

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM QUESTÃO

PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN QUESTION

Daiane da Silva Gomes **1**
Cristhianny Bento Barreiro **2**

Resumo: Historicamente, sem contar com uma clara política de formação, os professores da Educação Profissional e Tecnológica ingressam na profissão contando com os saberes acumulados ao longo de sua trajetória de vida. Dessa maneira, torna-se relevante compreender as concepções que sustentam suas práticas, bem como as dificuldades enfrentadas por esse grupo de profissionais. O estudo de abordagem qualitativa, tem enfoque teórico metodológico na pesquisa narrativa. Participaram cinco docentes que atuam nas disciplinas técnicas de um Instituto Federal. A pesquisa buscou aporte teórico nos estudos de Tardif (2014), Nóvoa (1992), Freire (2014), Huberman (1992), Kuenzer (2010) e Machado (2008). Conclui-se que os professores buscam estratégias de ensino que se afastam de uma concepção tecnicista e estimulam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, contribuindo para sua formação integral. Destaca-se, que as principais dificuldades apontadas pelos docentes parecem relacionar-se à carência de um repertório de conhecimentos pedagógicos em sua formação inicial.

Palavras-chave: Educação Profissional. Práticas de Ensino. Formação Docente.

Abstract: Historically, not counting a clear education policy, teachers of Professional and Technological Education enter the profession relying on the knowledge accumulated throughout their life trajectory. Thus, it is relevant to understand the conceptions that support their practices, as well as the difficulties faced by this group of professionals. The qualitative study has a methodological theoretical focus on narrative research. Five professors working in the technical disciplines of a Federal Institute participated. The research sought theoretical support in the studies of Tardif (2014), Nóvoa (1992), Freire (2014), Huberman (1992), Kuenzer (2010) and Machado (2008). It is concluded that teachers seek teaching strategies that move away from a technical conception and stimulate the active participation of students in the learning process, contributing to their integral formation. It is noteworthy that the main difficulties pointed out by the teachers seem to be related to the lack of a repertoire of pedagogical knowledge in their initial education.

Keywords: Professional Education. Teaching Practices. Teacher Training.

Doutoranda em Educação pela UFPEL, Mestra em Educação e Tecnologia pelo IFSUL. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0685838360642265>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4231-5679>.
Email: gomes.daiane@gmail.com

Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa. Doutora e Mestre em Educação (PUCRS). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL. Professora do IFSUL, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9397465771404123>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7547-1905>.
Email: cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996). A lei afirma que a EPT deverá abranger os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Essa diversidade de ofertas e suas distintas formas de organização fazem com que os professores que atuam na EPT enfrentem muitos desafios em suas práticas.

Dado o histórico de ausência de uma política efetiva para a formação de professores para a EPT, estudos que se dedicam a compreender a atuação desses profissionais em sala de aula têm o potencial de contribuir para a sistematização dos elementos que subsidiam suas práticas de ensino e apontar as principais dificuldades encontradas, contribuindo com os cursos de formação docente para essa modalidade.

O ensino ocorre num cenário composto por diversas interações que exercem vários condicionamentos aos docentes. Esses condicionamentos aparecem

Ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2014, p. 181).

A prática é como um processo de aprendizagem através do qual professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2014, p. 181).

Pimenta (2014, p.30) afirma que nas práticas estão contidos elementos de extrema importância, tais como:

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Dessa forma, nesse estudo buscamos compreender, a partir das narrativas de docentes, as principais concepções sobre as práticas de ensino apontadas pelos professores como fundamentos de sua ação, assim como descrever as dificuldades apontadas por eles, tanto no início da carreira na EPTNM como atualmente.

A seguir, apresenta-se brevemente o caminho utilizado na pesquisa, seguido por seção em que são descritas e analisadas as narrativas, a partir de três temáticas construídas no estudo, encerrando o artigo com os apontamentos finais.

Caminho da pesquisa

O esgotamento progressivo do positivismo e a reabilitação da hermenêutica, como modo de conhecimento, modificaram a forma de como fazemos pesquisa. Assumimos as experiências vividas como base para a compreensão das ações humanas (BOLÍVAR, 2002). E dessa forma, o estudo ancorou-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa, buscando compreender os fenômenos a partir dos sujeitos que deles fazem parte (BÓGDAN; BIKLEN, 1994).

Os procedimentos foram orientados pelo enfoque teórico-metodológico das pesquisas narrativas, que para Clandinin e Connelly (2015), são ao mesmo tempo o fenômeno a ser estudado e a “técnica” de estudo. Para os autores, o ensino e o conhecimento do professor “são

expressos em histórias sociais e individuais corporificadas e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.32).

O estudo teve por objetivo compreender as principais concepções sobre as práticas de ensino apontadas por professores que atuam em disciplinas técnicas, desdobrando-se ainda na intenção de descrever as dificuldades apontadas pelos docentes, tanto no início da carreira na EPTNM como atualmente.

Participaram da investigação cinco docentes de disciplinas técnicas do Curso Técnico em Edificações do IFSUL, campus Avançado Jaguarão. Com o objetivo de preservar o anonimato, os participantes foram nomeados por pseudônimos de Lina, Zaha, Corbusier, Bottas e Sussekind, referência a importantes personalidades do campo da Arquitetura e da Engenharia, áreas que sustentam o campo específico de atuação destes docentes — Edificações.

Foram realizadas entrevistas narrativas em profundidade, tendo como guia a questão: “Podes contar tua trajetória de vida, formação e profissão até o momento atual?”. As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas com base na análise qualitativa de conteúdo proposta por Guerra (2006), mediante a esquematização da técnica proposta para a análise de histórias de vida de Poirier e colaboradores (1995). Conforme Guerra, a proposta “baseia-se numa análise comparativa através da construção de tipologias, categorias e análises temáticas” (GUERRA, 2006, p. 69).

Para a escrita do presente estudo, optou-se por articular as análises das entrevistas com o referencial teórico que sustenta as discussões, seguindo os preceitos da pesquisa narrativa. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015) argumentam que pesquisadores que seguem uma linha mais formalista tendem a iniciar seus textos pela teoria, já pesquisadores narrativos começam pela experiência, atentando ao modo como é expressa em histórias experimentadas e narradas.

Os pesquisadores narrativos, na perspectiva dos autores, “apresentam a teoria ao longo da dissertação, do início ao fim, na tentativa de criar uma ligação contínua entre teoria e prática, incorporada à pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.75). Sendo assim, os textos de análise de dados e fundamentação teórica constituem uma única seção de estudo, dividida em três partes, em acordo com a temática a que deram origem.

As narrativas docentes em análise

Ao realizarmos a leitura e análise das narrativas dos cinco sujeitos, optou-se por tratar de três temáticas que foram apontadas pelos investigados: as dificuldades no início da profissionalização, as dificuldades que persistem na atuação e as práticas relatadas. Para tanto, buscou-se triangular as experiências narradas com as teorias que sustentam a análise, descritas na sequência.

Dificuldades de atuação em sala de aula: ingresso na docência

A profissionalidade docente é bastante marcada pelo início da atuação do professor. Depois de diversos anos sentado em bancos escolares, ele ingressa pela primeira vez, perante um grupo de estudantes, como responsável pelo processo educacional que ali deverá ocorrer. Nesse momento, frequentemente, o docente “sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve sua formação” (ESTEVES, 1999, p. 109). Apesar dessa afirmação ter sido feita há mais de 20 anos, expressa perfeitamente o sentimento encontrado nas falas dos sujeitos investigados.

Em se tratando de professores que atuam na EPT, o desajuste entre as práticas exercidas em sala de aula e a formação inicial desses professores parece ser ainda mais acentuado, haja vista que, na maior parte dos casos, em nenhum momento de suas trajetórias de formação, os futuros professores tiveram contato com conhecimentos específicos da atividade de ensino.

Em seus estudos, Huberman (1992) destaca o “choque de realidade” do ingresso na carreira docente, apontando para um confronto inicial com a complexidade da profissão:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc (HUBERMAN, 1992, p. 39).

O depoimento da professora Zaha expõe uma certa rigidez inicial. Por vezes, em função de insegurança, alguns professores inexperientes tendem a ser menos flexíveis em suas práticas em sala de aula, como forma de evitar que os imprevistos aconteçam, em busca de manter o controle do espaço da sala de aula.

No primeiro dia de aula, eu me enxergo assim, como aqueles professores de palmatória sabe?! Eu sou! Estou num patamar, eu que detenho o conhecimento, calem a boca, me escutem que é assim que vai acontecer! [...] Bah, era fazer eles calarem a boca, eu precisava que todos tivessem olhando pra mim naquele momento e que era preciso vencer o conteúdo, e que eles tinham que aprender e eles tinham que passar, sabe? [...] (Professora Zaha).

Com o passar do tempo, a professora Zaha relata que acabou modificando sua forma de ser docente, modificando, inclusive, a concepção de educação que possui:

A minha preocupação era essa, sabe, muito escolinha, eu não estava preocupada em formar pessoas, em captar pessoas, em fazer ele crescer, não! Eu queria que ele aprendesse, eu queria que ele prestasse atenção em mim e que ele fizesse da melhor maneira,[...] , o que realmente importa pra ele e eu ver que ele está se esforçando, que é completamente diferente do início, no início eu queria que todos fossem padrão, todos tem que chegar nesse ponto, nesse nível e hoje eu entendo que as pessoas vão chegar em lugares diferentes, de maneiras diferentes e níveis diferentes e eu entendo isso hoje e antes não, eles tinham que chegar no padrão X, só que nem todo mundo se encaixa nos padrões, não adianta (Professora Zaha).

É possível depreender que a experiência em sala de aula e a interação com os estudantes fez com a docente mudasse sua forma de conduzir a turma. O confronto com a realidade permite a mobilização de saberes originados de experiências, que se ressignificam no encontro com diversos acontecimentos vivenciados como resposta à prática cotidiana (TARDIF, 2014).

Foi possível detectar, em diversos fragmentos das narrativas dos docentes, um sentimento de abandono e falta de apoio institucional quando relatam o momento em que se inserem pela primeira vez no ambiente de sala de aula. Porém, percebe-se um empenho pessoal destes professores em superar essa falta de apoio.

O primeiro dia de aula meio, meio, né! Ah eu cheguei, eu tinha um certo, eu tinha uma haaã... eu tinha uma matéria para dar aula que era topografia e tinha uma outra que não me lembro bem, gerenciamento, que o Professor não tava aí, e aí eu tinha aquele plano de aula ali e com material de outro professor porquê eu não tinha nada e então tu fica meio perdido, né?! Aí eu vi que tinha que estudar, que em forçou a estudar, reler tudo aquilo que eu tinha meio que abandonado (Professor Bottas).

[...] porque é aquela coisa, quando tu entra pra substituto, me disseram, eu tinha uma reunião com o coordenador, ele me deu as ementas das disciplinas e disse: Então tá, amanhã tu começa. Tu não tens a menor ideia do que que tu faz, pra onde tu vai. Aí cheguei de manhã lá pra dar aula, aí chegou uma professora que tava lá, assim né, que me ajudou bastante e me disse: Não, perai que eu tenho uns powerpoint aqui pra te passar. Me entregou um projetor na mão e eu disse: tá bem! O que que eu faço com isso? Onde que eu ligo? Como é que eu ligo? E foi meio assim, né! (Professora Lina).

Ai o primeiro semestre eu me lembro de todo mundo dizer: “Olha o primeiro semestre tu vai ficar meio perdida, até tu te adaptar ao ritmo.” E eu tava realmente assim, eu não tinha muita didática para dar aula, né, eu explicava para os alunos trezentas vezes a mesma coisa, tentava mudar as maneiras de explicar, mas era aquela coisa, não tinha uma estrutura em sala de aula, tipo assim que os alunos, não tinha um plano de aula, era uma coisa assim, sabia que tinha dar aquele conteúdo e explicava daquele jeito, como se eu tivesse explicando para uns colegas de aula assim né?! (Professora Zaha).

Outro aspecto que emergiu dos relatos dos professores, foi a percepção de que há uma lacuna em relação aos conhecimentos pedagógicos que orientassem suas práticas. Foi possível identificar que a falta de conhecimentos inerentes a atividade de ensino se configurou em dificuldades de atuação em sala de aula, principalmente no início da carreira no magistério.

Durante o semestre que se sucedeu, conversando com os Ah, eu acho que é meio a coisa didática assim, mesmo, por exemplo, não é uma falta de domínio da matéria, mas tipo assim, como é que tu vai montar a aula né? [...] ai eu procurava ler e comentar e fazer essas coisas e tal, usar um exemplo né e tal, mas eu não tinha ainda muito claro como é que eu ia atingir o aluno assim, por que eu percebo, eu mesmo me sentia as vezes chata, por que, sei lá, de noite, a turma tá lá de noite e tu desliga a luz pra enxergar o projetor e bota o projetor ali e tu sabe que tá to mundo te achando um saco, tu tá te achando um saco e tu não sabe muito bem o que fazer (Professora Lina).

E eu tava realmente assim, eu não tinha muita didática para dar aula, né, eu explicava para os alunos trezentas vezes a mesma coisa, tentava mudar as maneiras de explicar. (Professora Zaha).

[...] porque me faltaram esses conhecimentos pedagógicos de como construir, aquela aula. colegas que já tiveram os cursos de formação pedagógica esse desafio, ele foi diminuindo, foi se minimizando. (Professor Sussekind).

Segundo Machado (2017, p. 310), “os desafios e os dilemas enfrentados pelos professores em início de carreira são ferramentas que podem auxiliar os mesmos nos enfrentamentos e na busca do entendimento de sua profissão”. Superados os desafios do início da carreira docente na EPT, os professores apontaram que as experiências em sala de aula os auxiliaram a ultrapassar as dificuldades encontradas em função da ausência de uma formação pedagógica

anterior e destacaram que após essa inserção na atividade de ensino, suas dificuldades foram outras. Passamos, então, a analisar os relatos dos docentes sobre suas dificuldades de atuação no cotidiano em sala de aula.

Dificuldades de atuação em sala de aula: o cotidiano

Na etapa de escuta das narrativas que compuseram o *corpus* de análise da pesquisa, os docentes que participaram do estudo tinham entre quatro e seis anos de tempo total no magistério. Segundo Huberman (1992), esse período é caracterizado por uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo (com o desempenho em sala aula). Situando melhor os “objetivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

A análise das narrativas evidenciou a mudança de foco em relação às dificuldades de atuação, que passaram da preocupação de como o professor deveria ser, do comportamento do docente em sala de aula para a preocupação com o estudante e sua aprendizagem.

Uma das preocupações relatadas pelos docentes é com o estudante que chega na instituição e que não possui uma base de conhecimentos necessários para a construção dos saberes técnicos relativos à profissão de técnico em Edificações. De acordo com os professores, essa falta de base configura-se como um obstáculo ao progresso dos estudantes nos estudos.

[...] porque a gente tem muitos problemas ali em Jaguarão, por exemplo, o nosso aluno vem com muita dificuldade, então a gente tem uma reprovação em massa em matemática, física, química e tal, porque eles não têm a base, ah é porque os professores são ruins? Não, os professores são ótimos, e fazem projetos de ensino e fazem aula de reforço, mas eles não têm a base. E aí como é que tu ensinas estrutura para o um aluno que não sabe física? (Professora Lina).

Bom, como eu já citei, as necessidades, enfim, os problemas de base que eles trazem consigo e não é um problema da formação de professores da base deles, mas sim de infraestrutura, de estrutura, assim, mesmo, do Estado, a educação básica, realmente, ela está comprometida, né, em vários aspectos, esse é o principal desafio, dos problemas que eles trazem dos anos anteriores dos quais eles passaram. (Professor Sussekind).

A professora Zaha também destaca que a maior dificuldade que ela enfrenta em sala de aula é fazer com que os estudantes gostem do que estão aprendendo e que aquele conhecimento seja significativo para os estudantes.

A fala dos professores Corbusier e Lina revela outro aspecto em relação a identificação do estudante com a escolha pelo curso técnico, o que, segundo eles, dificulta o trabalho docente em sala de aula. Isso pode ocorrer pelo fato do curso se configurar como único curso integrado ofertado pela instituição e pelo reconhecimento formativo atribuído aos IFs, o que faz com que muitos optem por fazer o curso, mesmo sem qualquer identificação com a área.

Os professores também apontaram, como sendo uma dificuldade recorrente, a falta de maturidade dos estudantes mais jovens, principalmente na modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico.

E o próprio aluno do integrado também, as vezes dispersa, né?! Tem muita energia e não quer prestar atenção. (Professora Lina).

E é bem mais complicado, tchê e a calma e a paciência, porque tu tem que ser tolerante, tem que ser paciente, tu tem que

ser calmo, porque eles são jovens, [...] Então, tu tem que fazer com que eles se deem conta da importância que aquilo tem, só que dentro do limite deles, isso aí eu acho que é o mais difícil. (Professor Bottas).

Outra dificuldade do integrado pra mim, é trabalhar com aluno adolescente, com uma certa imaturidade. (Professor Corbusier).

Nesse sentido, os professores foram unânimes em afirmar que trabalhar com o estudante da modalidade subsequente (estudantes com ensino médio concluído e que realizam somente a formação técnica) é mais fácil do que com estudantes do ensino médio integrado.

Sobre o ensino médio integrado, o professor Corbusier ainda destaca a sua dificuldade em desenvolver essa modalidade. Percebe-se na fala do professor que o mesmo atribui ao histórico de formação anterior dos estudantes, essa dificuldade em trabalhar os conteúdos de forma integrada.

Tenho, tenho algumas dificuldades, tem algumas coisas que dificultam o trabalho sim, em diferentes níveis, a gente tem duas modalidades em principio né, não só duas modalidades, mas dois formatos, dois tipos de alunos [...], a coisa do integrado pra mim é um pouco difícil, eu acho que [...]. Tu aprendeu um conteúdo e é muito fácil tu passar esse conteúdo da maneira encaixada que ele tá, agora tu diversificar e tu moldar esse conteúdo para um contexto. (Professor Corbusier).

É possível afirmar que as diferentes modalidades de ensino, nas quais se espera que os docentes dos Institutos atuem, se apresentam como elementos que merecem atenção e estudos minuciosos, pois, se não forem bem compreendidas e esclarecidas as suas concepções, podem se configurar como entraves para a atuação dos docentes que se dedicam as distintas modalidades e, até mesmo, frustração, por não compreenderem suas diferenças.

Por fim, outro aspecto que emergiu dos relatos foi a dificuldade de relacionar conhecimentos teóricos com a prática:

Mas acho que ainda é aquela coisa, aquelas disciplinas mais teóricas, assim, tem uma hora que tu não podes fugir da teoria, tu tem que dar teoria de alguma forma e isso eu ainda acho que poderia ajustar de alguma maneira, assim, né. (Professora Lina).

Eu nunca, eu nunca tento colocar um conteúdo em sala de aula só baseado naquilo que está escrito, eu sempre levo vídeos, fotos, dou exemplos, explico como é que aconteceu, se a patologia dá, explico o que pode acontecer lá na frente e aí tento diversificar bastante do que ficar naquele conteúdo maçante, lendo, lendo, lendo. (Professor Bottas).

Foi possível observar que não foi a falta de conhecimentos específicos na área de formação inicial que influenciou nas dificuldades relatadas. Pelo contrário, todos os docentes possuem uma base sólida de formação inicial e dedicaram-se a buscar qualificação profissional na área de formação técnica específica, além dos docentes já terem experiência profissional anterior à docência como profissionais na área de formação inicial.

Contudo, o que se observa nos relatos sobre as dificuldades de atuação, desde as iniciais, como a falta de didática e de uma metodologia de ensino, até as dificuldades mais recorrentes no dia a dia em sala de aula, como lidar com estudantes que, em suas avaliações, possuem uma base de conhecimentos precária, são imaturos e pouco se identificam com o curso, ou ainda o desafio de articular a teoria com a prática, é que provavelmente são dificuldades oriundas da ausência de um repertório de conhecimentos pedagógicos que sustentem

a atuação em sala de aula.

Ainda que a falta de uma formação inicial possa se configurar como dificuldade na construção da atuação dos docentes, foi possível perceber que os mesmos demonstraram empenho e dedicação para superar esses obstáculos ao longo de suas trajetórias profissionais na EPT.

Por esse ângulo, destacamos uma característica do saber experiencial abordada por Tardif (2014, p. 110), que é um saber existencial, pois para além da experiência de trabalho está ligada “à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser”.

Contudo, o autor alerta que somente o saber experiencial não representa o saber profissional docente, sendo necessário a construção e mobilização de outros saberes como: pedagógicos, disciplinares, curriculares — todos esses saberes serão constitutivos da prática docente. Em suma:

O professor ideal é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana (TARDIF, 2014, p. 39).

Sobre a atuação específica na EPT, os estudos de Kuenzer (2010) acerca da formação de professores para essa modalidade de ensino apontam para um novo perfil de professor. A partir da análise dos impactos das transformações ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais que impuseram à educação um novo papel, a autora afirma que esse novo docente deverá:

Ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 2010, p. 513).

Observadas essas complexidades que envolvem a formação de professores para a EPT, a autora enfatiza a necessidade da criação de políticas efetivas para a formação do seu corpo docente e defende a ideia de que os docentes que nela atuam necessitam de uma formação específica para a atividade no magistério, devendo essa formação ser realizada em instituições que articulem os diversos campos do conhecimento com a atividade de investigação, de modo a promover uma formação interdisciplinar, integralizada por uma formação em pesquisa.

Nessa perspectiva, compartilhamos com Freire (2014, p. 30) a concepção de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O ato de pesquisar seria um processo permanente de busca e indagação que conduziria a uma melhoria contínua da prática docente.

A sala de aula: concepções sobre a prática

Descrever a dinâmica das ações que ocorrem na prática docente não é uma tarefa fácil, tendo em vista a multiplicidade de elementos presentes nas situações de ensino. Buscamos,

por meio das narrativas dos docentes, apreender as concepções e formas em que conduzem suas práticas de ensino, mesmo reconhecendo que é complexo captar todos os aspectos desse processo, que está em permanente movimento.

Segundo Santos e outros (2018, p. 174), na atualidade, os professores sofrem “com o aumento das exigências da profissão, vinculadas às questões contemporâneas. Essa realidade incentiva a inclusão da tecnologia, a abertura de espaço para discussões e reflexões, a superação e criação de práticas docentes[...]”

A sala de aula, por natureza, é um espaço múltiplo em que docentes e estudantes convivem, possibilitando uma troca de experiências na qual ambos ensinam e aprendem. É o lugar em que o professor se expressa, revela e constrói sua trajetória profissional, mesclando elementos pessoais e profissionais em sua ação em sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que a prática docente é orientada, muitas vezes, pelas concepções e experiências que os professores carregam de suas trajetórias de vida individual:

A resposta à questão, “Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?”, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional (NÓVOA, 1992, p. 16).

O autor também destaca que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Iniciamos a análise dessa temática a partir do que foi captado na narrativa do professor Corbusier sobre como ele enxerga a sua postura em sala de aula perante os estudantes, como o docente estabelece a relação professor/estudante e como isso constitui sua maneira de atuar em aula.

É possível perceber no relato do professor Corbusier que sua postura como docente em sala de aula é de partilha com os estudantes, num processo de colaboração mútua. O professor destaca essa relação de partilha e troca como sendo fundamental para o bom andamento das aulas. Embora entenda que existem diferenças nos papéis de professor e estudante, acredita que ambos podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem.

Corbusier ainda revelou que não teme o fato de admitir que não sabe, situação que, segundo ele, tanto angustia os professores.

A minha postura em sala de aula, a maneira como eu vejo a sala de aula, isso não mudou, como eu vejo o trabalho do professor, a relação do professor com o aluno, esse trabalho colaborativo entre o professor e o aluno.[...] Então eu acho que esse não saber angustia muito as pessoas dentro de uma sala de aula, ah eu estou aqui, eu tenho que ser o dono do saber, e eu acho que logo eu aprendi isso, então eu nunca tive medo da sala de aula e eu nunca vi o aluno nem como esse ser inquisitivo, que te diminui, te coloca numa posição de alvo e também não vejo o aluno como aquele ser ignorante que tu tens que despejar todo o conhecimento. (Professor Corbusier).

Nota-se que essa concepção teve influência de professores que marcaram sua trajetória de vida ainda na etapa de escolarização:

Por exemplo, eu me lembro de alguns professores, eu me lembro de aulas de geografia [...] ele cativava na maneira como ele contava, discutia as questões geográficas, geopolíticas e

tudo mais, [...], era isso, essas aulas discutidas, aquela aula que te traz pra conversa, [...] Esse estilo de aula, depois na faculdade, [...] eu gostava das aulas do Silvio, porque ele botava minhoca na tua cabeça, ele mexia um pouco e fazia tu sair da caixinha, ele não chegava e te cuspiam conteúdo, então eu acho que é um estilo de aula que eu gosto, na verdade eu acho que é isso né, eu me lembro desses dois casos assim, de aulas discutidas, compartilhadas do professor com o aluno. (Professor Corbusier).

Analisando a fala acima, percebemos que o docente expressa sua preocupação com a aprendizagem do estudante, o que representa não ser somente um transmissor de conteúdo, mas ser um agente na construção do conhecimento, atuando de maneira compartilhada com o estudante e reconhecendo que o mesmo possui conhecimentos prévios que precisam ser valorizados.

Nessa perspectiva, Freire (2014, p. 24) afirma que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (grifos do autor). Sobre a relação de colaboração entre o professor e o educando, o autor reforça:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2014, p. 25).

Foi possível compreender, a partir da narrativa do professor Corbusier, que o mesmo busca sempre trabalhar de forma diversificada em sala de aula e está sempre reavaliando a forma de estruturar a sua aula. Com mais experiência e domínio dos conteúdos trabalhados em aula, procura trabalhar de forma mais flexível e menos estruturadas.

Então hoje em dia, acho que desde o semestre passado, eu tenho trabalhado um pouco mais livre, mais maleável, assim com isso, tem seus prós, por permitir justamente criar bastante e introduzir novas coisas, mas acaba que coisas que são base ou fundamentais acabam ficando menos atendidas, mas eu noto isso, assim, que essa exploração, essa experimentação em sala de aula, que para mim é assim, eu não saberia dar aula diferente, mas justamente isso, essa maneira de trabalhar tem ficado mais fácil, obviamente, por já está dando conta daquele conteúdo, eu já domino ele melhor, eu já não preciso tanto daquela estruturação e eu consigo trazer essa estruturação ou trazer esse conteúdo em um formato menos estruturado, menos encaixado em etapas e trazer exercícios diversos e adaptar, ver em que lugares eu estava pedindo demais, em que lugares eu estava pedindo de menos, tentar ver isso assim, eu acho que hoje eu estou um pouco mais maleável nesse sentido. (Professor Corbusier).

Percebe-se que o professor faz um exercício de reflexão constante de sua prática, ao afirmar que procura identificar quando está sendo muito “exigente” e/ou oportunidades em que poderia explorar mais o conteúdo com os estudantes. Isso demonstra uma preocupação constante com a melhoria contínua de sua prática em sala de aula, que vai ao encontro dos apontamentos de Freire (2014): que é somente refletindo sobre a prática de hoje ou do passado que se aperfeiçoam as práticas futuras.

A narrativa da professora Lina também expressa os modos como a docente atua em sala de aula. Identificamos na sua fala que a afetividade e o sentimento de ajudar o próximo são valores que norteiam a sua prática docente. A docente demonstra preocupação em compreender o contexto do estudante, entender suas dificuldades, mas também ser exigente nos momentos em que precisa ser. Declara que age como uma espécie de “mãe” dos discentes. Foi

possível compreender que os (as) professores (as) que fizeram parte de sua história de vida, a partir de seus valores pessoais, contribuíram para a concepção afetiva e materna que a mesma tem da docência.

E tive aquelas professoras mais mãezonas assim, que tu sabias que elas estavam ali, tu percebias que estavam comprometidas pra te ajudar, mas que iam te exigir na hora que tinha que exigir e tal e foi meio que sempre essa linha que eu procurei seguir, assim, que era o que eu achava que pra minha formação não foram uma pessoa, sei lá, foram várias, eu acho né! Mas que era mais ou menos o que eu queria fazer e como eu faço até hoje. (Professora Lina).

Quanto a maneira como o conteúdo é apresentado aos estudantes pela professora, é possível observar que a docente procura contextualizar os conteúdos com a realidade profissional. E ao perceber que o estudante não compreendeu a matéria, procura modificar seu método de ensino, demonstrando sua preocupação com a aprendizagem do estudante. Destacamos também o cuidado que a docente tem em realizar a articulação entre a teoria e a prática, ao afirmar que busca, sempre que possível, realizar visitas técnicas às obras de construção com seus estudantes.

Também me lembro de eu gostar bastante de aulas em que os professores compartilhavam experiências profissionais assim, isso também é uma coisa que eu procurei assim, sempre trazer muito exemplo prático, muita coisa de como é que é a realidade, o que que eles vão enfrentar lá fora. Então é mais ou menos nisso que eu tenho me inspirado e procurado fazer nas minhas aulas. [...] tu começa a conseguir diversificar a atividades, né, sempre tentei levar os alunos na obra, sei lá, no que for assim, pra enxergar as coisas também, enxergar na prática. [...]Não sei, sempre tem que ter como melhorar, eu procuro fazer atividades, eu procuro fazer de outro jeito quando o aluno não assimila aquilo. (Professora Lina).

O professor Sussekind é o docente que tem menos tempo de atuação no magistério entre os participantes da pesquisa. Outra característica que marca a trajetória desse professor é o fato de não ter experiência profissional na área de formação inicial, pois Sussekind concluiu o ensino superior e logo ingressou na docência na EPT.

Diante dessas considerações, é possível inferir, a partir da análise de sua narrativa, que a concepção que esse docente tem sobre sua atuação em sala de aula é imersa em atitudes comportamentais, predominando a preocupação de como o professor deve se comportar em aula e se relacionar com os estudantes, bem como desenvolver sua prática de ensino.

Em primeiro lugar, eu procuro ser solícito em sala de aula, ter humildade em trabalhar esses conteúdos e entender que, sim, tu vai ter que muitas vezes trabalhar a matemática básica do ensino fundamental para poder trabalhar os conteúdos que estão propostos na tua ementa, tem que ter humildade nesse sentido[...]Antes de exigir respeito dos alunos, respeitá-los, né, respeitá-los[...]acho que demonstrações de afeto também são importantes, afinal de contas a gente, nós somos todos pessoas, né e pessoas são afetivas, tem sentimentos e essas coisas são importantes para fortalecer os laços e ganhar confiança. (Professor Sussekind).

Desse relato, observamos o quanto é importante para o professor Sussekind estabelecer uma relação de confiança e amizade com seus estudantes, pois possui um relato carregado de sentimentos de afeto e amizade. Em “Pedagogia da Autonomia –Saberes Necessários à Prática Educativa”, Freire (2014) destaca que a afetividade é um dos elementos que compõe

a prática docente e o professor não deve ter receio em expressá-la, porém, o autor alerta que a prática educativa vivenciada com afetividade não deve renunciar à uma formação científica sólida: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico” (FREIRE, 2014, p. 140).

Esse professor também demonstra se preocupar com a aprendizagem dos seus estudantes, uma vez que afirma ser necessário a retomada de conhecimentos de etapas anteriores de escolarização, para se garantir o êxito no processo de aprendizagem dos conhecimentos técnicos por parte dos estudantes.

Outro aspecto que destacamos da narrativa do professor Sussekind é o reconhecimento dos estudantes como sendo um indicador positivo sobre o seu trabalho em sala de aula.

[...] eu tive ótimas oportunidades de ter sido o professor homenageado ou professor paraninfo e ver que mesmo tendo essa característica de cobrar muito deles, com essas respostas deles, eu pude ver, hoje, que não. Perai, o caminho realmente é esse! Eu tive a resposta positiva disso, de que mesmo cobrando, né, eu tive essa resposta positiva, não, perai, eu tô caminhando certo! (Professor Sussekind).

A narrativa da professora Zaha indica que a docente, em sua atuação em sala de aula, procura valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes para a partir deles construir o conhecimento técnico junto aos discentes. Segundo a professora, quando o conhecimento visto em sala de aula passa a ter sentido para os discentes, esses se mostram mais interessados e a aprendizagem é facilitada:

Então, eu começo dependendo do interesse de cada um e apresento ferramentas diferentes, no final do semestre todos eles vão estar sabendo mexer no programa [...]Então eu tento ver o que que eles se motivam pra eu conseguir chamar eles pra aula, independente do conteúdo que eu esteja dando, eu tento fazer as conexões mais malucas possíveis e que tenha alguma coerência com o mundo deles, né?![...] Se ele disser que achou um saco, eu vou perguntar: Que parte tu achou um saco? Então vamos mudar, daí eu tento partir da realidade dele, aí eu me lembro que ele ama filme e tem um filme que tem a ver com isso, aí eu puxo esse filme, sabe?! (Professora Zaha).

É possível perceber a preocupação com a aprendizagem do estudante, quando a professora destaca que para que os alunos obtenham êxito na aprendizagem do conhecimento, procura diversificar seu método de ensino, mas sempre tentando articular o conteúdo com a realidade do estudante.

Então eu estou indo nesse caminho assim. [...] eu não sei como foi que eu cheguei ao que eu acho hoje ser um ensino bom, do meu método, mas eu vejo assim, que eu entendo que cada pessoa tem um processo de pensamento diferente, tem um jeito de entender diferente, que eu tenho que partir da realidade deles, de como é que eu alcanço, de eu ter várias ferramentas didáticas. E que se eu tiver que mudar tudo, eu mudo tudo na hora pra que eles se sintam à vontade ali, naquele momento. (Professora Zaha).

Nesse sentido, as contribuições de Freire (2014) sustentam a concepção de ensino da professora Zaha:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares,

chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina... (FREIRE, 2014, p. 31-32).

Novamente, o retorno dos estudantes aparece como um indicador positivo na avaliação da conduta dos professores em aula. A Professora Zaha relata que os elogios dos discentes, nos conselhos de classe, serviram para orientar a sua prática.

Por fim, a narrativa do professor Bottas revela que na sua prática em sala de aula procurar articular a teoria com exemplos concretos da realidade, sendo possível perceber que o docente também reconhece as particularidades e diferenças de cada estudante e procura levar isso em consideração no momento de ensinar os conteúdos.

Óh, teu comportamento tem que ser assim, puxa os alunos pra dentro da sala, dá exemplos, pede pra eles exemplos pra eles entrarem no conteúdo, pra eles entenderem a matéria, éh, olha aquele como um ser humano diferente do outro, eles não são iguais ali dentro, uns vão ter mais facilidade, outros mais dificuldades. (Professor Bottas).

O relato do professor Bottas expressa sua intenção de continuamente diversificar as atividades propostas em aula, se afastando da visão do professor como um transmissor de conhecimento. Cabe destacar o empenho do professor em fazer com que os estudantes sejam participativos em aula.

Eu nunca, eu nunca tento colocar um conteúdo em sala de aula só baseado naquilo que está escrito, eu sempre levo vídeos, fotos, dou exemplos, explico como é que aconteceu, se a patologia dá, explico o que pode acontecer lá na frente e ai tento diversificar bastante do que ficar naquele conteúdo maçante, lendo, lendo, lendo...Não, não! Perai, entendam, olha aqui! Peço pra, comecei a pedir exemplos pra eles trazerem de casa, enfim, dá pra fazer tanta coisa. (Professor Bottas).

A análise das narrativas dos professores no que se refere a forma como ensinam, revelou que a prática em sala de aula é marcada pela complexidade de ações que os professores desenvolvem em seus trabalhos com os estudantes. De acordo com Santos (2010, p. 09):

A prática do professor é complexa, não apenas por envolver diversas habilidades, como também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente. O professor ao lecionar um determinado conteúdo não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, como também saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades etc. Ao lado disto no momento em que trabalha em classe terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não estão acompanhando a classe etc.

Dessa forma, identificamos que os docentes do presente estudo se empenham em utilizar estratégias de ensino diversificadas, com o propósito de possibilitar aos estudantes que seja possível adquirir/construir o conhecimento necessário para a formação profissional.

Considerações Finais

O estudo das práticas dos professores em sala de aula, a partir de suas narrativas, permite afirmar que a mesma não está dissociada de valores e crenças construídas ao longo de suas trajetórias de vida. Nesse sentido, Sacristán (1999) reforça que o ensino é considerado uma

prática social não somente pela interação entre seus atores (professores e estudantes), mas também porque na sua prática o professor reflete o contexto e a cultura social que o constitui e a que pertence.

Ainda que as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não possam ser consideradas como única via de conhecimento, é possível afirmar que enriquecem o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos professores, permitindo que desenvolvam uma consciência individual e coletiva acerca de sua atuação (JOSSO, 2004).

Os docentes que contribuíram para esse estudo procuram desenvolver em sala de aula uma perspectiva inovadora de ensino. As suas práticas de ensino se afastam de uma visão tecnicista, predominante durante muito tempo na EPT. A concepção de que os conhecimentos prévios dos estudantes e a contextualização do conteúdo visto em aula contribui para a formação do futuro técnico — não apenas por recusar a ideia da formação baseada apenas no saber fazer, mas também por possibilitar ao estudante a compreensão do seu contexto social e de trabalho e suas diversas especificidades e potencialidades — e colaborando para a formação integral do estudante, aparecem como central às práticas relatadas pelos professores.

No contexto de mudanças constantes no mundo do trabalho e nas relações sociais, Machado (2008) destaca as atitudes que o professor da EPT precisa desenvolver em sua prática em sala de aula:

Saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 18).

Nesse sentido, podemos afirmar que as práticas de ensino dos professores que participaram da pesquisa parecem buscar superar a prática meramente técnica do saber fazer e contemplar as dimensões que estimulam a criatividade e a criticidade dos estudantes, ainda que, por momentos, se apeguem a uma visão ingênua ou voluntarista de ser professor, que está atrelada a uma “maternagem” ou a um “cuidado” comumente associados a uma “missão docente”, o que vai de encontro a uma concepção profissionalizada de ser professor.

Ainda assim, é possível afirmar, em conclusão, que a maneira como esses professores trabalham em sala de aula parece estar alinhada a uma busca pela formação integral dos estudantes e que, certamente, políticas institucionais de formação de professores poderiam apoiar e contribuir com esta intencionalidade, que acaba por contar mais com a vontade e compromissos individuais do que com a sistematização de ações a isso voltadas.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2016.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

ESTEVES, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: sentidos e formas de uso. Estoril, Portugal: Editora Principia, 2006.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KUENZER, A. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, J. da S. Trilhando Pesquisas sobre Professores Iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 304-313, jun. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras-Portugal: Celta, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, L. L. C. P. Formação Docente: questões Atuais. In: I CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, 1., VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 6.,

CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS, 4., 2010, Elvas/Cáceres/Méridas. Cadernos ANPAE. Lisboa: FPAE-PT/FEAE-ES/ANPAE-BR, 2010. **Anais...** p. 1-12. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/62.pdf>>. Acesso em 14 set. 2018.

SANTOS, J. D. L. B.; PASSOS, V. M. de A. ;ROCHA, J. D. T. A formação docente no Brasil: dilemas e desafios. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.5, n. 3, p. 169-177, mar./abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.