulo do curso técnico de nível médio em administração de uma Etec do interior paulista que, ingressaram no segundo semestre de 2014, por se tratar de um curso, cujo módulo apresenta um maior número de problemas relacionados à atuação e prática docente, principalmente nos componentes curriculares de bases teóricas que requerem uma maior diversificação de estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula, conforme identificado na análise do documento Sistema de Avaliação Institucional (SAI), de 2014.

Num primeiro momento, para obter respostas às indagações desta pesquisa, alguns caminhos se delinearão, tais como, o de reunir-se com a direção e coordenação pedagógica, a fim de solicitar formalmente a autorização para a realização do presente estudo (anexo A), expondo os objetivos do projeto, seguidos de informações gerais sobre o desenvolvimento da investigação, a apreciação do instrumento de coleta de dados, e ressaltando a importância das percepções dos alunos respondentes para que os objetivos deste trabalho sejam atingidos.

Diante disso, o recrutamento dos participantes da pesquisa foi realizado pela Coordenação do curso Técnico em Administração, juntamente com a Coordenação Pedagógica da instituição escolar *locus* deste estudo, por meio de seleção dos alunos de duas turmas do 2º módulo deste curso, do período noturno.

Os critérios para selecionar os alunos que participaram dos dois grupos focais foram os seguintes: a) ser aluno regularmente matriculado e frequente no 2º módulo do curso técnico em administração; b) ser aluno que apresente rendimento escolar com menções diferenciadas MB (Muito Bom), R (Regular) e I (Insuficiente), conforme a ata de conselho final do segundo semestre de 2014, sendo 6 alunos de cada turma; c) querer participar do grupo focal.

Dessa forma, foram contemplados alunos com variados rendimentos escolares, olhares e realidades distintas, focando as diferentes percepções que os discentes apresentam acerca da prática docente no que tange a utilização de estratégias de ensino em sala de aula. Fez-se opção por dois grupos focais, sendo que cada grupo foi composto por seis alunos de diferentes classes do curso técnico em administração. Cabe ressaltar que não sou professor de ambas as turmas.

Após a seleção dos alunos, foram agendados antecipadamente com os participantes dos grupos focais, dois encontros realizados em dias diferentes para cada grupo focal no mês de abril de 2015, sendo que no início do primeiro encontro foi apresentado a ambos os grupos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo B), proporcionando esclarecimentos em caso de dúvida e, posteriormente, os participantes que expressaram concordância de espontânea vontade em participar da pesquisa assinaram tal documento.

É importante acrescentar que foi feito o uso de siglas para os sujeitos desta pesquisa, sendo: (A1 = Aluno 1, A2 = Aluno 2...), e a instituição escolar, lócus deste estudo, foi identificada como Escola Técnica Estadual do interior paulista. Os alunos da turma A foram identificados como: A1, A2, A3, A4, A5, A6 e os alunos da turma B: A7, A8, A9, A10, A11, A12, totalizando 12 sujeitos participantes desta pesquisa.

Nos quadros 14 e 15 são apresentados de forma sintetizada o perfil dos alunos participantes desta investigação:

**Quadro 15:** Perfil dos Alunos – Turma A

Sujeitos	Idade (anos)	Profissão	Gênero
A1	24	Mecânico	Masculino
A2	50	Comerciante	Masculino
A3	26	Mecânico	Masculino
A4	17	Estudante	Masculino
A5	24	Assistente de Expediente	Feminino
A6	23	Auxiliar de Escritório	Masculino

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado na Entrevista de Grupo Focal, 2015.

**Quadro 16:** Perfil dos Alunos – Turma B

Sujeitos	Idade (anos)	Profissão	Gênero
A7	17	Estudante	Masculino
A8	20	Auxiliar de Escritório	Feminino
A9	23	Garçonete	Feminino
A10	16	Estudante	Feminino
A11	27	Auxiliar Administrativo	Feminino
A12	44	Locadora	Feminino

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado na Entrevista de Grupo Focal, 2015.

## **4.2 O processo de coleta de dados**

Tendo em vista que se pretende identificar os principais elementos relativos à prática docente do curso técnico em administração sob a perspectiva dos alunos, considera-se importante para obtenção dos dados a aplicação do grupo focal.

### **4.2.1 Grupo focal**

Para o levantamento das informações que constituíram o corpus de análise deste estudo, fez-se a opção pelo grupo focal, uma vez que este procedimento estimula e propicia a interação entre seus participantes. Este caráter interativo dos grupos focais facilita o desenvolvimento de estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e percepções. A pesquisa em questão buscou que os alunos apresentassem suas percepções sobre a prática docente no que tange às estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula.

Gatti (2005, p. 12) define o grupo focal como “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” A particularidade principal dessa ferramenta é a intensa influência mútua entre os participantes e o pesquisador, que visa colher dados a partir do debate focado em assuntos específicos, por isso é chamado grupo focal.

O grupo focal permite, conforme Gatti (2005), a emergência de multiplicidades de pontos de vista e processos emocionais ancorados na experiência cotidiana dos participantes, além da obtenção de quantidade substancial de material em um curto período de tempo e a captação de significados, que é favorecida por meio da interação entre os participantes.

Segundo a autora, o tempo de duração da cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas depende da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo constituirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos. Considera-se importante criar condições favoráveis para abertura do grupo e, sobretudo o mediador (pesquisador) deve oferecer as devidas informações para o bom andamento dos trabalhos.

Nesse sentido, o pesquisador precisa ter conhecimentos acerca da ética e comprometimento envolvidos com o uso de grupos focais, sendo necessário examinar as razões pelas quais as pessoas concordam em participar da pesquisa e as responsabilidades da equipe de pesquisa em termos de reciprocidade (GATTI, 2005).

A autora, ainda, complementa que o grupo focal apresenta algumas vantagens, entre elas: baixo custo, resultados rápidos, formato flexível, o que permite que o mediador (pesquisador) explore dados inicialmente não previstos, que vão surgindo no desenrolar da conversa.

Gatti (2005) chama atenção para o nome dessa técnica, grupo focal, pois as discussões realizadas ao longo das reuniões ficam em torno de uma temática específica (foco) previamente planejada. Assim, os sujeitos selecionados discutem e comentam o tema proposto.

Como procedimento de pesquisa, segundo Gatti (2005), o grupo focal utiliza encontros grupais para a obtenção de dados sobre questões específicas de interesse do pesquisador, a partir de discussões onde os participantes podem expressar, nos seus próprios termos, vivências, pontos de vista, percepções, valores e representações.

A condução dos dois grupos focais foi realizada a partir de um roteiro com tópicos (contendo conforme recomendação de 3 a 5 tópicos), relacionados primeiramente com as questões de investigação que o projeto em pauta visa responder. Esses tópicos foram expressos a cada grupo em forma de “questões norteadoras”, a fim de estimular a participação e introduzir o assunto.

É importante ressaltar, que após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, sob o número do parecer 1.025.598. Com a finalidade de testar a técnica de grupo focal, decidiu-se agendar com dois alunos, que não fossem os sujeitos desta pesquisa, conforme recomendada por Gunther (1999) para verificar se o roteiro com tópicos está sendo entendida pelos participantes, bem como para averiguar possíveis dificuldades ao pesquisador na mediação do grupo focal.

Assim, posteriormente a essa etapa prévia, o pesquisador transcreveu na íntegra os depoimentos com os dois alunos, e reavaliou a objetividade dos tópicos e sua postura enquanto mediador do grupo focal. Também foi analisado o roteiro com os tópicos do grupo focal elaborado inicialmente, sendo reformulado, gerando assim o “roteiro final” (apêndice A).

Para o registro das discussões foi utilizado o meio de gravação de áudio e anotações escritas realizadas na mediação do grupo focal. O mediador contou com a participação de um observador<sup>6</sup> que teve o papel de relator, ficando atento ao conteúdo das falas e principalmente

---

<sup>6</sup> Coordenadora Pedagógica da Etec “X”. Mestre e Doutora na linha de pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos da Universidade de São Paulo (USP).

ao comportamento dos participantes, no que se refere à expressão facial, o tom de voz usado, o contexto das falas e o clima em geral, pois são elementos que surgem durante as discussões e que revelam grande valor no momento da análise.

Para que o ambiente fosse acolhedor e informal tomou-se o cuidado prévio de deixar café, suco, refrigerante, água, dois tipos de salgados e bolo disponíveis para os participantes durante todos os encontros. Os encontros foram realizados na sala de audiovisual da Etec “X”, ambiente climatizado, arejado e tranquilo para a condução dos grupos focais, sendo que os alunos e o mediador (pesquisador) estavam dispostos ao redor de uma mesa redonda. Conforme Gatti (2005) o local das reuniões deve propiciar a interação, é recomendável que se sentem à mesa redonda e estejam voltados uns para os outros, a fim de facilitar a interação e o registro.

É importante ressaltar que os alunos foram orientados pelo mediador, mesmo que surgissem durante as discussões diferentes pontos de vistas, era fundamental que ficasse claro que, nesse trabalho, todas as ideias e percepções interessavam e que não havia respostas ou posicionamentos certos ou errados, nem bons ou maus argumentos.

Além disso, foi esclarecido que não se tratava de um diálogo comigo (mediador), mas com o grupo. Assim, não precisavam atuar como se estivessem respondendo ao pesquisador, mas como uma conversa informal que deve acontecer entre os membros do grupo. Foi solicitado aos participantes que dissessem o nome antes de falar, para facilitar a identificação dos mesmos, no momento da transcrição dos grupos focais.

Todos os encontros foram gravados em áudio para posterior transcrição e análise, considerando o acordo firmado no termo de consentimento livre e esclarecido. A agenda desses encontros foi previamente planejada, compondo um roteiro de temáticas a serem exploradas que considerou os interesses de pesquisa antes de começar a coleta de informações. Esse roteiro teve de ser flexibilizado à medida que as interações foram acontecendo.

Cada encontro foi dividido em três partes. A primeira parte, chamada de “aquecimento”, teve como objetivo preparar a discussão, descontrair os participantes do grupo através de uma apresentação pessoal. Na segunda parte, aconteceram efetivamente as discussões grupais com base no roteiro de tópicos previamente elaborado para o desenvolvimento do grupo focal (apêndice A), atendendo aos objetivos desta pesquisa, organizados em tópicos. E na última parte, ocorreu de forma sintetizada a retomada das ideias discutidas anteriormente e, em seguida, foi realizado o fechamento da reunião e os agradecimentos aos participantes.

O primeiro encontro do grupo focal, denominado Turma A, teve duração de uma hora, dezessete minutos e trinta e cinco segundos. Os alunos inicialmente mostraram-se tímidos e cautelosos nas suas falas, talvez pelo fato da conversa estar sendo gravada, cada um esperava que o outro iniciasse a participação, porém, no decorrer da entrevista, foram se descontraindo e se envolvendo com o tema, dando opiniões e escutando atentamente os demais colegas. Durante as falas percebeu-se que alguns alunos não estavam habituados a participar de reuniões com a dinâmica proposta pelo grupo focal.

Embora sempre houvesse alunos mais falantes que outros, neste primeiro encontro, todos participaram por meio de suas percepções, interagindo de forma cooperativa, apesar dos contrapontos e divergências, o que manteve a motivação da discussão durante todo o encontro. Portanto, no final do primeiro encontro, os alunos estavam animados e disseram que estavam ansiosos para o próximo encontro.

O segundo encontro de grupo focal, da Turma A, teve duração de uma hora, trinta e um minutos e quarenta e nove segundos. Iniciou-se com a retomada dos principais tópicos discutidos no primeiro encontro e, posteriormente, começaram as discussões. As interações entre os participantes e o mediador ocorreram de forma mais espontânea, devido ao conhecimento já adquirido do grupo focal realizada no primeiro encontro.

Com isso, os participantes sentiram-se mais à vontade para apresentar suas percepções sobre as temáticas colocadas em debate no grupo, favorecendo as discussões e apresentação de diferentes concepções.

O primeiro encontro da Turma B teve duração de cinquenta e dois minutos e trinta e cinco segundos. A princípio os participantes também apresentaram um comportamento tímido, atitude esta que, ao longo das discussões, foi se dissipando.

Percebeu-se, que os alunos desta turma eram mais sucintos em seus comentários, porém manifestavam um grande interesse e disposição em participar do grupo focal, contribuindo com suas percepções e particularidades.

A duração do segundo encontro da turma B foi de trinta e cinco minutos e trinta e quatro segundos. Inicialmente foram resgatados os principais pontos debatidos no encontro anterior. Em seguida, os alunos apresentaram suas percepções sobre a atuação e prática docente em sala de aula, bem como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores no curso técnico em administração. Conforme as temáticas eram colocadas em discussão, as interações no grupo fluíam naturalmente, emergindo uma rica diversidade de percepções e apontamentos.

### 4.3 O processo de análise dos dados

Esta subseção consubstanciou-se na organização e análise de dados levantados acerca do grupo focal, para estabelecimento das categorias de análise com apoio no referencial teórico.

Sendo assim, os resultados obtidos em campo surgiram da análise de dois grupos focais. No entanto, segundo Gatti (2005) alguns cuidados precisam ser tomados com a análise dos dados coletados, como: o mediador (pesquisador) não pode ser influenciado pelos seus interesses, acarretando uma seleção de informações e desprezando o que não é de interesse. Outro cuidado refere-se ao não estabelecimento de uma análise reducionista, que enfoque ou os participantes ou o grupo isoladamente, sendo que o foco da análise deve recair sobre as interações.

Nesse contexto, a autora supracitada também salienta que o processo de análise de grupo focal, assim como os dados da pesquisa qualitativa, apresenta uma diversificação das análises, sendo estabelecidos com base nos propósitos da pesquisa e na fundamentação teórica que rege os objetivos. Sobre esse processo, estabeleceram-se neste trabalho dois momentos na construção dos registros de análise.

O primeiro refere-se à organização dos registros por meio das falas dos participantes, focando a divergência dos relatos, com vistas ao agrupamento dos mesmos, tendo o cuidado em não estabelecer generalizações das percepções, pois isso reduziria as complexidades das informações. O segundo diz respeito à categorização das percepções, estabelecendo o comparativo, a análise, o confronto e vinculações entre os agrupamentos.

Nesse enfoque, é importante destacar que os dados obtidos através da análise dos dois grupos focais foram categorizados com base em um conjunto de autores e estudiosos da literatura nacional e internacional que tratam da prática docente, bem como, das estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula.

Portanto, as discussões dos grupos focais foram transcritas perfazendo um total de 87 páginas, as quais foram relidas diversas vezes e sintetizadas num quadro (apêndice D), o que possibilitou evidenciar aspectos que contribuiriam para a construção de categorias de análise.

Nessa perspectiva, Bardin (2007) revela que os procedimentos de categorização não são fornecidos antes, resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos, e acrescenta que o título de cada categoria só é definido no término da operação. Desse modo, foram elencadas as duas categorias de análise dos grupos focais: 1ª) **A gestão de classe e da**

**matéria na perspectiva dos alunos e a 2ª) O uso das estratégias de ensino por parte dos professores.**

Todos os alunos se situaram no debate expressando o desejo de contribuir para este trabalho de pesquisa, expondo suas ideias com os demais membros do grupo focal e com a expectativa de que suas percepções pudessem de algum modo favorecer no aperfeiçoamento da prática docente, principalmente no que tange à utilização de estratégias de ensino na sala de aula.

É importante ressaltar que, no decorrer do debate, as falas de todos os alunos, das duas turmas, A e B, foram coerentes com seus propósitos, apesar da subjetividade dos seus olhares e pensamentos.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir das análises dos dois grupos focais realizados com doze alunos do 2º módulo do curso técnico em administração. Para tanto, foram destacadas às categorias análises estabelecidas neste estudo.

### 5.1 A voz dos alunos

Na categoria **A gestão de classe e da matéria na perspectiva dos alunos** procurou-se destacar e analisar trechos dos depoimentos dos alunos das turmas A e B, que retratavam aspectos por meio dos quais pode se verificar como o professor realiza seu trabalho, levando-se em consideração as condições físicas de sala de aula, enfatizando-se a disciplina/ordem em classe, a gestão da matéria, o planejamento de aula e a participação dos alunos.

Quanto à questão relacionada ao **como os alunos percebem a sala de aula**, as percepções dos alunos das Turmas A e B, de modo geral, são semelhantes, principalmente no que se refere aos materiais e ao ambiente físico da sala de aula. Os alunos afirmam que os materiais são considerados completos para o processo de ensino e aprendizagem, além do ambiente ser agradável, ideal, espaçoso e confortável para se estudar e aprender.

Porém, as semelhanças diminuem na medida em que todos os alunos começam a refletir e formular suas ideias sobre o que pode melhorar no ambiente escolar, apontando que seria necessário para melhorar as condições físicas das salas de aula. Assim, o aluno A1 diz que *“a sala de aula por ser um espaço público é considerada um ambiente adequado para o ensino, porém o problema são os ventiladores nos dias quentes”*. Enquanto, A5 acrescenta que: *“a sala de aula é um ambiente tranquilo, a questão da ventilação não é tão relevante, mas o ventilador é muito barulhento, o que atrapalha as aulas dos professores, além da sala de aula precisar de mais tomadas para ligar o datashow e notebooks”*.

Ainda, nesse sentido, A7, salienta:

*“eu vejo a sala como um ambiente bom, o ventilador atrapalha a aula de alguns professores pelo barulho” e A11 “os materiais estão num estado de boa conservação, porém o ventilador é barulhento, e às vezes o professor tem que desligar para poder falar e os alunos entender, e quando está calor fica complicado”*.

Pode-se constatar por meio da percepção de um aluno da turma A que, o barulho intenso do ventilador, bem como a localização da sala de aula, próximo a uma avenida

bastante movimentada no centro da cidade, dificulta a aprendizagem dos alunos na sala de aula, conforme o aluno A5 salienta que *“o que dificulta a aprendizagem dos alunos é o barulho da avenida, além do barulho do ventilador”*.

Nota-se nos depoimentos dos alunos que as condições físicas da sala de aula, não eram totalmente adequadas, devido ao barulho provocado pelo ventilador, atrapalhando o andamento da aula e o entendimento dos alunos.

A atividade básica da organização escolar é realizada em sala de aula, espaços relativamente fechados, nos quais os professores cumprem sua tarefa, atuando separadamente uns dos outros. Por isso, é importante que as condições físicas do espaço das salas de aula sejam adequadas para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014) revelam que a sala de aula é um lugar social já organizado no qual o professor dispõe de certos recursos materiais e dispositivos organizacionais, mas que exige, ao mesmo tempo, uma intervenção constante para manter-se e renovar-se.

Outro aspecto ressaltado sobre a sala de aula refere-se a ser um local de amizade e onde se realiza a aprendizagem. Assim, o aluno A7 salienta que a sala de aula *“é um local de estudo, onde tiramos nossas dúvidas, e fazemos amizades. Nossa sala de aula às vezes não obedece aos professores”*. E, o aluno A11 diz que *“a sala de aula é bagunçeira, mas é legal por que todos se ajudam. É o local onde estudamos, tem pessoas de diferentes idades”*.

Segundo Gauthier et al. (1998) a **gestão de classe** diz respeito a todas as estratégias, regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado, favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Para os autores, a gestão de classe consiste num trabalho de preparação e de planejamento do professor, que conduz a um conjunto de decisões que o levam a conseguir manter determinada organização e ordem necessárias tanto à instrução quanto aos processos de socialização e educação dos discentes.

Dentre as habilidades verificadas pelo professor em suas atividades de gestão de classe, os estudos de Gauthier et al. (1998) enfatizam a necessidade de averiguar como ele organiza a disposição física dos espaços e do ambiente destinado às aulas, a utilização do material didático, o monitoramento e a supervisão das atividades, a fim de que se possa produzir um conjunto de estratégias que reduzam ao máximo possíveis turbulências ou dificuldades no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Quando é trazida para o centro da discussão dos grupos focais o que o professor faz para controlar a turma quando percebe dispersão na sala de aula, os participantes das Turmas A e B compreendem ser importante que o professor tenha domínio da classe, conforme expressaram os alunos: A1 *“é bastante importante essa questão do professor ter o domínio da*

*sala, tem que demonstrar esse domínio desde o primeiro dia de aula e deixar claras as regras de sua aula” e, A11 “tem professores que deixam claro suas regras e combinados logo no primeiro dia de aula”.*

Pode-se destacar, na perspectiva de Gauthier et al. (1998), que a gestão da classe é um fator determinante no processo de ensino e de aprendizagem, por isso é essencial que o professor, logo no início do ano letivo, construa, implante, estabeleça e comunique as regras e os procedimentos que serão desenvolvidos e cobrados durante o trabalho escolar. Os autores apontam que as rotinas contribuem para a organização da sala e, mesmo sabendo que, muitas vezes, na falta de informações, o professor acaba agindo orientado pelas suas crenças em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, é importante para o professor: conhecer a matéria que ensina; conhecer aqueles a quem vai ensinar; e saber em que momento assumir o controle ou a liderança da classe.

Nessa direção, um aluno relatou que mesmo o professor colocando algumas regras na classe, elas acabam se quebrando no decorrer do curso, como dito pelo aluno A12 *“a gente tem um professor que no início do primeiro semestre colocou regras, dizendo como seriam as aulas dele, porém com o passar do tempo essas regras foram se quebrando”.*

É relevante destacar que alguns professores têm dificuldade em controlar a classe no momento da explicação, muitos por não estarem preparados para serem professores e/ou por não terem paciência na condução das aulas. Para o aluno A8 da Turma B *“a maior dificuldade do professor é controlar o barulho da classe no momento da explicação e outros não tem paciência nas aulas”.*

A gestão da classe diz respeito à ordenação do ambiente de forma propícia ao ensino e a aprendizagem. Entretanto:

A ordem é necessária, mas nem por isso constitui uma garantia absoluta para aprendizagem e bom êxito escolar. De fato, numa classe onde reina a ordem, é possível que certos alunos não se dediquem plenamente a atividade programada, sem todavia perturbar o programa de ação criando uma situação concorrente (GAUTHIER, ET AL. 1998, p.240).

Inseridos num contexto em que há diferentes estilos de professores, os alunos expressam que cada professor tem seu jeito peculiar de controlar a classe quando ela fica dispersa ou barulhenta, inclusive alguns alunos consideram fundamental para a aula ser bem conduzida pelo professor que o mesmo demonstre autoridade, como exteriorizado pelos alunos: A3 *“apesar de nossa classe ser bem organizada, em alguns momentos realmente o professor precisa demonstrar autoridade, para não deixar o barulho tomar conta” e, A12 “quando a classe está conversando bastante e está barulhenta alguns professores chamam a*

*atenção, e outros não estão nem aí, continuam explicando, depende muito do estilo do professor”.*

Os alunos da Turma A salientam que a classe é bem organizada e sossegada, o que facilita ao professor a condução das aulas, bem como, favorece a aprendizagem dos alunos. Pode-se constatar isso nas falas dos alunos: A2 *“a nossa sala é privilegiada, é uma classe sossegada, não tem tanta baderna, o pessoal se comporta, então isso tem ajudado os professores a conduzir as aulas. Tem-se mantido um determinado respeito ao professor”.*

Diferentemente, os alunos da Turma B revelam que a classe é barulhenta e que os alunos conversam bastante, atrapalhando o rendimento da turma, além de ser um grande desrespeito ao professor. Acrescentam em relação a isso, que é necessário os alunos cooperarem com a aula do professor para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a fim de se preparar e qualificar para o mercado de trabalho. Tais apontamentos são expressos nas seguintes percepções dos alunos:

*Quando o professor está explicando e alguns alunos estão lá mexendo no celular, isso atrapalha a aula, é bem complicado (A7).*

*Tem um professor que quando ele está passando a matéria no quadro, e ele vê que os alunos não estão copiando e estão conversando ou fazendo barulho e bagunça, ele pega e fala simplesmente vou ditar, pois assim todo mundo copia e todo mundo tem o conteúdo no caderno (A8).*

*Tem alguns professores que pedem silêncio, porém a classe não coopera, continuam conversando, então ele não consegue dar a aula (A10).*

Em linhas gerais, todos os alunos de ambas as turmas apontam que a dispersão e a bagunça da turma, bem como a falta de controle da classe pelo professor interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois nem o professor irá conseguir cumprir o seu papel de ensinar e tampouco os alunos o de aprender. Estas afirmativas podem ser evidenciadas nas seguintes depoimentos:

*Influencia bastante, se o professor não tem o domínio da sala de aula, o aluno não vai conseguir aprender e nem o professor vai conseguir ensinar. Se o professor não tem o controle da classe, a conversa e o barulho vão atrapalhar o andamento da aula, distanciando do foco do professor que é de ensinar (A1).*

*Vai interferir diretamente, porque a partir do momento que ele perder o controle, vai dispersar, mesmo que haja um grupo que queira estudar, pode ter um grupo que está promovendo a baderna e o barulho. É importante deixar claro que existe respeito por parte dos professores, mas também tem que existir por parte dos alunos, gerando um clima favorável para a aprendizagem (A2).*

*Realmente isso atrapalha muito a aula, se a sala tiver muita conversa, por mais que a gente tente prestar atenção no professor, a gente acaba se dispersando com o barulho. Nós alunos somos os maiores interessados, estamos aqui para aprender. No entanto, nos precisamos nos conscientizar e cooperar com a aula do professor,*

*para aprendermos melhor, para que o professor consiga explicar, tirar nossas dúvidas e nos prepararmos melhor para o mercado de trabalho (A9).*

Dois alunos da Turma A identificaram também que quando os professores demonstram não ter domínio da classe, ficam nervosos no momento da explicação e não conseguem responder as dúvidas dos alunos. Além disso, a atitude na condução da aula, é de não interagir com os alunos, conforme manifestaram os alunos: A1 “às vezes eu percebo quando o professor também não tem o domínio da sala, quando não consegue passar direito a matéria, começa a ficar nervoso com a classe e escreve bastante na lousa” e, o aluno A3 “essa dificuldade eu percebo nas atitudes dos professores em sala de aula, de falar, falar e falar, sem o aluno participar”.

Sob esse enfoque, esses problemas são percebidos por alguns alunos da Turma B quando o professor aumenta o tom de voz, quando demonstra nervosismo na fala, principalmente, na explicação, perdendo o controle da classe. Tais aspectos são evidenciados nos comentários que seguem:

*Eu acho que é uma falta de respeito, porque o professor prepara a aula e os alunos ficam conversando, e isso vai prejudicar nós alunos mesmo. Eu vejo a dificuldade do professor quando ele entra na classe, vai diretamente para a lousa passar a matéria, e manda a gente copiar, e libera a gente sem explicar o conteúdo (A7).*

*Eu penso que isso prejudica nossa aprendizagem. A gente fica sem saber coisas importantes. Eu percebo quando ele fica nervoso, e quando ele simplesmente passa a matéria e não explica, e logo em seguida já libera a gente (A9).*

*Eu acho que o professor às vezes perde um pouco o foco da aula, fica desconcentrado por causa do barulho. Às vezes o professor passou o dia inteiro planejando a aula e aí quando vai dar aula a classe não colabora, e não interage na aula, isso é muito complicado. Eu consigo identificar essa dificuldade quando o professor fica perdido, perde o rumo e a concentração da aula. E quando ele não consegue ter o controle e a rédea da classe (A12).*

Os participantes da Turma B complementam que a problemática dos alunos de não participar das aulas e fazer barulho através de conversas paralelas é uma grande falta de respeito para com o professor, pois essa atitude dos alunos faz o professor perder o foco da aula e prejudica a aprendizagem. Acreditam que os alunos precisam cooperar com o professor.

Diante de tais apontamentos quanto à importância do professor ter o domínio de classe, Gauthier et al. (2006, p.240) consideram que o professor deve organizar suas turmas,

estabelecer regras de convivência em grupo, reagir frente aos comportamentos considerados inaceitáveis, bem como dar um encadeamento às atividades.

Os autores, ainda, se referem à introdução e à manutenção da ordem em sala de aula, envolvendo o planejamento das medidas disciplinares, das regras e dos procedimentos gerais da sala de aula, através do estabelecimento de rotinas e do desenvolvimento de responsabilidade.

Em relação à **Gestão da Matéria** outro elemento relevante implicado na categoria de análise em foco, Gauthier et al. (1998) destacam que o planejamento do ensino realizado pelo professor constitui-se de um conjunto de tarefas que visam estabelecer objetivos da aprendizagem, os conteúdos, a seleção das estratégias de ensino, as atividades e procedimentos de avaliação.

Ainda no que tange à gestão da matéria, sugeriu-se aos participantes que comentassem como percebem o planejamento e desenvolvimento das aulas dos professores. Um aluno da Turma A enfatiza que o professor se preocupa apenas em passar a matéria (conteúdo) e não com a aprendizagem do aluno, embora ressalte que há professores que sabem explicar, conforme o trecho a seguir:

*Os professores se preocupam somente com o texto, da lousa, do datashow, do livro. Eu tive um professor que entrava na sala de aula com nada, somente com giz, eu achava aquilo incrível, ele chegava e passava na lousa, e a gente copiava, mas ele sabia falar e explicar, dava exemplos de empresas, isso eu acho que está faltando com os professores de hoje. Tem muito professor desatualizado, pois o aluno de hoje não é mais o aluno de dez ou quinze anos atrás, estão querendo algo novo, espera-se um professor novo também (A1).*

Nesse aspecto, Marin (2011) esclarece que não basta o professor ser orientador dos alunos e tampouco ser o transmissor do conhecimento, o professor deve desempenhar diversas ações para ensinar e tentar assegurar a aprendizagem dos alunos. A autora, ainda, complementa que o professor é responsável pela Didática de suas aulas e, sobretudo é ele quem constrói toda a estrutura do seu ensino a partir de tudo o que sabe. Com isso, é importante o professor saber ensinar, explicar e dar exemplos.

Sobre a importância dos conteúdos Gauthier et al. (1998) afirmam que as decisões tomadas quanto aos conteúdos a serem ensinados exercem uma influência considerável sobre o êxito dos alunos. Para esses autores, as decisões tomadas dependem do esforço percebido como necessário pelos professores para o ensino de um determinado conteúdo, de suas percepções em relação à dificuldade que o conteúdo apresenta para os alunos e, finalmente, do sentimento de satisfação pessoal de ensinar um conteúdo específico.

Assim, Gauthier et al. (1998) usam o termo “gestão da matéria” ao se referir ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela, englobando todas as etapas de trabalho do conteúdo em sala de aula. Todas essas operações, segundo os autores, são utilizadas pelos professores a fim de proporcionarem um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Para Gauthier et al. (1998, p. 199), os professores considerados eficientes dedicam um cuidado especial com o planejamento das atividades, procurando “[...]atender à necessidade imediata dos alunos [...]” para alcançar os objetivos do ensino, com vistas a uma utilização direta dos planos durante o ensino. Por conseguinte, conforme os autores, tais professores buscam “alcançar outros fins e objetivos que não aqueles relativos aos resultados escolares”, que poderiam englobar o acolhimento, em sala de aula, de toda a diversidade de alunos que têm adentrado na escola nos últimos anos, propiciando-lhes um aprendizado eficaz e significativo.

Gauthier et al. (1998, p.202) acrescentam que os professores considerados eficientes, “conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de diferentes campos do conhecimento”. Para tanto, enfatizam que as atividades da aula devem ser previstas com antecedência e claramente redigidas a fim de que possam ser explicadas aos alunos de forma mais clara, aplicando estratégias que possam motivar os alunos a aprender.

Dessa forma, os autores apontam dez meios pelos quais um professor pode estimular seus alunos de maneira positiva, visando ao desempenho satisfatório:

Adaptar a tarefa aos interesses dos alunos; incluir um pouco de variedade e de novidade; permitir que os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo; fornecer aos alunos ocasiões para responder ativamente; fornecer retroação imediata às respostas dos alunos; permitir que os alunos criem um produto acabado; incluir um pouco de fantasia e elementos de estimulação; incorporar às aulas situações lúdicas; prever objetivos de alto nível e questões divergentes e fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros (GAUTHIER, ET AL., 1998, p. 204).

Outro fator importante levantado por Gauthier et al. (1998, p. 216) se refere à clareza da apresentação do conteúdo por parte dos professores. Quando eles “dão instruções claras, explícitas, redundantes e compreendidas por todos os alunos levam-nos a se aplicarem mais às suas tarefas durante o trabalho individual”. Por isso, de acordo com os autores, o professor deve apresentar claramente o conteúdo aos alunos, o que implica enfatizar os seus aspectos importantes, utilizar exemplos para explicar e avaliar a compreensão dos alunos.

Para o professor saber se a estratégia utilizada na explicação dos conteúdos está sendo positiva, a avaliação é etapa importante da gestão da matéria. Para tanto, Gauthier et al. (1998, p. 234) apontam que “as avaliações curtas e rápidas são superiores aos exames finais”. Nesse momento, os professores podem refletir a fim de perceber se a forma como trabalham o conteúdo em sala de aula alcançou os resultados esperados.

De acordo com a percepção de um participante da turma A, para prender a atenção dos alunos, o professor precisa trabalhar com diferentes estratégias, facilitando sua aprendizagem, conforme colocado pelo o aluno A3:

*Se o professor trabalhar com métodos que prendam a atenção dos alunos, e tendo uma organização geral, facilita muito a aprendizagem dos alunos, pois conseguem entender e se desenvolver melhor. No ensino técnico há um interesse maior por parte do aluno na aprendizagem, pois ele não está ali obrigado, ele está ali para aprender e conseguir melhores oportunidades de trabalho.*

Os alunos das duas turmas, quando questionados acerca de como percebem se os professores planejam ou não suas aulas, revelam que é fácil verificar, pois explicam espontaneamente a matéria e vão direto ao ponto. No desenrolar das aulas demonstram objetividade na explicação e contextualização do conteúdo trabalhado em sala de aula, procurando dar exemplos de situações reais que acontecem nas organizações. Podem-se notar tais aspectos nas seguintes colocações dos alunos:

*A2: É fácil identificar quando o professor planejou suas aulas não apenas pela apostila, mas no desenrolar da matéria, quando é indagado por um aluno, ele sabe citar um exemplo e complementar o que tem em uma apostila, através de uma situação real.*

*A3: Eu acho que a gente percebe quando um professor é bem preparado quando ele traz o material e consegue argumentar em cima do material, e não fica preso somente na apostila, consegue citar outros exemplos. Este segundo módulo do curso a gente percebe que os professores planejam melhor suas aulas.*

*A6: Eu acho que o professor está preparado quando ele consegue explicar a matéria que ele está dando, não sendo aquele professor que só explica, aí o aluno faz uma pergunta e ele fala eu vou pesquisar e depois eu te respondo, na próxima aula eu tiro sua dúvida.*

*A7: Percebemos quando os professores vão explicar a matéria. Eles já deixam bem claro na aula anterior, qual será a matéria da aula seguinte.*

*A8: Eu percebo se eles planejaram ou não as aulas, quando eles explicam e vão direto ao ponto. Quando eles explicam e a gente consegue entender, dão exemplos de situações reais na empresa.*

*A11: Eu percebo se o professor está ou não preparado para aula quando eles não precisam encher a lousa de matéria e de conteúdo, eles explicam e dão exemplos, até o conteúdo entrar na nossa cabeça. A gente percebe que o que ele está falando ele realmente conhece.*



No que se refere ao planejamento, Gimeno (2000) ressalta dois pontos de referência no qual os professores tomam decisões no momento de planejar o ensino: os conteúdos e as atividades, pois decidir sobre os conteúdos supõe aceitar seu significado e selecionar atividades supõe optar sobre o processo de aprendizagem e sobre a organização do mesmo.

Mas, o oposto a isso também é percebido pelos alunos, ou seja, há professores que não planejam suas aulas quando eles apenas ficam lendo a matéria, não explicam e tampouco citam exemplos. Ou quando o professor, ao invés de contextualizar o conteúdo junto aos alunos, simplesmente passa a matéria na lousa e acaba não explicando nada, demonstrando a falta de conhecimento e domínio do conteúdo. Estas constatações são evidenciadas nas falas dos alunos: A8 *“quando o professor não planejou as aulas ele fica apenas lendo e não explica nada, tipo passa na lousa e em vez de explicar eles leem”*, A9 *“quando o professor não preparou a aula, ele chega e fica só passando na lousa, ou passa exercícios direto sem explicar a matéria, e como nós vamos fazer se a gente não sabe!”* e A11 *“tem professores que demonstram que não conhecem e não dominam o conteúdo”*.

Diante de tais situações, os alunos afirmam que é importante o professor preparar suas aulas antes de vir para a escola, pois consideram crucial para o bom andamento das aulas e para não comprometer a aprendizagem e o aproveitamento da classe, conforme exposto pelos alunos: A1 *“o professor tem que vir para escola com suas aulas preparadas”* e, A2 *“muitas vezes o professor fica indagado [o professor fica sem responder] e, isso compromete a aprendizagem e o aproveitamento da classe”*.

Para dar sustentação às percepções dos alunos quanto ao planejamento, Libâneo (1994) afirma que a ação de planejar não se limita apenas ao preenchimento de formulários, é antes uma atividade consciente de previsão de ações docentes, fundamentais em opções políticas pedagógicas, tendo como referência as situações concretas. O autor ainda elucida que o planejamento é uma tarefa do professor, que inclui tanto a previsão de atividades didáticas, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Com isso, evitar improvisos em sala de aula faz com que o professor se situe em sua aula com confiança. Assim, *“o planejamento é colocado à prova na hora de ensinar”* (TARDIF e LESSARD, 2007, p.206).

De certa forma, no contexto escolar, já está preestabelecida uma estrutura para desenvolver-se uma aula. No entanto, isso não exige o professor de ter de planejar sua aula ou os conteúdos que irá trabalhar. Segundo Gauthier et al. (1998), o planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos e precisa ser estruturado desde a organização do ambiente até o alvo para alcançar-se os objetivos.

Para os autores, as representações que os professores constroem em relação aos alunos constituem elementos importantes no processo de ensino e, ao conhecer seus alunos, o professor pode organizar suas atividades, os conteúdos e seu material, adaptando-os às necessidades dos alunos. Gauthier et al. (1998), complementam que não basta o professor organizar um planejamento bem estruturado, bem escrito, sem considerar o processo de interação com os alunos.

Dessa maneira, os participantes também afirmam e reconhecem que há a necessidade de maior colaboração e participação por parte dos alunos durante as aulas ao comentarem que, precisam conversar menos e ter um maior comprometimento com os estudos, além de respeitar o professor que é um profissional da educação. Esses apontamentos podem ser verificados nas falas dos seguintes alunos: A8 *“eu acho que tem que melhorar a colaboração e participação dos alunos nas aulas”* e A10 *“acredito que os alunos da classe poderiam cooperar mais com os professores”*.

A segunda categoria de análise proposta nesta pesquisa é **O uso das estratégias de ensino por parte dos professores**, que traz para a discussão a percepção dos alunos das duas turmas sobre aspectos relacionados ao como os alunos percebem a prática docente em classe, o que mais gostam e menos gostam de fazer em sala de aula e os fatores que facilitam e dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Foi possível, também, identificar as principais dificuldades que os professores demonstram para ensinar na perspectiva dos alunos e quais as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores.

Assim, no que se refere aos relatos sobre **como os alunos percebem a prática docente em sala de aula**, os alunos da Turma A e B demonstram certa divergência em alguns pontos.

Os alunos da Turma A consideram que a prática do professor é prejudicada devido a alguns aspectos, dentre eles: formação docente falha, rápida e incompleta, professores desatualizados perante às exigências do competitivo mundo do trabalho. Para um aluno desta turma, que se posicionou diferentemente, os professores têm conhecimento técnico, porém infelizmente falta didática, conforme se nota em seu depoimento: A2 *“alguns dos professores demonstram ter muito conhecimento técnico, mas falta se expressar melhor. Alguns professores aparentemente são bastante experientes, mas falta a didática, para envolver e dar a explicação aos alunos”*.

Nesse sentido, (MARIN, 2011, p.19) entende que:

O professor que tem didática pode ser que tenha vivido boas situações com professores que ensinaram bem e ele aprende enquanto aluno durante a vida e também no curso de formação. Já o professor que não tem didática pode ter passado

pela escola com professores que não o ajudaram tanto a aprender como se portar em sala de aula e/ou não teve boas aulas de Didática no seu curso, não aprendeu como ensinar seus alunos e tudo o que está envolvido nesta situação de sala de aula.

Apesar dos professores da Educação Profissional apresentarem conhecimentos técnicos específicos para ministrarem aulas em determinados cursos profissionalizantes, a maioria destes docentes não possui formação pedagógica para exercer suas funções.

Dessa forma, Gauthier et al. (2006) elucidam que não basta o professor conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ainda possuir uma vasta cultura, mesmo que estes enunciados esbocem certa dose de realidade, mas estes mesmos enunciados impedem a manifestação de saberes profissionais específicos do trabalho docente, ou seja, o professor deve ter um amplo conjunto de saberes para atrair os alunos. Os autores complementam que os conhecimentos ligados ao fazer pedagógico constituem um desafio à profissionalização docente, que constituem os saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática cotidiana.

Já os alunos da Turma B dizem que alguns professores são preparados, porém falta uma atitude de interação do professor com os alunos. Um aluno alega que o professor que apresenta uma aula mais dinâmica e interativa, além de transmitir mais confiança aos alunos, também os leva a participar e a aprender mais e melhor. Isso fica nítido na fala do aluno A9 *“têm professores que brincam mais com a gente e têm outros que são mais sérios. Os professores que interagem bem com a classe, passam mais confiança e a gente acaba participando mais da aula e aprende mais”*.

As pessoas constituem diversas relações interativas ao longo da sua vida. Estas, por sua vez, ocorrem desde a família e se estendem até outros cenários como, por exemplo, no trabalho, locais de lazer, instituições de ensino. Essa dimensão formativa advinda da interação contém intersubjetividades para as pessoas, pois “[...] o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas. [...]” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.20). Entende-se por interação o trabalho docente realizado de modo intersubjetivo entre os sujeitos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem, em que professor e aluno compartilham conhecimentos e saberes.

É, especificamente, no processo de ensino-aprendizagem, mediante a realização do trabalho interativo do professor, que ocorrem em maior e melhor intensidade as relações interpessoais de professor e alunos, que se explicita como componente relevante do campo da Didática. Quanto a isso, Tardif e Lessard (2007) comentam que o professor desencadeia interações nas instituições de ensino, pois o seu trabalho é fundamentalmente interativo, o seu

objeto de trabalho, no caso, o aluno, é um ser interativo e, com isso, as relações firmadas nas escolas são de trabalho. Tais relações fomentam e medeiam variados processos de aprendizagens, em especial para disseminar os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade.

Ainda, nessa perspectiva, o diálogo entre professor e alunos serve, portanto, como dimensão mediadora da apropriação e construção de conhecimentos e de todos os aspectos anteriormente discutidos que agem na subjetividade destas pessoas, mas também possibilita a solução de determinadas problemáticas explicitadas nessa relação. Logo, os docentes precisam compreender que “[...] o trabalho docente não é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor [...]” (LIBÂNEO, 1994, p.250).

Outro fator discrepante na exposição dos alunos, das duas turmas se refere ao tempo de exercício na docência. Para os alunos da Turma B, os professores mais experientes são mais fechados e interagem pouco com os discentes, o que dificulta a aprendizagem dos alunos. Já os professores mais jovens, com pouco tempo de docência, conseguem interagir de uma maneira mais eficiente com a turma, através de práticas diversificadas, levando-os a participar da aula. Isso fica claro na fala do aluno A7:

*Comparando o primeiro módulo com o segundo módulo do curso, neste último os professores são mais sérios. Eu percebo que quanto mais idade eles têm, mais experiências eles têm, eles passam a ser mais fechados. Já os professores mais jovens, interagem melhor com a classe. Diversificam mais as práticas de trabalho em sala de aula.*

Entretanto, contrariando a percepção dos alunos, Gauthier et al. (1998) apontam que se observa na prática dos professores, em especial dos menos experientes, que não conseguem, apresentar os conteúdos aos alunos de forma clara e explícita, procurando enfatizar os aspectos mais relevantes dos mesmos, uma vez que não possuem habilidades necessárias à gestão da turma e flexibilização dos conhecimentos utilizados em sala de aula. Já, os professores mais experientes, de acordo com os autores, mantêm maior familiaridade com os conhecimentos pedagógicos de sua disciplina, evidenciam mais eficiência em utilizar-se de perguntas com vistas a motivar os alunos, objetivando manter a atenção dos alunos e também verificar se compreenderam as explicações. Talvez essa discrepância se dá pelo fato ser uma escola de formação profissional que visa a inserção dos alunos para o mercado de trabalho.

Os alunos de ambas as turmas pensam que a prática docente em sala de aula poderia ser melhor e chegam a enfatizar que, até aquele momento do curso Técnico em Administração (2º módulo), não haviam conseguido colocar em prática nenhum conteúdo aprendido na

teoria. Portanto, afirmam que, por se tratar de um curso técnico, seria interessante e necessário o desenvolvimento de atividades mais práticas dentro e fora da sala de aula, com a finalidade de se preparar para o mundo do trabalho. Evidencia-se tal apontamento nos comentários dos seguintes alunos: A12 *“eu acho que a prática nem sempre é bem desenvolvida, na verdade eu acho que é mais teoria do que prática. Falta dinâmica nas aulas”*. Para A3 *“é preciso dar uma aula que chame a atenção do aluno. Apesar de o conteúdo ser interessante, se a aula não for dinâmica e prática, torna-se cansativa e pouco proveitosa”* e o aluno A10 afirma que *“têm professores que ficam só na teoria, não dão aulas práticas e nem exercícios para a gente praticar”*.

Nesse sentido, as aulas práticas são fundamentais para os alunos da educação profissional, pois podem ter a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam na teoria. Assim, Moraes (2002) aponta que as primeiras escolas de ensino profissional no Estado de São Paulo foram criadas com o intuito de qualificar a mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Anastasiou e Alves (2004) revelam que as aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos. Além disso, as autoras salientam que as aulas práticas servem de estratégia e podem auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado, construindo com seus alunos uma nova visão sobre um mesmo tema. Quando compreende um conteúdo trabalhado em sala de aula, o aluno amplia sua reflexão sobre os fenômenos que acontecem à sua volta e isso pode gerar, conseqüentemente, discussões durante as aulas fazendo com que os alunos, além de exporem suas ideias, aprendam a respeitar as opiniões de seus colegas de sala.

No que se refere à prática do professor Gimeno (2000) considera o repensar das estratégias como uma possibilidade de avanço na ação de ensinar e, ao mesmo tempo, de atrair e motivar os alunos, para que os mesmos obtenham sucesso na aprendizagem, propiciando, por meio de estratégias inovadoras, criativas e relevantes o entrosamento entre as outras disciplinas.

Quando os participantes são questionados a relatar **o que mais gostam e menos gostam de fazer em sala de aula**, os alunos da Turma A apresentam os seguintes motivos referentes ao que gostam de fazer em sala de aula, conforme revela o aluno A4 ao dizer que: *“gosto de estudar, se comunicar e interagir com as pessoas, alunos e professores”*. Para o aluno A3 *“o momento de lazer do dia é estar na escola, aprender novos conhecimentos para poder colocá-los em prática no ambiente de trabalho, interagir com os colegas e tirar*

*dúvidas*”. Os demais alunos dessa turma também se referiram aos mesmos aspectos. Nota-se que nos depoimentos dos alunos relação indireta com as estratégias de ensino ao mencionar o que gostam de fazer, pois não destacam a forma como o professor conduz a aula.

Já para os alunos da Turma B há destaque da utilização de estratégias de ensino em grupo e simulações. Assim, os alunos afirmam que o que mais gostam de fazer em sala de aula é resolver exercícios em grupo, pois facilita a aprendizagem e a aula passa mais rápido. Tal apontamento fica nítido nas falas dos alunos A8 “*gosto bastante dos exercícios em grupo na sala de aula, pois facilita a nossa aprendizagem*” e A9 “*eu gosto bastante de fazer exercícios, pois a gente acaba aprendendo mais e a aula passa rápido*”.

A resolução de exercícios executada pelos alunos em sala de aula realizado em grupo ou individualmente foi enfatizado pelos alunos desta e, conforme Marion e Marion (2006, p.46) resolver exercícios “tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor”.

Os alunos das turmas A e B gostam também quando os professores diversificam as aulas por meio de dinâmicas de grupo que simulam situações reais de uma empresa, conforme relata o aluno A9 “*gosto das dinâmicas de grupo que os professores desenvolvem com a gente em sala de aula*”.

As dinâmicas de grupo proporcionam atividades diversificadas a um grupo de pessoas com objetivos de promover uma participação maior da plateia e alcançar resultados específicos. Permitem aos alunos um maior envolvimento com a aula, passando a ser agentes em vez de ouvintes (PETRUCCI e BATISTON, 2006). Os autores complementam que as dinâmicas de grupo exigem muita criatividade do professor na elaboração e capacidade de gerenciamento de grupos para sua aplicação, mas os resultados são muito positivos, pois é mais fácil para o aluno lembrar daquele momento educacional, no qual ele participou como protagonista, do que nos momentos em que ele simplesmente fez parte da plateia.

No que se refere ao que **não gostam de fazer em sala de aula**, os alunos da Turma A revelam que não gostam de ficar copiando a matéria da lousa e tampouco quando o professor apenas passa o conteúdo no datashow ou dita a matéria e não dá nenhum exemplo para enriquecer a aula. Apontam também que não gostam quando o professor não interage com a classe, e quando ficam somente na teoria e não proporcionam a prática do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Nessa direção, o aluno A1 expõe o que menos gosta “*além de copiar da lousa, também quando o professor dita a matéria, tornando a aula cansativa, pois os alunos só ficam ouvindo e não participam da aula*”. Já o aluno A6 aponta que “*Eu não gosto quando o*

*professor só passa texto na lousa ou no datashow, e fica só lendo, sem explicar e dar exemplos”.*

Os participantes da Turma B comentam que não gostam de ficar esperando o professor chegar à classe, conforme explicitado pelo aluno A7: que diz *“eu não gosto quando os professores demoram a chegar à sala de aula e a gente fica esperando e perde muito tempo. E depois os professores querem passar a matéria correndo para dar tempo”.*

Os alunos dessa turma acrescentam, também, que não gostam quando o professor passe lição ou trabalho para fazer em casa, devido à falta de tempo, pois a maioria da trabalha o dia inteiro. As afirmações dos alunos A9 e A10 representam o que os demais alunos desta turma comentaram: A9 *“é complicado fazermos tarefas em casa, pois trabalhamos o dia inteiro e não temos tempo para fazer atividades”* e, A10 *“o que dificulta é que alguns professores passam trabalho para casa, e não temos tempo para fazer, pois a grande maioria da classe trabalha durante o dia”.*

Nesse contexto, segundo Filho (2007), o estudante do período noturno que trabalha durante o dia, geralmente se desloca diretamente de seu local de trabalho para a instituição de ensino, por isso, chega cansado para a realização de atividades discentes. Frente a isso, o autor relata que se percebe no contexto acadêmico um rendimento muitas vezes inadequado por parte do aluno que trabalha e sustenta a família em relação às atividades e tarefas estudantis. Em muitos casos ocorre uma insuficiência de tempo para os estudos, mesclado com desânimo, cansaço, falta de sono e estresse.

Quando os alunos são estimulados a discutir sobre **o que facilita e o que dificulta a sua aprendizagem em sala de aula**, ambas as turmas apresentam percepções semelhantes. Em relação ao que facilita a aprendizagem os alunos apontam a exposição do conteúdo pelo professor usando slides no datashow, facilitando a interação entre o professor e alunos. E ressaltam que o uso dos recursos didáticos contribui para a aprendizagem, porém a explicação do professor é fundamental para que isso ocorra. Nessa perspectiva, o aluno A2 revela que *“o que facilita é o uso do datashow pelo professor, pois ele consegue explorar melhor a aula”* e A8 *“um ponto positivo que eu acho favorável é o uso dos slides e a explicação dos professores, é importante quando eles passam exercícios constantes”.*

Nessa direção, Zabala (1998) evidencia a importância dos recursos didáticos como instrumento para tomada de decisão, tornando este aspecto fundamental para o desenvolvimento curricular. Mas o que o autor propõe é uma reflexão sobre os aspectos dominantes dos recursos e, sobretudo, caracteriza a utilização dos recursos como algo imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, um aluno aponta que alguns professores não dominam as TICs, recursos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos. Tal percepção pode ser verificada na fala do aluno A8 *“percebo que alguns professores apresentam dificuldades em instalar os equipamentos (datashow) na hora de dar aula e não dominam as TICs”*.

De acordo com Moran et al. (2000), em relação aos recursos didáticos, cada professor tem um grande leque de possibilidades para organizar sua aula de forma dinâmica, inovadora, a partir de propostas que utilizem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de maneira contextualizada. Desse modo, os autores revelam que *“uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais”* (MORAN, ET AL., 2000, P.32).

Emerge dessas constatações, segundo os autores, que o desafio do professor está em encontrar tempo para conhecer essas tecnologias, atualizar-se e planejar a sua aplicação, junto aos alunos em sala de aula, prevendo os objetivos, caminhos e atividades para desenvolver a pesquisa, organizar momentos coletivos e individuais, além de avaliar o processo de cada sujeito, diante da sobrecarga que os professores enfrentam no cotidiano escolar.

No curso técnico em administração, segundo os doze alunos participantes, a própria sala de aula, se torna um ambiente de prática, por meio do deslocamento de recursos tecnológicos e materiais diversos para organização de simulações. Isso faz, muitas vezes, com que o professor considere dispensável o uso de um laboratório específico, o que favorece a aprendizagem.

**O que dificulta a aprendizagem dos alunos** é a falta de práticas e visitas técnicas em empresas para conhecer o seu real funcionamento, quando o professor exige a participação do aluno e ao passar a matéria na lousa, conforme relatam os alunos: A5 *“o que dificulta a aprendizagem é a falta de visitas técnicas e aulas práticas e o professor forçar o aluno a responder e participar da aula”*. E, também, na percepção do aluno A10: *“o que dificulta é quando o professor passa matéria na lousa e quando vai explicar a gente percebe que ele decorou. E também quando o professor força o aluno a responder ou participar da aula”*.

Por meio de visitas técnicas, há uma maior interação entre aluno e professor. Segundo Marion e Marion (2006) as visitas técnicas em empresas permitem a participação efetiva dos alunos de conhecer diversas áreas do conhecimento, oportunizando vivenciar na prática o que aprenderam na teoria. Na mesma perspectiva, segundo Petrucci e Batiston (2006), as visitas técnicas desenvolvem o pensamento criativo do aluno, oferecendo-lhes uma visão crítica da realidade em que estão inseridos.



No que se refere à exigência da participação dos alunos na aula, vale ressaltar o que Luckesi (1993) menciona sobre a necessidade do aluno participar espontaneamente, ao ser estimulado pelo professor ao se envolver no processo de ensino e aprendizagem, para que isso não se torne um elemento dificultador da aprendizagem, conforme apontado pelos alunos.

**As principais dificuldades que os professores demonstram para ensinar** foram percebidas semelhantemente pelas duas turmas dos grupos focais.

Os alunos de ambas as turmas pesquisadas evidenciam que a principal dificuldade do professor é de não saber ensinar e não ter didática, conforme revelado pelos alunos:

*A1: Eu acho que é a falta de preparo da metodologia de ensino, não que eles não saibam o assunto, mas eles não sabem ensinar, não prendem a atenção dos alunos. Ele simplesmente passa a matéria na lousa, e acha que isso é suficiente. Eu acho lamentável, pois os professores são pagos para ensinar, deveriam estar preparados para isso.*

*A5: Eu acho que a maior dificuldade que alguns professores têm é a de ensinar, ainda mais esse público da classe, pessoas que trabalham e outras que ainda estão no ensino médio.*

*A6: Eu acho que primeiramente o professor tem que gostar de ser professor, ter vocação para ensinar, falta didática.*

*A7: O que eu acho que atrapalha é quando o professor não consegue explicar a matéria. E tem professor que só fica escrevendo na lousa, mesmo tendo o conteúdo na apostila.*

*A8: A maior dificuldade do professor é de não ter didática e não saber ensinar e explicar os conteúdos.*

Os alunos da Turma A relatam que os professores demonstram ter conhecimento da profissão e domínio do assunto, porém deixam a desejar no momento da explicação e da interação com os alunos. De acordo com as falas dos alunos A2 “a gente nota que os professores tem conhecimento da profissão, mas falta para alguns professores saber explicar e passar a matéria para os aluno” e o aluno A3 “eu acho que o professor além de ter que dominar o assunto da aula, ele tem que saber ensinar, interagir com os alunos”.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994) revela que é importante o professor articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para quem” ensinar, “o que” ensinar e o “por que” ensinar, pois é um dos desafios da didática.

Um aluno da Turma A aponta também que os professores precisam saber ensinar para uma classe heterogênea, principalmente no que se refere à diferença de idade. Segundo o relato do aluno A5 “acho que a maior dificuldade dos professores é de ensinar para alunos de diferentes idades, uns aprendem mais rápido outros não”. Diante do exposto, é

imprescindível considerar a diversidade e a heterogeneidade existente na sala de aula, conforme o depoimento do aluno A5 para que todos sejam incluídos e que tenham o direito de participar da aula de acordo com suas necessidades.

E, ainda, um aluno da Turma A percebe que alguns professores são despreparados e desmotivados para dar aulas, pois os alunos dizem que para ser professor, primeiramente tem que gostar do que faz. Tal apontamento pode ser evidenciado na fala do aluno A4 *“além do despreparo de alguns professores, percebo que alguns professores também vêm para a aula desmotivados, estão ali, apenas por obrigação e dinheiro, não pensam em ajudar os alunos”*.

Do ponto de vista de Gauthier et al. (2006), o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica, bem como, as estratégias de ensino que melhor se aplicam ao seu ensino é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino.

Para Libâneo (2008, p.179) a estruturação da aula é um processo que exige do professor muita criatividade e flexibilidade, isto é, *“perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”*. Assim, o autor apresenta as seguintes etapas ou passos didáticos para o desenvolvimento da aula: 1º) preparação e introdução da matéria; 2º) tratamento didático da matéria nova; 3º) consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; 4º) aplicação e 5º) controle e avaliação.

Tomando como base os depoimentos dos dois grupos focais, no que se refere ao significado de estratégias de ensino, pode-se afirmar que todos os participantes do debate apresentaram um conceito específico de estratégias de ensino, sendo que algumas definições são muito semelhantes, embora alguns exemplos de estratégias apontados pelos alunos em alguns casos são destoantes.

Quando foi perguntado especificamente o que era estratégia de ensino, identificou-se que três alunos definem estratégia de ensino como um método utilizado pelo professor para dar aulas e passar os conteúdos para os alunos, conforme os seguintes apontamentos: A2 *“estratégia de ensino na minha concepção seria o método usado pelo professor, por exemplo, trabalhos em grupo, seminários, slides, filme, vídeos”*; A3 *“eu entendo como estratégia de ensino os métodos que os professores utilizam para passar algum conteúdo para o aluno, de uma maneira de chamar a atenção deles, ou seja, é a forma de passar o conteúdo de uma matéria. Exemplos, seminário, vídeos e slides”* e, A9 *“para mim estratégia de ensino é o método que o professor utiliza dentro da sala de aula para ensinar os alunos como, por exemplo, o datashow, trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo e seminários”*.

Ainda, quatro alunos consideram que estratégias de ensino são técnicas de ensinar que os professores utilizam para abordar a matéria e expor o conteúdo, a fim de que os alunos aprendam. Tais afirmações podem ser verificadas nos trechos seguintes exteriorizados pelos alunos:

*A5: O que eu entendo sobre estratégia de ensino é que são técnicas que os professores utilizam para os alunos aprenderem, trazer os alunos para a aula, eu acho que seria mais interessante ter mais estudos de caso, por se tratar de um curso técnico em administração poder simular com a realidade de uma empresa. Além de ter mais aulas práticas.*

*A6: Estratégia de ensino para mim é o professor usar técnicas para ensinar os alunos, tornando as aulas diferentes, além de prender a atenção dos alunos. Por exemplo: exercícios, filme, seminário etc.*

*A11: Estratégias de ensino são as técnicas que eles usam para abordar a matéria a ser exposta para nós alunos. Exemplos: provas, exercícios, trabalhos em grupo.*

*A12: Eu acho que são as técnicas que os professores utilizam na aula, como o datashow (slides), o quadro (lousa), quando eles passam filme, dinâmicas de grupo.*

Além disso, cinco alunos ainda conceituaram estratégias de ensino como a forma simples e objetiva que o professor organiza e prepara o conteúdo para o aluno aprender, interligando o aluno com a matéria, ou seja, é o passo a passo da aula, como o professor explica efetivamente a matéria e conduz a aula. Essas colocações podem ser vistas nas citações dos seguintes alunos participantes da discussão:

*Estratégia de ensino para mim seria o professor se organizar, preparar o conteúdo, e passar da maneira mais simples e objetiva para os alunos entender. Exemplo, seminário, pesquisa e filme (A1).*

*A meu ver estratégias de ensino é a forma que o professor vai tentar interligar o aluno com a matéria, citando exemplos: um seminário, os slides, filmes, músicas, vídeo e imagens (A4).*

*Para mim é o passo a passo da aula, eu acho uma coisa interessante as viagens (visita técnica), porque vai ver a prática do que é feito na administração de uma empresa (A7).*

*Estratégia de ensino é a maneira como o professor usa para explicar a matéria, ou seja, o planejamento da aula, exemplos são: o uso de slides, a forma da explicação, as atividades, os seminários e dinâmicas de grupo (A8).*

*Eu acho que seria a forma como o professor conduz a aula dele, seriam as aulas expositivas, os slides e os seminários (A10).*

Portanto, as falas dos alunos revelam aproximação ao mencionar que as estratégias de ensino são métodos, técnicas e formas usadas pelo professor para ensinar a matéria. No entanto, nota-se que os exemplos citados nem sempre correspondem às estratégias de ensino, por exemplo, uso da lousa, do vídeo, que seriam recursos didáticos, mas que fazem parte da aula expositiva, esta sim uma estratégia.

Sumariando as constatações obtidas nas falas dos alunos quanto ao entendimento sobre estratégias de ensino, nota-se que suas percepções se aproximam do que os estudos sobre esse tema trazem. De acordo com Anastasiou e Alves (2004) por meio das estratégias de ensino aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo, sendo necessário o professor conhecer o aluno, para escolher a estratégia de ensino que irá utilizar em sua aula.

Diante disso, a escolha da estratégia de ensino adequada tem sido uma preocupação constante na elaboração das aulas de alguns professores. Ainda, segundo as autoras, se o professor selecionar cuidadosamente as estratégias de ensino que irá utilizar, de acordo com o tema da aula e os objetivos a serem atingidos, possivelmente sua aula será mais atraente, e os alunos assimilarão com maior facilidade.

Considerando-se as falas dos alunos participantes da discussão, pôde-se apurar que são coerentes quanto à identificação das estratégias mais utilizadas pelos professores em sala de aula. Desse modo, todos os alunos de ambas as turmas, afirmam que as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores do curso Técnico em Administração em sala de aula são, principalmente: as aulas expositivas dialogadas por meio dos recursos didáticos (lousa e slides projetados pelo datashow), além dos seminários e trabalhos em grupo.

A aula expositiva dialogada para Anastasiou e Alves (2004), é uma exposição do conteúdo, cujo papel do professor é estimular a participação ativa dos alunos, levando-os a questionar, interpretar e discutir sobre um assunto. Já, os seminários, são definidos pelas autoras, como um espaço em que um grupo de pessoas discute e debate temas ou problemas, estimulando o surgimento de ideias e opiniões. O trabalho em grupo, segundo Petrucci e Batiston (2006), desperta no aluno a iniciativa de pesquisa, de descobrir aquilo que ele precisa aprender, facilitando a discussão de um determinado tema.

Os alunos de ambas as turmas salientam que um professor específico desse curso, sempre utiliza filmes. Alguns dizem que essa estratégia facilita a aprendizagem, que quebra a monotonia da aula, abre a mente para novos conhecimentos e é uma forma diferente de aprender novos conceitos relacionados à empresa. Assim, pode-se perceber que os alunos misturam e confundem estratégias de ensino e recursos didáticos.

Para ilustrar o exposto quanto à utilização de estratégias de ensino pelo professor em sala de aula, seguem alguns depoimentos dos alunos:

*Eles utilizam muito aulas expositivas na lousa e nos slides (datashow), além de seminário. Alguns professores utilizam filme, que pra mim é um método bem interessante, sai da monotonia da aula comum (A2).*

*O que mais os professores utilizam em classe e que dinamiza as aulas são os slides. Também tem um professor que passa filme, método este que me identifico bastante, pois é uma forma diferente de aprendermos como se administra uma empresa (A3).*

*Eu acho que as estratégias de ensino mais utilizadas em sala de aula pelos professores é passar a matéria na lousa, que é o método que já vem de anos, e alguns professores ainda não se inovaram. Mas, ainda, na minha opinião é um mesclado de aula expositiva na lousa e no datashow. Também gosto muito do filme, acho importante o professor mesclar esses métodos de ensino, porque sempre o mesmo cansa (A5).*

*Aulas expositivas na lousa e slides (A7).*

*A maioria dos professores utiliza mais a aula expositiva em datashow e lousa, além de filmes (A9).*

Ao se pensar na prática docente e como o professor atua em sala de aula, suas estratégias de ensino são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Toda estratégia é uma forma de planejamento e direção de ações para obtenção de determinados objetivos (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Quando os alunos são questionados sobre se os professores diversificam suas estratégias de ensino para ensinar, percebe-se uma grande divergência de percepções. Decorrente deste aspecto, com base no que é relatado pelos sujeitos da Turma A, verificou-se que dois alunos afirmam que os professores não diversificam suas estratégias de ensino, apenas passam o conteúdo, por meio de aulas expositivas, explicam um pouco, e logo em seguida aplicam provas ou trabalhos avaliativos, conforme os trechos destacados: A1 “*não diversificam. Alguns professores continuam na mesma, só passam textos em aulas expositivas, explicam um pouco, e já aplica a prova ou um trabalhinho na sala mesmo. Outros, de vez em quando passam um filme e pedem trabalho ou relatório do filme*” e, A4 “*eles não diversificam, isso acontece mais no segundo módulo do curso, essa diversificação é positiva, mas não acontece com todos os professores*”.

Em contrapartida, notou-se que dois alunos desta turma consideram que a maioria dos professores diversifica suas estratégias de ensino, procurando expor seus conteúdos, ora utilizando aulas expositivas em lousa e slides, ora passando um filme, seminários, trabalhos em grupo, para que as aulas não sejam todos os dias a mesma coisa. Isto pode ser evidenciado nas seguintes colocações dos alunos: A2 “*sim, a maioria dos professores diversifica, eles usam a lousa, slides, vídeos, filmes, trabalhos em grupo e seminários. Em minha opinião, isso é positivo, mas acredito que ainda faltam aulas mais práticas*” e, A6 “*pra mim os professores diversificam sim, usam slides, passam filme, pedem um trabalho para a casa para a gente praticar, para que não seja todo o dia a mesma coisa*”.

Porém, dois alunos da Turma A dizem que alguns dos professores diversificam e outros não. Tais afirmações são evidenciadas nas seguintes falas dos alunos:

*A3: Parte dos professores realmente diversificam e alguma parcela não diversifica, passam somente texto e mais texto. Mas, tem professores que usam slides no data show, e passam filme. Eu acho cansativo o professor usar sempre a mesma estratégia de aula é importante diversificar para estimular os alunos.*

*A5: Eu acho que alguns professores diversificam, sim, nas formas de ensinar. Mas têm alguns professores que simplesmente passam texto e mais texto, depois da uma explicação básica e torna a passar mais texto. Outros passam a matéria nos slides e outros dão explicação na lousa, mas eu acho que deveria diversificar mais as estratégias de ensino.*

No entendimento da Turma B, os alunos reconhecem de forma unânime, que os professores não diversificam suas estratégias para ensinar. Acrescentam, diante destas circunstâncias, que as aulas ficam cansativas e maçantes e que os docentes não fazem nada para mudar esta realidade, na tentativa de deixar a aula mais atrativa e produtiva. Estes posicionamentos podem ser verificados nas falas dos alunos a seguir:

*A7: Eu acho que a estratégia mais usada é os slides (data show) ou trabalho em grupo, isso deixa a gente cansado, pois eles não diversificam as aulas.*

*A8: No meu ver eu acho que não, tem alguns professores que dão bastante filme, trabalhos e mais trabalhos, explicação e mais explicação e outros exercícios. Eles não diversificam muito as aulas não.*

*A9: Eu acho que os professores não diversificam seus métodos de trabalho, eles sempre acabam utilizando as mesmas estratégias, como slides, lousa, fica cansativo, não fazem nada de diferente para deixar a aula mais atrativa e produtiva.*

*A10: Tem alguns que não diversificam, tem alguns que em todas as aulas que eu vi até agora foi só no data show (slides). Normalmente são aulas expositivas todos os dias, aí fica cansativo, o aluno tem vontade de desistir.*

*A12: Eu acho que os professores não diversificam as estratégias de ensino. Está meio maçante, só usa data show (slides) ou filme, não sai disso.*

Partindo dessas percepções, é importante ressaltar a fala do aluno A11:

*Tem alguns professores que tentam dar uma mudada na aula, só que parece que eles se perdem, parece que quando eles fogem do caminho que eles estão acostumados a dar aula, eles se perdem. Teve um professor que tentou implantar um bingo na sala de aula para explicar a matéria e não conseguiu explicar, se perdeu inteirinho na atividade.*

Diante dessa situação apresentada pelo aluno é possível notar que alguns professores ao menos tentam diversificar suas estratégias de ensino, esporadicamente, porém é necessário mais rigor em seu planejamento e execução.

Conforme expressaram os alunos, os professores embora exponham a matéria com o uso de recursos como datashow, também promovem outras atividades para que os alunos aprendam.

No que concerne à diversificação das estratégias de ensino, Pimenta e Anastasiou (2002, p.210) concebem que “ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”. Portanto, percebe-se que as estratégias de ensino se articulam entre si e operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada ótica teórica.

Portanto, pode-se verificar na percepção dos alunos que é importante o professor diversificar as estratégias de ensino, pois cada estudante tem uma maneira singular de se apropriar do conhecimento. Enquanto alguns aprendem melhor com aulas expositivas, outros apresentam dificuldades de concentração, obtendo um maior rendimento com aulas mais práticas e dinâmicas. Mediante tais informações, os docentes podem estruturar suas estratégias de ensino, de modo a contemplar as diversas possibilidades, a fim de facilitar e elevar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das percepções dos alunos, quando questionados sobre quais estratégias de ensino facilitam e quais dificultam a aprendizagem, as respostas de ambas as turmas dos grupos focais foram semelhantes.

No que se refere às **estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem**, os alunos tecem as seguintes considerações: A2 “*quando a aula é diversificada, ela fica prazerosa e aproveitável*” e, A3 “*é importante diversificar os métodos e fazer a sala realizar trabalhos em equipe*”.

Nessa direção o aluno A1 contextualiza “*o que facilita é o professor dinamizar a aula, como passar um vídeo, propor um seminário para a classe, passar o conteúdo usando slides (datashow)*”. Na mesma linha de pensamento o aluno A5 diz “*em minha opinião a melhor forma de aprendizado são as aulas dinâmicas e trabalhos de grupo*”.

Ainda nessa perspectiva, o que facilita aprendizagem para alguns alunos são os exercícios propostos pelos professores e os slides que agilizam e dinamizam as aulas, de acordo com o aluno A9 “*para mim o ponto que facilita são os exercícios e os slides*”.

*(datashow) que dinamiza a aula*”. Além disso, o aluno A8 destaca e valoriza a explicação do professor: *“eu acho o que facilita mesmo é a explicação do professor”*.

Os participantes de ambas as turmas apresentam as principais **estratégias de ensino utilizadas pelos professores que dificultam a aprendizagem dos alunos**. Assim, revelam que quando o professor dita o conteúdo ou quando simplesmente passa a matéria na lousa, eles não conseguem aprender, conforme as colocações dos alunos: A1 *“em minha opinião o que dificulta a aprendizagem é o professor ditar o conteúdo, pois a aula fica parada e sem sentido”* e, o aluno A5 *“a maior dificuldade de aprendizagem para mim é a matéria passada somente na lousa, e quando o professor dá apenas uma explicação básica e logo em seguida já dá seqüência na aula, a aula fica monótona”*.

Sob esse enfoque, os alunos da Turma A relatam que todas as estratégias de ensino são válidas, porém quando utilizadas excessivamente, tornam-se cansativas, e acabam dispersando e desmotivando a classe. Os apontamentos dos seguintes alunos explicitam tais consequências e ao mesmo tempo reforçam a necessidade de que os professores diversifiquem suas estratégias de ensino:

*No meu entender todas são válidas, porque todo tipo de aula quando se torna repetitiva fica cansativa (A2).*

*Eu acredito que tudo em excesso pode atrapalhar um pouco a aula. Por exemplo, se o professor der apenas texto, ou passar somente o conteúdo por slides, ou dar somente seminários ou vídeos, vai cansar. É importante diversificar os métodos e fazer a sala realizar trabalhos em equipe (A3).*

*Acho que todas são válidas. Mas eu enxergo que o que dificulta é o uso de uma estratégia de ensino de forma excessiva, acaba dispersando e desmotivando os alunos. Acredito que a melhor coisa é diversificar as estratégias (A4).*

É relevante mencionar que dois alunos da Turma B compreendem que uma aula expositiva realizada através de slides projetados pelo datashow é importante, porém alertam que é necessário o professor tomar alguns cuidados como, por exemplo, não carregar os slides com muitas informações e imagens. Alguns fatores são evidenciados nos comentários dos alunos: A7 *“o que facilita para mim é o uso de slides (datashow) de vez em quando, mas ao mesmo tempo dificulta quando usado sempre, também quando tem muitas imagens e informações nos slides. A explicação do professor quando usa slides fica muito cansativo”* e, A12 *“e o que dificulta é o professor usar slides carregados com muitas informações”*.

Notou-se também nas falas dos alunos que, quando o professor projeta filme em sala de aula, sem nenhuma intencionalidade clara do conteúdo que está sendo desenvolvido na classe, a aula fica vaga e sem sentido. Tais percepções estão presentes nas falas dos alunos:



A9 “o que dificulta é quando o professor passa filme, pois fica muito vago, e eu não consigo ver sentido nisso, para mim não é produtivo” e, A11:

*O que dificulta para mim é quando esse professor que gosta de passar filme, e a gente não consegue enxergar e entender a matéria nas cenas do filme e ele solicita trabalhos sobre alguns tópicos do conteúdo e você tem que descrever onde você viu no filme, é muito chato e complicado. E no final a gente não consegue fazer e ele dá as respostas, por isso a gente acaba não fazendo.*

Porém, o aluno A12 tem uma percepção contrária às colocações feitas anteriormente, dizendo: “o que facilita às vezes é o professor passar um filme, e você consegue entender a matéria mais fácil”.

Ao escolher um filme como estratégia para dinamizar a aula e favorecer a construção do conhecimento dos estudantes, Oliveira et al. (2012) expõem que o professor deve considerar a problemática da adequação do conteúdo e da maneira de abordagem considerando os objetivos estabelecidos para determinada aula. Assim, para os autores, utilizar a reprodução de filmes como estratégia de ensino facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas exige do professor uma postura de moderador para fomentar as discussões em torno do conhecimento exposto. Nesse caso, as imagens tornam-se um poderoso instrumento de aproximação do real, devido sua linguagem ser sedutora e sutil.

Por fim, quando os alunos das Turmas A e B foram estimulados a sugerir **o que pode ser feito para os professores melhorarem as estratégias de ensino**, pode-se observar que a maioria dos alunos sugere que os professores diversifiquem suas estratégias de ensino, que organizem mais aulas práticas, trazendo situações reais para dentro da sala de aula, que interajam mais com os alunos, por meio de diferentes e inovadoras práticas pedagógicas, além de oportunizar o desenvolvimento de competências voltadas para o mercado de trabalho por meio de visitas técnicas monitorada, a fim de tornar as aulas mais criativas e atrativas e, sobretudo para facilitar a aprendizagem e melhorar a participação dos alunos na sala de aula. Diante do exposto, tais apontamentos podem ser ilustrados nas seguintes falas dos alunos:

*A1: Seria legal o professor passar o conteúdo de diferentes formas, dar explicação de maneiras diferentes, e poder diversificar mais como seminários, visitas técnicas.*

*A3: Acredito que tem que ter menos aulas teóricas e mais aulas práticas. E acho que os professores precisam usar diferentes métodos para interagir com os alunos. Organizar mais aulas práticas e mais dinâmicas, o que ajudaria a participação e o interesse do aluno e também a interação do grupo*

*A4: O professor precisa diversificar as aulas, usar diferentes estratégias de ensino. Para melhorar essa situação eu acho que é necessário inovar para dinamizar e trazer o aluno a participar das aulas. Somente aula teórica fica enjoativo, tem que variar e dar a prática*

*A5: O professor precisa mesclar suas aulas, utilizando estratégias de ensino diferenciadas para prender a atenção dos alunos. Fazer mais dinâmicas de grupo e proporcionar mais aulas práticas. Trazer situações reais para dentro da sala de aula.*

*A6: Acho que o professor precisa inovar, trazer algo diferente para aula, não tornar a aula repetitiva. As aulas práticas são interessantes para preparar os alunos para o mercado de trabalho. Eu acho importante o professor trazer inovação para a sala de aula para atrair a atenção dos alunos*

*A7: Eu acho que os professores devem diversificar as aulas, deixar as aulas mais atrativas e criativas, e não só passar a matéria na lousa ou no data show (slides).*

*A9: Eu acho que eles devem organizar mais visitas técnicas em empresas, realizar dinâmicas de grupo com a classe, propor debates com a sala inteira.*

*A12: Deve haver uma maior diversificação das estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem e a participação dos alunos. Dinamizar mais as aulas, através de dinâmicas de grupo com os alunos. Eu vejo um ponto positivo quando é realizado visita técnica, poderia ter mais*

É importante, também, destacar as sugestões dadas por dois integrantes da Turma B, opinando que seria interessante os professores solicitarem uma avaliação aos alunos, quanto as estratégias de ensino que eles mais gostam e que facilitam sua aprendizagem, bem como sobre o andamento e a dinâmica das aulas, com a finalidade de obter a participação efetiva dos alunos: A8 “*eu acho que os professores devem perguntar para os alunos quais são as estratégias que eles mais gostam e que facilitam a aprendizagem, assim teria maior participação dos alunos*” e, A10 “*eu acho que os professores deveriam pedir as opiniões dos alunos quanto ao andamento das aulas, se está legal, cansativo ou não*”.

Os alunos A2 e A11 respectivamente evidenciam em suas percepções a necessidade do professor se atualizar “*é importante que o professor adquira a didática*” e, “*eu acho importante os professores passarem por uma reciclagem ou capacitações, para buscar novos conhecimentos da área. Devem fazer um curso que ensine a ensinar, para eles melhorarem a didática e a condução das aulas*”.

À luz desse entendimento, o aluno A11, ainda acrescenta que os professores não sabem como ensinar, pois não possuem Licenciatura. Apesar dos docentes demonstrarem conhecimento técnico, pois trabalham durante o dia numa determinada empresa e são graduados em uma área específica, isso apenas não é o suficiente, pois apresentam uma grande dificuldade no âmbito pedagógico. Verifica-se essa questão na fala do referido aluno:

*O curso técnico é dividido em dois blocos, o primeiro das 19h00 às 20h50 e o segundo bloco das 21h00 às 22h45, tem muitos professores que eles têm somente graduação, não tem licenciatura. Normalmente eles trabalham durante o dia numa empresa e a noite dão aula no curso técnico, por isso falta didática, eles não sabem como ensinar, como passar a matéria (A11).*

No que tange à formação pedagógica dos professores, no estudo feito por Peterossi (2003), foram identificados aspectos diferenciados no perfil dos professores da Educação Profissional de nível médio. Dentre eles destacam-se: a quase total ausência de formação pedagógica e a dificuldade para se manterem atualizados em suas áreas profissionais, o que evidencia a necessidade de formação não só inicial e pedagógica, mas contínua, em serviço.

Nesse contexto, para a Educação Profissional, a Resolução CNE/CEB 02/97 extingue a licenciatura oferecida nos chamados Cursos de Esquema, criados pelo Decreto 432 de 1971, para a capacitação de docentes e, cria o Programa Especial de Formação Pedagógica para portadores de diploma superior que procuram habilitação para atuarem no magistério de ensino médio. Dessa forma, torna-se possível qualificar também os profissionais para a atuação em sala de aula nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois a resolução salienta a carência de professores para as disciplinas profissionalizantes (PETEROSSO, 2003).

No que concerne à formação dos professores, o Centro Paula Souza em parceria com o Ministério da Educação, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, oferece três cursos de pós-graduação à distância para professores da educação profissional do Estado de São Paulo: Programa Especial de Formação Pedagógica, Master in Business Administration (MBA) em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais e, Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Esse programa foi criado em 2007 e visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, além de modernizar e expandir as redes públicas de Ensino Médio integradas à Educação Profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

Ainda, no que se refere à formação dos professores, a Unidade de Ensino Médio e Técnico do CPS, por meio da Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC) oferece um programa de capacitação para professores e gestores da educação profissional com o objetivo de manter o ensino médio e as habilitações profissionais de nossas Escolas Técnicas (Etecs) atualizados tecnologicamente e em estratégias de ensino.

Os cursos são oferecidos nas modalidades a distância, presenciais e semi-presenciais, por professores especializados ou por instituições parceiras públicas ou privadas e possuem

carga horária e duração proporcionais às atividades, variando de 8 a 90 horas. Com esse programa, o Centro Paula Souza pretende sedimentar suas diretrizes pedagógicas e estabelecer nas unidades de ensino um sistema de gestão participativo e voltado para a melhoria contínua dos serviços educacionais públicos que oferecem. (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

É importante também destacar que as formações aos professores na Etec “X” são realizadas de forma continuada, sendo concretizadas em reuniões de planejamento, pedagógicas e de cursos, por meio de oficinas, mini cursos e conferências pedagógicas, organizadas pela equipe de gestão escolar, com duração de quatro horas.

Portanto, verifica-se que o Centro Paula Souza e a Etec “X” procuram viabilizar e propiciar formação continuada ao corpo docente da unidade de ensino, porém constata-se que ainda há uma grande necessidade de investir em aspectos pedagógicos, principalmente relacionados às formas de ensinar e ao uso de estratégias de ensino, considerando que os professores dos cursos técnicos não possui formação para docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta investigação foi atender ao objetivo geral de identificar e analisar os principais elementos relativos à prática docente referente às estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso técnico em administração sob a perspectiva dos alunos. Portanto, é importante apresentar as sugestões dos alunos sobre o que precisa mudar para fazer avançar o processo de aprendizagem deste referido curso.

O cenário trazido pela pesquisa sugere uma reflexão crítica das estratégias de ensino utilizadas pelo professor em sala de aula, na tentativa de melhorar os níveis de compreensão dos alunos. Para tanto, o professor deve realizar uma constante e vigilante reflexão sobre sua prática, possibilitando que compreenda como os discentes aprendem, quais suas motivações e limitações, bem como o seu papel na construção dos conhecimentos pelos estudantes.

Nessa perspectiva, por ser um ato político e coletivo, a prática docente precisa ser constantemente avaliada, repensada e, se necessário for, reconstruída. E essa reconstrução se dá pelo diálogo, pela valorização dos pares, pelo trabalho interdisciplinar e com os diferentes sujeitos envolvido no processo de ensinar e aprender. Assim, pode-se afirmar que rever práticas, posturas, posicionamentos e ações, torna-se de fundamental importância para o trabalho do professor.

Sabe-se das dificuldades da prática docente em sala de aula, mas ao acreditar que o professor possa repensar suas práticas, considerando cada vez mais o aluno com parte integrante e vital deste processo, possibilita um olhar sobre o trabalho do professor. Acreditar que uma aula diferente possa trazer mais contribuições ao aluno pode ser o início para minimizar essas dificuldades.

No entanto, ao se dispor a exercer o trabalho de professor, subentende-se que, assim como ensinar exige uma nova postura frente ao ensino, é necessário que o professor também renove a sua prática para poder acompanhar as mudanças que ocorrem rapidamente e, então, atuar como mediador e, não apenas transmissor dos conhecimentos, introduzindo diferentes recursos na sua prática diária.

A presente investigação almejou contribuir com a melhoria da prática docente ao trazer a percepção dos alunos sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o ingresso dos estudantes no competitivo mercado de trabalho, o objetivo primordial do aluno de curso técnico.

Na percepção dos alunos o professor deve interagir mais com eles em sala de aula, a fim de estimular a sua participação e aprendizagem, procurando envolvê-los e motivá-los a participar da aula, por meio de aulas mais dinâmicas, com atividades de ordem prática

No que se refere a gestão de classe, os alunos apontam que a dispersão e a bagunça em sala de aula, bem como a falta de controle da classe pelo professor interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois nem o professor irá conseguir cumprir o seu papel de ensinar e tampouco os alunos o de aprender. Nesse sentido, os alunos acreditam que o professor precisa ter domínio de classe e saber gerir a matéria, além de deixar muito claro para o aluno quais são os objetivos educacionais de sua aula e, como irá desenvolvê-la para que o aluno aprenda.

É importante destacar que as percepções dos alunos de ambas as turmas pesquisadas, sobre como percebem se o professor planejou ou não sua aula são consideradas frágeis quanto à forma pela qual observam, pois apesar do planejamento do ensino ser fundamental para o trabalho docente, são desconhecidas na íntegra pelos alunos.

Os alunos revelam que as aulas expositivas dialogadas, seminários e trabalhos em grupo são as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores. Pode-se verificar também na percepção dos alunos, que os professores não diversificam as estratégias de ensino. Portanto, é importante o docente diversificar as estratégias, a fim de deixar a aula mais atrativa, criativa, produtiva e diferenciada, pois cada estudante tem uma maneira singular de se apropriar do conhecimento. Enquanto alguns aprendem melhor em aulas expositivas, outros apresentam dificuldades de concentração, obtendo um maior rendimento quando se utilizam aulas mais práticas e dinâmicas.

Nesse contexto, não é simples para o professor saber articular a diversificação das estratégias de ensino, porque não existem estratégias consideradas apropriadas e adequadas em si mesmas, pois podem ser recriadas pelo professor a partir da sua compreensão sobre a aprendizagem do aluno e da clareza de seus princípios.

Assim, uma mesma estratégia de ensino pode não alcançar os mesmos objetivos com alunos e turmas diferentes. Quando o professor utiliza-se de variadas formas de execução do seu planejamento de ensino, permite o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas no grupo, já que pode atender a diferentes capacidades a cada momento, além de desenvolver no aluno a capacidade de adequar-se a diferentes situações. Entendeu-se aqui, que o professor que repensa a sua prática docente promove a busca do conhecimento de maneira mais efetiva e eficaz.

A necessidade da diversificação de estratégias como tentativa de manter a motivação dos alunos no decorrer do processo, bem como considerar as peculiaridades, são elementos aos quais o professor deve estar atento. Portanto, os professores deveriam estruturar sua didática, de modo a contemplar as diversas possibilidades que facilitem e elevem os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos pensam que a prática docente em sala de aula poderia ser melhor organizada e executada pelos professores e chegam a enfatizar que não conseguem colocar em prática nenhum conteúdo teórico aprendido no curso técnico.

No entanto, os alunos sugerem que os professores desenvolvam aulas mais práticas por meio de estratégias de ensino que lhes proporcionem aprender, recorrendo, por exemplo, às visitas técnicas monitoradas em empresas de diferentes segmentos, para adquirirem os conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado de trabalho.

Desse modo, como contribuição da utilização das estratégias de ensino, fica evidenciado que o aluno se sente mais seguro na aplicabilidade do conhecimento adquirido quando este foi trabalhado de maneira mais criativa e dinâmica. A ideia de aprender fazendo, e construir algo significativo, motiva e desperta o interesse do aluno.

Embora os docentes participem de vários cursos de formação continuada, os alunos sugerem que os professores precisam se atualizar, principalmente no que se refere às estratégias de ensino, e à didática, a fim de melhorar a forma de ensinar.

É com a ideia de repensar as práticas docentes utilizadas em sala de aula, no que tange às estratégias de ensino e o como ensinar, que a elaboração de uma proposta de formação continuada seja implementada ao corpo docente deste curso. É importante ressaltar que a educação profissional tem um papel de extrema importância para a sociedade, ou seja, é papel das escolas técnicas trabalhar para formar profissionais com capacidade de se apropriar do conhecimento, e transformá-lo colocando-se a serviço do bem comum e, principalmente inseri-lo no mercado de trabalho. Para isso, entende-se que os professores precisam saber como ensinar.

Assim, pretende-se apresentar essa proposta de formação continuada à equipe gestora da Etec “X” para que seja implementada aos professores da referida escola, na tentativa de minimizar essa fragilidade dos docentes identificada pelos alunos.

A discussão sobre o que precisaria mudar para avançar o processo de ensino e aprendizagem do curso técnico em administração foi claramente apresentada pelos sujeitos da pesquisa. Por tudo o que os alunos de ambas as turmas dos grupos focais disseram, o que eles pedem não consiste no uso de novas estratégias de ensino, mas sim, o uso das estratégias já

existentes e, principalmente, que se voltem para a finalidade de um curso técnico de nível médio que tem por objetivo central preparar para o mercado de trabalho.

Os alunos valorizam as aulas expositivas dialogadas, o uso de filmes e vídeos, mas o que mais sentem falta é do preparo prático a partir da aplicação do contexto aprendido. Nessa direção, propõem aos professores que recorram às estratégias de ensino que possibilitem aproximação do futuro campo de trabalho, dinâmicas grupais com situações reais, estudo de caso relacionados à teoria e prática, querem ter a oportunidade de vivenciar desde o curso futuras situações que enfrentarão no mundo do trabalho.

A partir dessas considerações espera-se ter contribuído para a discussão sobre o tema, o que pode vir a trazer benefícios para o processo ensino e aprendizagem, bem como contribuir para a prática dos professores dos cursos técnicos da Etec “X”, em especial, o curso técnico em administração, conforme a hipótese levantada para nortear este estudo.

Finalmente, pode-se afirmar que o uso de estratégias de ensino pelos professores da educação profissional requer novos olhares e discussões. Entretanto, é por acreditar que esta modalidade de ensino é importante, não só para o mercado de trabalho, mas para a sociedade em geral, são necessários alguns caminhos para investigação futura sobre trabalho docente na educação profissional, objeto de pesquisa pouco explorado e que requer estudos mais detalhados.



## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

\_\_\_\_\_. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_\_. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004, p. 74-98.

ANDRADE, F. R. B. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Trabalho e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

ARAÚJO, R. M. L. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Belém, PA. **Trabalho e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

BARBACOVI, L. J. **O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BENTO, E. J. **Aprendizagem por projetos para o desenvolvimento de competências: uma proposta para a educação profissional**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

BRASIL. Decreto nº. 11.447, de 23 de janeiro de 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-11447-23-janeiro-1943-463768-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 20.593, de 14 de fevereiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20593-14-fevereiro-1946-329942-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 21.609, de 12 de agosto de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21609-12-agosto-1946-326699-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015b.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 4.024/61. Lei de diretrizes e bases da educação; LDB. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 51.225, de 22 de agosto de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51225-22-agosto-1961-390889-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015b.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5.692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 2.208 de 17/04/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2015. 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BURNIER, S. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, ago. 2007.

CENTRO PAULA SOUZA: **40 anos**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

\_\_\_\_\_. **45 anos**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual do professor ingressante 2013**. São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Plano plurianual de gestão: PPG, 2015 – 2019**. São Paulo, 2015. p. 3-19.

\_\_\_\_\_. **Tutorial para consulta dos resultados WebSAI 2014**: Etec. São Paulo, 2015.

CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. et al. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. da Unesp; Brasília, DF: FLCSSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. da Unesp; Brasília, DF: FLCSSO, 2005b.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, F. S. **A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio**. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

FERNANDES, S. R. S. A complexidade do trabalho docente no contexto dos Institutos Federais de Educação: vozes de um campo do IFC – Camburiú.. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Porto de Galinhas, PE. **Didática**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19. setembro. 2015.

FERRETTI, C. J. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FILHO, A. T. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante**. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/33665>>. Acesso em: 1. jun. 2015.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil, v. 2**. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, fev. 2008.

FRONCILLO, R. **SAI: sistema de avaliação institucional: práticas e desafios**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009. Edição comemorativa 40 anos do Centro Paula Souza.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. Belo Horizonte: Unisinos, 2000. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber livro, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

GIMENO, J. S. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

LIMA, T. B. **Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação**: um estudo de caso no curso de graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LOBO, S. O. **Os desafios da prática pedagógica na educação profissional tecnológica**: o ser e o fazer do professor-tutor à distância. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação coleção magistério 2º grau. Série formação do professor**. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARIN, A. J.. **Técnicas do trabalho de investigação em educação**: em destaque o roteiro para análise documental inicial. São Paulo: PUC, 2001. Mimeografado.

\_\_\_\_\_ et. al. **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

\_\_\_\_\_. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral, v. 9. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 16-32.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MATIAS, V. S. **Práticas docentes facilitadoras**: estratégias didáticas na educação superior. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade: 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, C. S. V. Notas históricas sobre origens do ensino técnico no Estado de São Paulo. In: \_\_\_\_\_; ALVES, J. F. (Orgs.). **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo**: uma história em imagens... São Paulo: Centro Paula Souza, 2002. p. 47-50.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, R. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, n. 112, p. 185-203, mar. 2001.

OLIVEIRA, P. M. P. et al. Uso do filme como estratégia de ensino-aprendizagem sobre pessoas com deficiência: percepção de alunos de enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 16, p. 297-305, 2012.

PELLISSARI, L. B. O fetiche da tecnologia e a educação profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Trabalho e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

PETEROSSI, H. G. Novas formas ocupacionais e a questão da educação profissional. In: \_\_\_\_\_. **Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Thomson, 2003.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. A Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAMOS, I. M. L. **Observatório escolar: a autoavaliação nas Etecs: um caminho construído com múltiplos olhares**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

RASSELE, R. L. **A influência do estágio como prática pedagógica na formação do técnico em agropecuária no IFES Campus Santa Teresa/ES**. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

REGIMENTO comum das escolas técnicas estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: deliberação CEETEPS nº. 003, de 18-7-2013. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.  
, 1997.

ROCHA, A. M. C; AGUIAR, M C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Formação de Professores**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

SALES, P. E. N. OLIVEIRA, M. A. M. Relações entre atividades teóricas e práticas em um programa de aprendizagem profissional de jovens. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Trabalho e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

SANTOS, S. F. R. **As práticas pedagógicas dos docentes do IFPA e o desafio para integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens**

**e adultos.** 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

SIEBEN, L. **Educação profissional e empregabilidade:** um estudo sobre egressos dos cursos técnicos da Sociedade Educacional Três de Maio. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade)- Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, RS, 2012.

SILVA, M. L. B. **Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET baiano.** 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOSTER, T. S. **O uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem:** estudo de um curso superior na área de administração. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas)- Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A. A avaliação. In: ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 195-223.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO FINAL DO GRUPO FOCAL

### ROTEIRO DE TÓPICOS DO GRUPO FOCAL

**Título da Pesquisa:** Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar.

**Aluno Pesquisador:** Elvio Carlos da Costa

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Regina Guarnieri

Este instrumento foi elaborado com o objetivo de orientar a mediação das discussões do grupo focal, está dividido em dois encontros, sendo que cada encontro está subdividido em três partes, totalizando aproximadamente uma hora e meia de discussão.

#### 1º Encontro – Grupo Focal

**Data:** \_\_\_\_\_

**Número de Participantes:** \_\_\_\_\_

**Códigos dos Participantes:** \_\_\_\_\_

#### **Parte I – Aquecimento (15 minutos)**

Apresentação do mediador aos participantes, explanação do funcionamento do encontro e contextualização da dinâmica do grupo focal, preparando-os para o que irá acontecer. Conversa dirigida e gravada, para elaboração de um relatório, na qual não existe percepção certa ou errada, todas sendo igualmente valiosas.

Solicitação de apresentação de todos os participantes, dizendo o nome, a idade, a profissão e estado civil.



## **Parte II – Desenvolvimento do Grupo Focal (60 minutos)**

### **Tópico 1: Facilidades e Dificuldades dos Alunos em Sala de Aula**

1. Como vocês veem a sala de aula? Como é esse espaço para vocês? (espaço físico, materiais, agradável ou desagradável).
2. O que facilita e o que dificulta a aprendizagem de vocês nesse espaço?
3. O que vocês mais gostam de fazer em sala de aula?
4. O que vocês menos gostam de fazer em sala de aula?

### **Tópico 2: Prática Pedagógica**

5. O que vocês acham que o professor pode fazer para facilitar a aprendizagem de vocês?
6. Na percepção de vocês, quais são as principais dificuldades que os professores demonstram para ensinar? Deem exemplos?
7. O que vocês pensam sobre as dificuldades de ensinar? E como vocês identificam essas dificuldades?
8. O que vocês sugerem para minimizar e melhorar esse problema?

## **Parte III – Fechamento do 1º Encontro do Grupo Focal (15 minutos)**

Síntese das discussões realizadas durante o grupo focal, fechamento da discussão grupal, agendamento do segundo encontro e agradecimentos aos participantes.

## **2º Encontro – Grupo Focal**

**Data:** \_\_\_\_\_

**Número de Participantes:** \_\_\_\_\_

**Códigos dos Participantes:** \_\_\_\_\_

### **Parte I – Aquecimento (15 minutos)**

Retomada dos principais tópicos discutidos no 1º encontro do grupo focal.

## **Parte II – Desenvolvimento do Grupo Focal (60 minutos)**

### **Tópico 3: Práticas dos Docentes na sala de aula**

1. Como vocês enxergam a prática dos seus professores em sala de aula?
2. Como vocês percebem se os professores planejaram suas aulas ou não? Deem exemplos?
3. O que o professor faz para controlar a turma quando percebe dispersão, ele define regras, sabe aproveitar o espaço de sala de aula para os alunos fazerem as atividades? E o que isso interfere na aprendizagem de vocês?

### **Tópico 4: Estratégias de Ensino**

1. Vocês sabem o que significa estratégias de ensino? Deem exemplos?
2. Que estratégias de ensino vocês identificam que os professores utilizam para ensinar em sala de aula? Quais as mais utilizadas?
3. Na sua visão, os professores diversificam as estratégias de ensino para ensinar? Deem alguns exemplos?
4. De acordo com as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula o que facilita e dificulta a aprendizagem de vocês?
5. O que pode ser feito para os seus professores melhorarem as suas estratégias de ensino?

## **Parte III – Fechamento do 2º Encontro do Grupo Focal (15 minutos)**

Síntese das discussões realizadas durante o grupo focal e agradecimentos aos participantes.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO  
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES, 2014**

**ROTEIRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS<sup>7</sup>**

**Título da Pesquisa: Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar.**

**Aluno Pesquisador: Elvio Carlos da Costa**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Regina Guarnieri**

Este instrumento foi elaborado com o objetivo de orientar e nortear a análise de documentos, referente às estratégias de ensino utilizadas pelos professores da uma Escola Técnica Estadual do interior de São Paulo.

**1. Identificação do documento:**

- 1.1. Título: Relatório de Pesquisa de Avaliação da Prática Pedagógica dos Professores
- 1.2. Data: Novembro de 2014
- 1.3. Local: São José do Rio Preto
- 1.4. Tipo de documento: Relatório de Pesquisa Regional de São José do Rio Preto – documento oficial da Supervisão Educacional
- 1.5. Assunto: Avaliação das Práticas Pedagógicas dos Professores

**2. Contexto em que foi produzido:**

- 2.1 Destinatário / Destinação prevista para o documento: Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) da região de São José do Rio Preto, totalizando 17 Unidades Escolares / cidades.

---

<sup>7</sup> Texto de referência consultado MARIN (2001).

2.2 Origem do documento: Supervisão Educacional da Região de São José do Rio Preto

2.3 Quem são seus elaboradores (função que exercem / profissão e instituição de origem)? Esta pesquisa, bem como o relatório da pesquisa, foi elaborada pelo Supervisor Educacional da Região de São José do Rio Preto do Centro Paula Souza, Prof. Geraldo José Sant'Anna.

2.4 Circulação do documento: Relatório de Pesquisa enviado a equipe diretiva das 17 Unidades Escolares (Etecs) de responsabilidade da Supervisão Escolar da Região de São José do Rio Preto.

### **3. Descrição da Estrutura e Conteúdo dos Documentos:**

3.1 Estrutura do documento (esquema): A pesquisa contempla informações relacionadas à prática pedagógica dos professores das Etecs da Região do São José do Rio Preto e está estruturada da seguinte forma:

a) Com que frequência você (professor) utiliza as estratégias de ensino abaixo:

( ) sempre                      ( ) nunca              ( ) às vezes

- 1) Aula expositiva e/ou dialogada
- 2) Aula expositiva (apenas)
- 3) Estudo de texto
- 4) Dissertação ou resumos
- 5) Portfólio
- 6) Tempestade cerebral
- 7) Mapa conceitual
- 8) Estudo dirigido
- 9) Aulas orientadas
- 10) Lista de discussão por meios informatizados
- 11) Filmes/vídeos
- 12) Ensino à distância
- 13) Solução de problemas
- 14) Resolução de exercícios

- 15) Ensino em pequenos grupos
- 16) Grupo de verbalização e de observação
- 17) Dramatização
- 18) Seminário
- 19) Estudo de caso
- 20) Simpósio
- 21) Paineis
- 22) Palestras
- 23) Entrevistas
- 24) Fórum discussão e debates
- 25) Oficina
- 26) Estudo do meio
- 27) Ensino com pesquisa
- 28) Exposição e visitas técnicas
- 29) Ensino individualizado

b) Estas estratégias de ensino foram contempladas em seu Plano de Trabalho Docente (PTD) durante sua elaboração?

sim       não       foram inseridos posteriormente

c) Durante a elaboração de seus Planos de Trabalho Docente, você busca articular a habilidade proposta com a estratégia de ensino mais adequado e ao instrumento de avaliação que permite avaliar o seu desenvolvimento?

sempre       algumas vezes       apenas reproduzo modelo já existente

d) Existe, em sua escola, momentos para reflexão sobre a elaboração e desenvolvimento de PTD's?

sim       não       poucas vezes       já sei como faz

e) Com relação a instrumentos de avaliação, assinale a frequência com que você utiliza:

sempre       nunca       poucas vezes

- 1) Provas dissertativas e/ou discursivas individual
- 2) Provas dissertativas e/ou discursivas em grupo

- 3) Provas objetivas individuais
- 4) Provas objetivas em grupo
- 5) Estudos de caso
- 6) Dinâmicas de grupo
- 7) Observação
- 8) Autoavaliação
- 9) Arguições orais ou entrevistas
- 10) Diários de curso/bordo
- 11) Portfólio
- 12) Provas práticas/experimentais
- 13) Debates
- 14) Questionário
- 15) Pesquisa
- 16) Seminários

f) Com relação às avaliações você:

- 1) Aplica avaliações semanais
- 2) Aplica avaliações mensais
- 3) Aplica avaliações bimestrais
- 4) Quando conclui um tema ou competência
- 5) Nunca aplica

g) No cotidiano da sala de aula, você distingue monitoramento da aprendizagem e avaliação?

( ) sim      ( ) não      ( ) é a mesma coisa

h) Qual a maior dificuldade que você detecta na aprendizagem de seus alunos?

- 1) Falta de atenção e interesse
- 2) Conversam muito e dispersam durante as explicações
- 3) Não sabem trabalhar em grupo
- 4) Não interagem entre si
- 5) Querem tudo “mastigado”, não se esforçam
- 6) Não entregam atividades nos prazos e faltam nas avaliações
- 7) Há muita discrepância entre aqueles que aprendem rápido e aqueles mais lentos

- i) Quais as dificuldades que você detecta enquanto professor?
- 1) Não tenho tempo para preparar as aulas e corrigir as atividades propostas
  - 2) Não tenho acesso a materiais didáticos de apoio
  - 3) A direção da escola não permite atividades pedagógicas diferenciadas
  - 4) Não sei elaborar um PTD eficiente
  - 5) Não tenho conhecimento de estratégias de ensino diversificadas
  - 6) Não sei trabalhar com a diversidade encontrada na sala de aula (estilos de aprendizagem, maturidade, expectativas, distúrbios de aprendizagem, faixa etária, etc)
  - 7) Não há apoio da coordenação de curso e/ou coordenação pedagógica
- j) Com relação a estratégias de recuperação, você:
- 1) Revê e insere conceitos periodicamente
  - 2) Retoma os assuntos tratados sempre que observa o não entendimento do mesmo
  - 3) Retoma o mesmo assunto utilizando-se de metodologias diferenciadas
  - 4) Aplica avaliações de recuperação, garantindo nova oportunidade ao aluno
  - 5) Coordena grupos de monitoria e atividades extraclasse
  - 6) Solicita atividades de recuperação bimestralmente
  - 7) Não desenvolve atividades de recuperação
- K) O melhor aluno, na sua definição, é:
- 1) estudioso, atencioso, comportado e cumpridor de seus deveres.
  - 2) irreverente, questionador, criativo, inquieto e curioso.
  - 3) assíduo, participativo, quieto e inteligente.
  - 4) comprometido, imprevisível, antenado e competente.
  - 5) meu clone.

3.2 Principais ideias e objetivos do documento: Esta pesquisa compõe uma série de atividades pedagógicas que objetivam subsidiar a Supervisão Regional na orientação das escolas, através de: proposição de formações, produção de materiais de apoio ao professor e conhecimento do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das Unidades Escolares da região de São José do Rio Preto (17 escolas).

3.3 Observações adicionais: Os dados foram coletados, tabulados, e posteriormente foram criados gráficos pertinentes a cada questão, e por fim disponibilizados as 17 Etecs da região de São José do Rio Preto.

É importante ressaltar que o total de docentes (ativos) das Etecs na região de São José do Rio Preto são: 991 professores, sendo que 329 professores responderam e enviaram o questionário, correspondendo a 33,19% dos docentes da região. Deste número de professores que participaram da pesquisa, 102 professores são da Unidades Escolar lócus deste estudo.

#### **4. Referências Específicas às Estratégias de Ensino:**

4.1 O que o documento menciona sobre estratégias de ensino?

O relatório de pesquisa menciona com que frequência os professores utilizam as estratégias de ensino em sala de aula e se eles planejam ou não essas atividades.

4.2 De que forma o documento se refere à estratégia de ensino (em que parte do documento essa referência aparece / como se apresenta graficamente?)

Na primeira questão, denominada a), foi perguntado aos professores com que frequência eles utilizam as estratégias de ensino, dentre as 29 estratégias de ensino oferecidas como opção e na questão b) se estas estratégias foram ou não planejadas em seus planos de trabalho docente. Todas as questões foram apresentadas graficamente.

4.3 Quais são as principais estratégias de ensino utilizadas pelos professores do ensino profissionalizante de acordo com a pesquisa?

248 professores disseram que utilizam frequentemente aula expositiva dialogada, 210 professores utilizam a estratégia solução de problemas e 172 professores utilizam aula expositiva (apenas).



## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE DO RELATÓRIO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (SAI, 2014)**

### **ROTEIRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS<sup>8</sup>**

**Título da Pesquisa: Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar.**

**Aluno Pesquisador: Elvio Carlos da Costa**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Regina Guarnieri**

Este instrumento foi elaborado com o objetivo de orientar e nortear a análise de documentos, referente às estratégias de ensino utilizadas pelos professores da uma Escola Técnica Estadual do interior de São Paulo.

#### **1 Identificação do documento:**

1.1 Título: Relatório do SAI – Sistema de Avaliação Institucional

1.2 Data: janeiro de 2015

1.3 Local: São Paulo

1.4 Tipo de documento: Relatório do SAI – Sistema de Avaliação Institucional – documento oficial do Centro Paula Souza

1.5 Assunto: Avaliação dos processos de funcionamento das Unidades Escolares do Centro Paula Souza

---

<sup>8</sup> Texto de referência consultado, MARIN (2001).

## 2 Contexto em que foi produzido:

2.1 Destinatário / Destinação prevista para o documento: A avaliação do SAI é destinado a todas as Unidades Escolares das 218 Etecs e 64 Fatecs do Estado de São Paulo.

2.2 Origem do documento: Centro Paula Souza – São Paulo

2.3 Quem são seus elaboradores (função que exercem / profissão e instituição de origem)?  
A avaliação do SAI foi elaborada por uma equipe qualificada do Centro Paula Souza, equipe esta pertencente a Administração Central, contratados especificamente para a elaboração e aplicação do questionário SAI.

2.4 Circulação do documento: Os resultados do SAI são disponibilizados a equipe diretiva das Etecs e Fatecs do Centro Paula Souza através do site <http://www.websai.sp.gov.br> normalmente no mês de janeiro de cada ano, correspondendo à avaliação do ano anterior.

## 3 Descrição da Estrutura e Conteúdo dos Documentos:

3.1 Estrutura do documento (esquema): O Sistema de Avaliação Institucional contempla informações acadêmicas, onde o aluno e o professor têm a oportunidade de responder um questionário de diversos aspectos escolares, dentre eles, considerado fundamental para esta pesquisa, a prática pedagógica dos docentes e está estruturada da seguinte forma:

Indicadores SAI – Categorias, Dimensões e Áreas

<b>Categoria</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Área</b>
Insumo	Condições de ensino	Adequação do espaço físico e instalações
		Materiais didático-pedagógicos
Processo	Desempenho Escolar	Rendimento escolar
		Acompanhamento e avaliação da aprendizagem
		Fluxo escolar
		Frequência escolar
	Gestão escolar	Gestão democrática da escola
		Equipe gestora e liderança
		Habilitação e formação dos profissionais

	Gestão pedagógica	Planejamento pedagógico
		Práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Clima escolar
		Disciplina e normas de convivência
Resultado	Desempenho Escolar	Nível de satisfação quanto ao rendimento escolar
	Gestão pedagógica	Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Nível de satisfação quanto ao clima escolar
	Geral	Nível de satisfação em relação ao curso
	Indicadores objetivos	Índice de produtividade
		TCC - Taxa de conclusão do curso

Fonte: Elaboração do Pesquisador baseado no Tutorial – SAI, 2014.

3.2 Principais ideias e objetivos do documento: É avaliar anualmente o desempenho das Unidades Escolares (UE), por meio de mecanismos que coletam informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos, avaliando os processos de funcionamento das UE, seus resultados e o impacto na realidade social em que a instituição se insere.

3.3 Observações adicionais: O questionário do SAI é disponibilizado online, através do site <http://www.websai.sp.gov.br>, respondido por toda comunidade escolar, de setembro a novembro de cada ano.

É importante ressaltar que para este trabalho de pesquisa, analisou-se o eixo tecnológico de Gestão e Negócios, especificamente o Curso Técnico em Administração, dando ênfase nos indicadores, dimensões e áreas voltadas para as práticas pedagógicas dos professores, abrangendo as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

#### **4 Referências Específicas às Estratégias de Ensino:**

4.1 A abordagem sobre estratégias de ensino utilizadas pelos professores é encontrada no indicador “processos”, da dimensão “gestão pedagógica” e da área “práticas pedagógicas” e “planejamento pedagógico”.

4.2 De que forma o documento se refere à estratégia de ensino (em que parte do documento essa referência aparece / como se apresenta graficamente?)

Através do indicador “processos”, da dimensão “gestão pedagógica” e da área “práticas pedagógicas” mostram os entendimentos e percepções dos alunos e professores quanto aos conteúdos e as estratégias de ensinamentos utilizadas pelos professores para ensinar, estimulando os alunos a participar e colaborar durante as aulas.

Manifesta-se na concepção de ambos (alunos e professores) se há ou não diversificação das estratégias de ensino e se os professores planejam ou não suas aulas.

**ANEXOS**

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS**

Araraquara, 16 de setembro de 2014.

Ilma. Sra. **Diretora da Etec “X”, Professora Luciane Thomazini Furtado.**

Venho através desta, solicitar a autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar” sob a minha orientação e com a participação do discente Elvio Carlos da Costa do curso de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara.

O trabalho tem como objetivo: identificar os principais elementos relativos à prática docente do curso técnico em administração sob a perspectiva dos alunos.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIARA, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

---

**Maria Regina Guarnieri**  
Orientador(a) responsável

**Para Preenchimento da Instituição Co-participante**

*“Declaro quer após ler e concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.*”

Deferido ( )

Indeferido ( )

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.

Carimbo:

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. O título da pesquisa é: “Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar” sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Regina Guarnieri.
2. O trabalho tem por finalidade identificar os principais elementos relativos à prática docente do curso técnico em administração sob a perspectiva dos alunos.
3. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo através das conversas e discussões a serem realizadas por meio do grupo focal, apresentando meus (minhas) ideias, percepções e atitudes acerca da utilização de estratégias de ensino e procedimentos didáticos diversificados por parte dos professores em sala de aula.
4. Não terei que doar e não receberei nenhum recurso ou objeto de qualquer natureza para a realização dessa pesquisa.
5. A minha participação como voluntário deverá ocorrer em dois encontros, a ser realizados no mês de abril de 2015 e terá a duração de aproximadamente 02 horas cada;
6. Deverei voltar ao “*local de realização do grupo focal*” todas às vezes que houver solicitação do pesquisador desse projeto, previamente planejado por dois encontros, a realizar-se no mês de abril de 2015.
7. Os dois encontros do grupo focal previstos serão gravados em áudio, sendo que as gravações ficarão arquivadas sob a responsabilidade do pesquisador;
8. O mediador (pesquisador) contará com a participação de um observador que terá o papel de relator de toda a discussão realizada nos dois encontros do grupo focal.
9. As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação;
10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
11. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;

12. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às declarações dos participantes da pesquisa, ou no caso de constrangimento ou desconforto provocado por algum tópico abordado na entrevista de grupo focal. É importante acrescentar que para evitar ao máximo que esse risco se manifeste o pesquisador adotará o uso de siglas para identificar os participantes do grupo focal, conforme a seguir: (A1 = Aluno 1, A2 = Aluno 2...) e a instituição escolar que você pertence, será identificada como escola técnica do interior paulista.
13. Caso você se sinta constrangido(a) ou desconfortável para responder qualquer pergunta poderá não respondê-la ou entrar em contato para sanar eventuais dúvidas;
14. O pesquisador está atento às providências e cautelas que devem ser tomadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do grupo focal;
15. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;
16. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento sem prejuízo do meu tratamento.
17. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, poderei entrar em contato com o pesquisador pelo telefone: (16) 99204-9627. Conforme dados do pesquisador abaixo:

Pesquisador: Elvio Carlos da Costa  
Mestrando em Educação – Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação  
Centro Universitário de Araraquara  
Araraquara – São Paulo – SP  
Telefone: (16) 992-049627  
Email: elviocosta@yahoo.com.br

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na habilitação profissional de técnico em administração: analisar para fazer avançar” na qualidade de voluntário (a).

Araraquara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do voluntário



**IMPORTANTE: Quando o projeto de pesquisa envolver menores, por favor, acrescentar ao termo do Termo de Consentimento o seguinte parágrafo e adequar os verbos do texto anterior na terceira pessoa do singular.**

“Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo meu filho(a) ...(*nome do menor*)..., nascido(a) aos ...../...../....., a participar do estudo “...(*título do projeto*)...”, na qualidade de voluntário(a).”

---

Assinatura dos pais ou responsável