

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Cristiane Berenice Caraveta dos Santos

**DO BACHARELADO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS
DO PEG/UFSM QUANTO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

**Santa Maria, RS
2017**

Cristiane Berenice Caraveta dos Santos

**DO BACHARELADO A DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO
PEG/UFSM QUANTO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM / UFSM, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.**

Orientador: Prof. Dr. Claudemir de Quadros

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Cristiane Berenice Caraveta dos
Do bacharelado à docência: percepções dos egressos do
PEG/UFSM quanto a atuação profissional docente /
Cristiane Berenice Caraveta dos Santos.- 2017.
74 f.; 30 cm

Orientador: Claudemir de Quadros
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

1. Educação Profissional 2. Políticas de formação
docente 3. Percepções de egressos I. Quadros, Claudemir
de II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Cristiane Berenice Caraveta dos Santos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: criscaraveta@hotmail.com

Cristiane Berenice Caraveta dos Santos

**DO BACHARELADO A DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO
PEG/UFSM QUANTO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM / UFSM, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.**

Aprovada em 18 de julho de 2017:

Claudemir de Quadros, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Andréa Forgiarini Cecchim, Dra. (UFSM)

Vanessa dos Santos Nogueira, Dra. (ULBRA)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Após essa jornada, que não se pode dizer curta ou longa, mas necessária para um crescimento significativo, chega a hora de externar todo o apreço por aqueles que me ajudaram a cumpri-la, então agradeço:

em primeiro lugar a Deus por tudo o que me presenteou: saúde para chegar à reta final, família atenciosa, e amigas encorajadora;

a minha família por ter me apoiado, muitas vezes sem entender a dinâmica da escrita, que incluía afastamento, concentração, muitas leituras, inúmeras negativas para programas familiares rotineiro;

especialmente ao meu amigo mais chegado, meu companheiro, meu querido que esteve comigo nesse caminho, aguentando meus resmungos, incertezas, fornecendo um afago na cabeça, mesmo quando sua vontade era que eu mudasse a rota e rumasse para outros horizontes;

as minhas amigas queridas que torceram muito por mim e não deixaram que desânimo se instalasse por muito tempo, espantando-o por meio de mensagens e áudios que garantiram muitas a distância e sempre que possível uma escapada para um sushi;

a todos os professores que, generosamente, compartilharam seus conhecimentos, suas experiências, suas frustrações, suas alegrias durante as aulas.

aos colegas de aula que compartilharam suas vivências durante as aulas, e também àqueles que dispuseram um tempinho respondendo as questões e dividindo suas percepções fornecendo elementos para que esta pesquisa fosse realizada;

E, por fim e não menos importante, agradeço ao meu orientador, pela parceria, pelas risadas, pela sinceridade, pelas orientações, pela postura como mentor, por ter me desafiado e, principalmente, por ter acreditado em mim;

a todos.

Muito Obrigado!

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

JEAN PIAGET

RESUMO

DO BACHARELADO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PEG/UFMS QUANTO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

AUTORA: Cristiane Berenice Caraveta dos Santos
ORIENTADOR: Prof. Dr. Claudemir de Quadros

Esta pesquisa se insere na linha de Políticas Públicas e Gestão vinculada ao curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFMS e consistiu em analisar as percepções dos egressos do Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria - PEG/UFMS, em relação à sua formação e atuação enquanto professores. Assim, buscou-se identificar as percepções dos egressos do período compreendido entre 2010-2015 que atuam ou atuaram na docência, com vistas a delinear seu perfil profissional e analisar essas percepções. Embasada na perspectiva de autores como: Tardif, Nòvoa, Garcia, Zabalza, Cunha, Gauthier, a pesquisa se caracteriza como estudo de caso. Utilizou-se um questionário semiestruturado online, pela plataforma Google Forms, e entrevistas pelo aplicativo Whatsapp. Foram enviados novecentos e cinquenta e dois questionários e realizadas quatro entrevistas. As informações foram selecionadas de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para a pesquisa e submetidas à Análise do Conteúdo de Bardin. Por fim, os resultados demonstraram que os egressos compreendem as dimensões envolvidas na atuação docente e a necessidade de inovação e dinamismo nas aulas, entretanto, percebe-se, através dos relatos, que suas práticas pautam-se pela reprodução de procedimentos tradicionais.

Palavras-chave: Educação Profissional. Políticas de formação docente. Percepções de egressos.

ABSTRACT

OF THE BACHELOR TO TEACHING: PERCEPTIONS OF GRADUATES OF THE SPG/FUSM AS TO THE TEACHING PROFESSIONAL ACTIVITIES

AUTHOR: CRISTIANE BERENICE CARAVETA DOS SANTOS
ADVISOR: CLAUDEMIR DE QUADROS

This research is part of the Public Policy and Management line, linked to the Master's Course in Professional and Technological Education of the Industrial Technical College of Santa Maria and of the Federal University of Santa Maria ITCSM/FUSM and consisted in analyzing the perceptions of the graduates of the Special Program of Graduation (SPG) for Teacher Training for the Professional Education of the FUSM, in relation to their formation and action as teachers. Thus, it was sought to identify the perceptions of the graduates of the period between 2010-2015, who act or acted in teaching, with a view to outlining their professional profile and analyzing these perceptions. Based on the perspective of authors such as: Tardif, Nôvoa, Garcia, Zabalza, Cunha, Gauthier, the research is characterized as case study. A semi structured questionnaire was used online through the Google Forms platform, and interviews through the Whatsapp application. Nine hundred and fifty-two questionnaires were sent and four interviews were conducted. The information was selected according to the inclusion and exclusion criteria established for the research and submitted to content analysis. Finally, the results showed that the graduates understand the dimensions involved in the in the teacher's activities and the need for innovation and dynamism in the classes, however, it is noticed, through the reports, that their classes are guided by the reproduction of traditional procedures.

Key words: Professional Eeducation. Tteacher Ttraining Policies. Pperceptions of graduates.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo do ensino profissionalizante	20
Figura 2 – Prédio da Escola Hugo Taylor.....	27
Figura 3 – Escola Manoel Ribas.....	29
Figura 4 – Formatura PEG/ 2015	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades dos professores	32
Quadro 2 – Saberes dos professores	36
Quadro 3 – Disciplinas do PEG.....	42
Quadro 4 – Cursos semelhantes ao PEG	44
Quadro 5 – Categorias e subcategorias da pesquisa	50
Quadro 6 – Cursos que mais procuram o PEG	52
Quadro 7 – Conceitos de metodologias	61
Quadro 8 – Perfil dos egressos entrevistados.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal.....	19
Gráfico 2 – Materiais e recursos mais utilizados.....	59
Gráfico 3 – Metodologias	61

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Modais de Comunicação	60
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CEB	– Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
COOPFER	– Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul
COPERVES	– Comissão Permanente de Vestibular
EMAI	– Escola Municipal de Aprendizagem Industrial
EP	– Educação Profissional
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
FAMES	– Faculdade Metodista de Santa Maria
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	– Organização de Cooperação para Desenvolvimento Econômico
PEG	– Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional
PIB	– Produto Interno Bruto
PLANFOR	– Plano Nacional de Formação
PNDE	– Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PREAL	– Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe
PROEP	– Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
REUNI	– Plano de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	– Serviço Social do Comércio
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNEDs	– Unidades descentralizadas de Ensino
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	14
2	ENSINO PROFISSIONALIZANTE: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INTERNACIONALIZAÇÃO	16
2.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL.....	17
2.2	DISCURSOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	24
2.3	PANORAMA LOCAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	26
3	PROFISSÃO DOCENTE: CONCEITOS E DEBATES	30
3.1	DELINEAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE.....	34
3.2	FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO PROFISSIONAL EM TEMPOS ATUAIS.....	35
4	PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PEG/ UFSM	39
5	METODOLOGIA.....	46
5.1	SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
5.2	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	49
6	O PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS.....	52
7	CONCLUSÃO.....	67
	REFERÊNCIAS	71

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Este estudo objetiva retratar qual a percepção dos egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG) quanto a sua atuação profissional como professores. O programa nasceu da necessidade de atender a uma crescente demanda, a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Profissional ou ensino profissionalizante de nível médio. Essa demanda se apresenta retratada pela implantação de políticas educacionais que fomentaram programas de capacitação técnica de jovens e adultos e a ampliação da Rede Federal em todo o país.

Funcionando junto ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o PEG origina-se da iniciativa deste, junto ao Centro de Ciências Rurais (CCR), ao Colégio Técnico Industrial (CTISM) e ao Colégio Politécnico.

Por ensino profissionalizante entende-se a modalidade de ensino que se vincula a diferentes formas de educação, à ciência, à tecnologia e ao trabalho, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo o trabalho o pilar que forneceu a posição estratégica ao ensino profissionalizante, foco das mais diversas políticas públicas educacionais ao longo da história.

Essa modalidade de ensino foi impulsionada por organismos internacionais, como a UNESCO e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e alvo de inúmeros estudos, embasados num constructo ideológico chamado globalização. Dale (2004), em seus estudos, aponta os impactos que esse movimento gerou nas políticas educacionais mundiais, uma vez que diversas instituições internacionais se voltaram para a educação de um modo geral e, em especial, para a Educação Profissional, o que provocou uma série de redefinições nas políticas educacionais.

A pesquisa apoia-se na tentativa de pontuar algumas das inquietações e observações desses novos professores, que saíram do universo do bacharelado, onde eram alunos e adentraram no universo oposto, o da docência, tendo agora a responsabilidade de compartilhar conhecimento.

No entanto, quais são as principais práticas adotadas pelos egressos, que reverberam no seu dia a dia como docentes? Que diferença o curso de formação de professores fez ou faz no exercício da docência desses egressos?

Na intenção de responder sobre como o processo de formação foi percebido pelos egressos, empregou-se a metodologia de estudo de caso. Para isso, buscou-

se subsídios a partir do uso de um questionário online semiestruturado e de entrevistas realizadas através do aplicativo Whatsapp. Foram coletadas informações dos egressos do PEG do período compreendido entre 2010 a 2015.

Abordando especificamente os seguintes objetivos:

- a) Identificar o perfil de um grupo de egressos do Programa Especial de Graduação para Formação de Professores em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM;
- b) Buscar informações e dados acerca de como um grupo de egressos do PEG age no desenvolvimento da sua inserção e exercício profissional após a conclusão do curso;
- c) Caracterizar e estudar as percepções de egressos do PEG quanto à relação entre a frequência ao curso e o exercício profissional docente.

Os seguintes procedimentos metodológicos foram realizados durante este estudo: leitura de material bibliográfico, para embasamento da fundamentação teórica; solicitação à secretaria do PEG/UFSM do endereço eletrônico dos egressos para posterior contato; elaboração e revisão do questionário de pesquisa; escolha da plataforma adequada para coletar os dados; envio prévio de questionário a um pequeno grupo, a fim de identificar possíveis falhas e/ou dificuldades; adaptação das sugestões obtidas no questionário online e envio aos demais egressos; seleção dos questionários retornados e organização dos dados para análise; elaboração de um roteiro de entrevista a ser utilizado através do aplicativo Whatsapp; transcrição dos áudios das entrevistas e análise das percepções obtidas.

Todas as informações coletadas foram submetidas a Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), engloba tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, seguindo os passos delineados por Caregnato e Mutti (2006) e Campos (2004).

A formação de professores constitui outra importante pauta desta pesquisa, assunto abordado sob a perspectiva de autores como Nòvoa (1992, 1999), Tardif (2014), Zabalza (2004), Gariglio e Burnier (2012), Cunha (2010), Gauthier (1998), Garcia (1999) que expressam, em seus estudos, toda a complexidade que envolve a docência e todas suas particularidades, implicando numa visão ampliada por parte de quem a pratica.

2 ENSINO PROFISSIONALIZANTE: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INTERNACIONALIZAÇÃO

O ensino profissionalizante é datado com mais de um século de história, recentemente tornou-se palco de holofotes, devido a diversas políticas públicas direcionadas a essa modalidade de educação. Assim, este capítulo elenca os pensamentos, os discursos e as concepções que circulam no ensino profissionalizante, na tentativa de pontuar fatos e políticas educacionais que marcaram mais de cem anos da Educação Profissional no Brasil.

Como política assistencialista direcionada a uma categoria, por assim dizer, dos órfãos e desvalidos, que se constituía de crianças e jovens ociosos em estado de mendicância, assim germinou a ideia do ensino profissionalizante no país (MANFREDI, 2002, p. 76). Na concepção atual agrega outras características como inserção das pessoas no mundo do trabalho, capacitação e qualificação profissional.

O cenário recente parte do pressuposto de que o ensino profissionalizante deve ser participante da construção do indivíduo como um todo. Consenso evocado entre os organismos internacionais e amplamente divulgado por meio de publicações, enaltecendo a necessidade e a importância do ensino profissionalizante. Como retratado pelo relatório da OCDE, intitulado “Perspectivas Econômicas para a América Latina 2015”, que ressalta em suas recomendações que é necessário “expandir ainda mais os programas de educação profissional e tecnológica para aliviar a escassez de profissionais técnicos” (OCDE, 2015, p. 04).

Nesse sentido, o Portal Brasil destaca o posicionamento enfatizado pelo presidente do Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF), Enrique Garcia, o qual aponta que “é preciso investir na inovação e melhoria dos padrões de produção, educação e capacitação técnica”. Entende-se que o ensino profissionalizante é uma modalidade da educação que deve estar articulada à Educação Básica ou, no caso de nível técnico, ser complementar ao Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Partindo da ótica de Manfredi (2002), o ensino profissionalizante, “como política pública, é parte de um projeto nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado, que se articula a outras políticas de trabalho, emprego e geração de renda” (MANFREDI, 2002, p. 116).

Posto isso, ressalta-se o caráter estratégico e educativo do ensino profissionalizante. Estratégico, pela vinculação da educação profissional e tecnológica a áreas que são empenhadas em promover o desenvolvimento econômico e social; educativo, na medida em que promove a cidadania, o uso adequado da tecnologia e do pensar, e não apenas a repetição de processos.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

A trajetória do ensino profissionalizante no Brasil remonta, em especial, ao início do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha transformou as escolas de aprendizes num único sistema, criando as 19 escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, em diferentes estados da federação. Escolas essas que ofertavam cursos noturnos, com até cinco oficinas de trabalhos manuais ou mecânica (MANFREDI, 2002), cuja principal função era aliar o ensino técnico à prática.

Curiosamente o Rio Grande do Sul, na época, por questões políticas, não foi contemplado com uma dessas unidades. Posteriormente, em meados de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus de artes e ofício. É importante mencionar que a Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a dispor sobre o ensino técnico, profissional e industrial do país. Em seu artigo 129, descreve o dever do Estado em relação às classes menos favorecidas, com o fornecimento do ensino pré-vocacional e profissional, e sobre a forma como deveria ser cumprido, e dispõe também sobre os deveres das indústrias e dos sindicatos no que tange a relação a essa temática:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre as escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, p. 04).

Em fevereiro de 1942, por meio de decreto, os Liceus de Artes e Ofícios transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ter por

característica a equivalência do ensino profissionalizante ao nível secundário. Os alunos formados nesses cursos técnicos poderiam ingressar no Ensino Superior, desde que em área equivalente a da sua formação.

No período de 1956 a 1961, o país passou por uma mudança econômica acentuada, exemplificada pelo Plano de Metas do governo de Juscelino Kubistchek (JK), embalados pelo tema “50 anos em 5”, com pontos positivos, como o destino para educação de um percentual do montante investido para acelerar o crescimento do país. O plano de metas incluía investimentos na infraestrutura com foco no transporte e na produção de energia. Nesse interim, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas sofreram nova transformação, tornaram-se autarquias, as quais foram denominadas de Escolas Técnicas Federais, obtendo, com isso, autonomia didática e de gestão. Com o desenvolvimento econômico e a modernização da estrutura produtiva, surge, no ano de 1971,

O I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), que traz em suas prioridades a manutenção do alto nível do Produto Interno Bruto (PIB), o combate a inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda. O I PNDE contém programas específicos e entre eles podemos citar a implantação de Corredores de Transporte, o Programa Petroquímico, e o Programa de Comunicações, o que encaminha para a implantação de cursos técnicos em áreas afins (IF, 2010, p. 11).

Todo esse cenário explica a mudança provocada pela LDB, promulgada em 1971, que tornou compulsório o ensino profissionalizante no país, expressando o caráter de urgência na formação de profissionais habilitados.

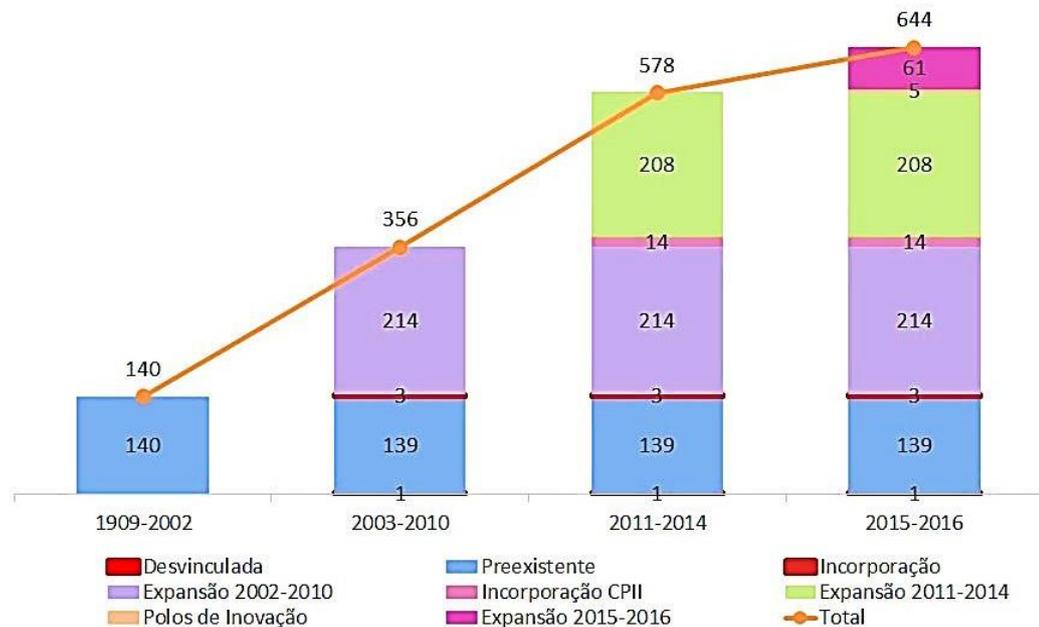
A mudança das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica sucedeu-se em dois momentos: o primeiro em 1978, quando as escolas do Paraná, Minas e Rio de Janeiro tornaram-se Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), habilitadas a formar engenheiros de operação e tecnólogos, o segundo momento ocorrido somente em 1994, quando as demais, preenchendo os critérios exigidos pelo Ministério da Educação, como estrutura física, laboratórios, recursos humanos, infraestrutura administrativa e financeira, e por meio de decreto específico paulatinamente tornaram-se CEFETs.

A LDB 9394/96 trouxe um novo olhar para o ensino profissionalizante, retirando o cunho assistencialista, dispendo sobre a Educação Profissional em um capítulo a parte, promovendo diversos pareceres, decretos e resoluções (PASSOS; NOVICKI, 2013), com vistas a promover sua regulamentação.

Em 2005, com a finalidade de ampliação, dá-se início a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, que culmina com transformação, em 2008, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), de trinta e um CEFETs, setenta e cinco (75) unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), trinta e nove (39) escolas agrotécnicas, sete (7) escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a unidades em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo dados do Ministério da Educação¹, atualmente a Rede Federal conta com 644 *campi* em funcionamento. Sendo 38 Institutos Federais, que ofertam cursos de qualificação, Ensino Médio Integrado, Cursos Superiores de Tecnologia e licenciaturas, além de instituições que não se incorporaram a eles, mas que também oferecem Educação Profissional, que incluem dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

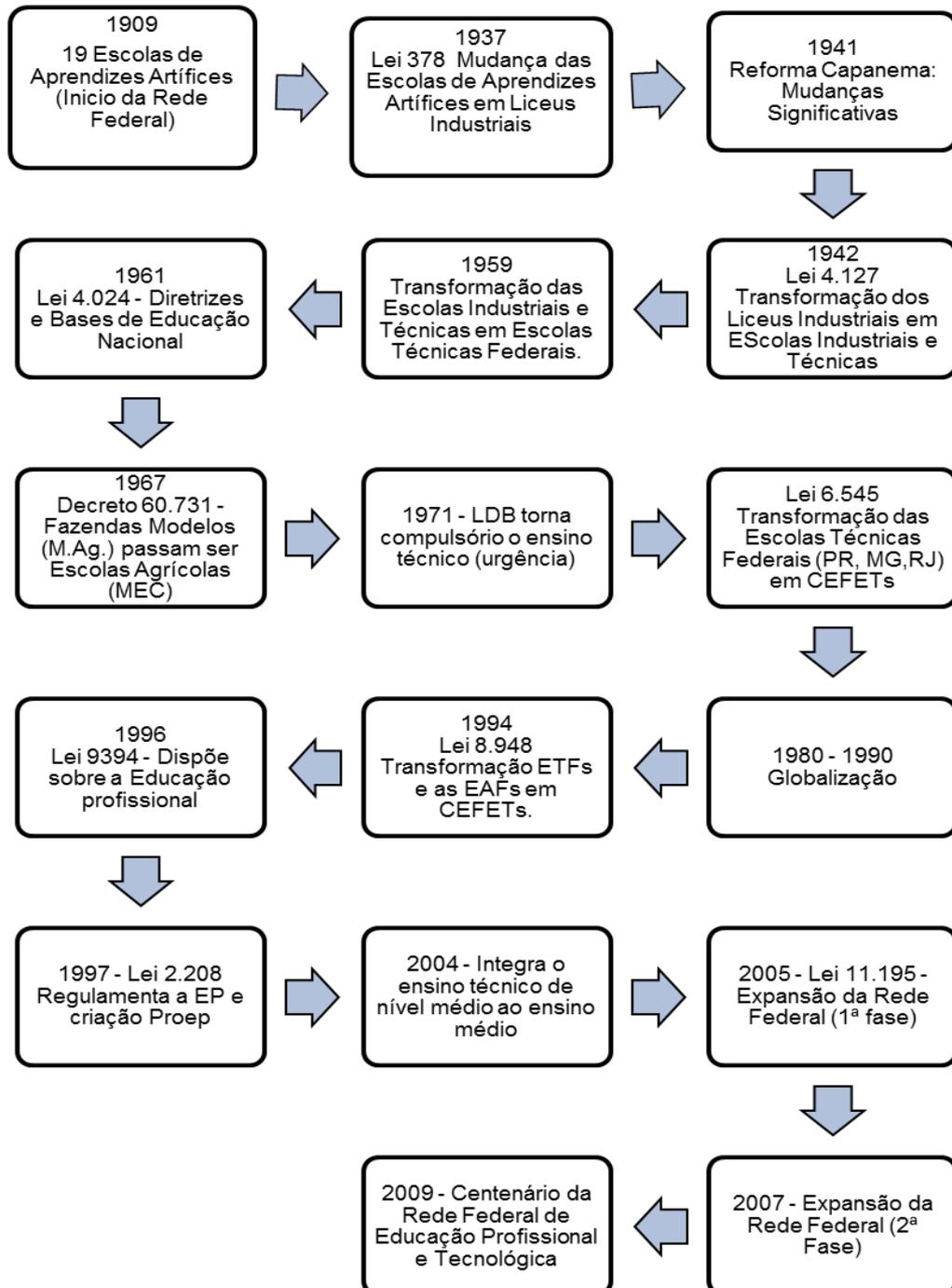
Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal



Os principais movimentos do ensino profissionalizante, ao longo do século, estão demonstrados no quadro a seguir:

¹ Dados retirados do site do MEC: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Figura 1 – Linha do tempo do ensino profissionalizante



Fonte: Adaptado do portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf.

Entende-se política pública como “o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e quando necessário, propor mudanças no curso dessas ações” (SOUZA, 2006, p. 26). Essas políticas são

expressas por meio de ações e programas e tendem a produzir alterações ou não no cotidiano da população.

Já políticas educacionais são:

Um conjunto de decisões tomadas antecipadamente para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola, com vistas a assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais. Estão interligadas ao sistema de governo, sendo constantemente discutidas e avaliadas (AKKARI, 2011, p. 12).

Em consonância com essa definição, Teodoro (2003, p. 30) destaca que “as políticas educacionais são entendidas como construção”. Neste sentido o autor afirma que:

As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos (TEODORO, 2003, p. 30).

Pelo exposto, convém destacar políticas que redesenharam o ensino profissionalizante, expressadas por meio de resoluções, decretos e leis: Decreto n. 2.208/97, Decreto 5.154/04.

Características do decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 2004, p. 9): deu início à chamada Reforma da Educação Profissional; propiciou a separação entre o ensino profissionalizante e a Educação Básica, reforçando o antagonismo entre essas modalidades; evidenciou a emergência em atender às exigências do mundo do trabalho; estabeleceu a divisão dos três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico; introduziu novos atores ao cenário da EPT, como: sindicatos, ONGs, associações comunitárias e empresas; implantou o ensino técnico modular, com certificação a cada etapa concluída; programas como o PROEP e PLANFOR, foram utilizados como instrumentos de implantação desse decreto.

A parceria com a iniciativa privada possibilitou a ampliação e a manutenção da rede de ensino profissionalizante (BRASIL, 2004). Nesse contexto, pode-se destacar que uma experiência importante de expansão da EPT foi promovida no âmbito do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP². Programa esse que tinha por objetivos a expansão, melhorando a infraestrutura dos

² Sobre o Proep ver, por exemplo: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/412> e http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2248.

equipamentos e das instalações, investindo na capacitação de técnicos e docentes e na adequação de currículo (MANFREDI, 2002, p. 172). Outro programa que se destacou foi o PLANFOR³, que vinha a ser o plano de qualificação dos trabalhadores.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Nível Técnico, Resolução CNE/CEB n. 4/99, outra perspectiva foi lançada sobre a educação profissional: as competências. Segundo o art. 6º da resolução n. 4/99, competência profissional define-se pela “capacidade de articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999).

Com esse parâmetro, o foco, centrado anteriormente nos conteúdos a serem ensinados, devia transferir-se para as competências a serem aprendidas pelo indivíduo (BRASIL, 2000, p. 8). Dessa forma, a educação profissional, a partir desse conceito, retira o foco “do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro” (BRASIL, 2000, p. 10).

Características do decreto n. 5.154/04: restabeleceu a discussão sobre a relevância do Ensino Médio; reintegrou o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio; envolveu três modalidades de ensino: a Educação Básica, o Ensino Médio e o Tecnológico; configurou o ensino técnico nas seguintes modalidades: concomitante em que o Ensino Médio é cursado em turno inverso ao ensino técnico; integrado, no qual se cursa o ensino técnico juntamente com o Ensino Médio; e subsequente, no qual somente após a conclusão do Ensino Médio cursa-se o técnico.

O crescimento econômico e a expansão da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes oportunizou a ampliação do acesso à escolarização e oportunidades de qualificação profissional para jovens e adultos. Neste âmbito, destacou-se, também, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec⁴, criado em 2011.

Concomitante a ampliação do ensino profissional, com vistas a suprir a necessidade de qualificação de mão de obra para o mundo do trabalho, cresceu a

³ Sobre o Planfor, ver: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n4/a06v18n4.pdf>.

⁴ Sobre o Pronatec ver, dentre outros: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>.

demanda pela formação de professores capacitados a atuar no ensino profissionalizante.

Dentre as concepções que embasam a EPT, sobressai-se a intenção educativa de formar, produzir a subjetividade de sujeitos capazes de raciocinar, pensar, realizar e ter um posicionamento crítico sobre suas ações, além de desenvolver habilidades e competências que potencializem a sua inserção qualificada no mundo do trabalho.

Desse modo, a organização do ensino profissionalizante deve ser norteada para a obtenção, por parte dos estudantes, do domínio dos fundamentos científicos que embasam as diversificadas técnicas que são utilizadas na produção dessas técnicas (BRASIL, 2004).

Outra concepção da área reporta à utilização da tecnologia, das suas aplicabilidades e dos seus impactos na inovação e na transformação das atividades socioeconômicas. Acrescenta-se o seu aspecto estratégico para o desenvolvimento tecnológico do país.

Destacam-se alguns pressupostos que alicerçam a EPT: articulação do ensino profissionalizante com a Educação Básica, a integração do ensino profissionalizante ao mundo do trabalho e a valorização dos profissionais de ensino profissionalizante (BRASIL, 2004).

Estas concepções se desenvolveram, com maior intensidade, no contexto da globalização que, a partir da década de 1980, alterou, de modo substancial, a forma como os países se relacionam entre si. Dentre as decorrências desse processo, destacam-se as intenções de reorganização do funcionamento e estruturação dos sistemas de escolarização (DALE, 2004; AKKARI, 2011).

Assim, a globalização, através da ação das instituições internacionais, promoveu um alinhamento sócio-econômico, político e educacional, utilizando artifício de metas a serem alcançadas.

Maués (2003, p. 12) sustenta que

[...] vai se dar um intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação.

Sendo que a globalização, no campo das políticas educacionais, segundo Akkari (2011, p. 23), possui significados diferentes e contraditórios, por vezes, produzindo a sensação de que receitas universais se adaptariam a todos os sistemas educacionais e, em outras, de que seria o trânsito de inovações educacionais e ideias pedagógicas inéditas.

Essas metas são mensuradas pelas avaliações periódicas, com o intuito de verificar se as necessidades socioculturais estão sendo alcançadas, o que indicaria se as políticas educacionais estariam obtendo saldo positivo. Akkari (2011) destaca, ainda, que as políticas se constituem uma boa vitrine aos governos, uma vez que a relação entre os sistemas de governo e as políticas educacionais é estreita e serve de elemento estratégico.

Ainda Akkari (2011) relata que as políticas educacionais abrangem quatro componentes principais: a) legislação, que envolve as leis e regulamentações escolares; b) financiamentos; c) controle da execução, que se refere à administração e gestão das instituições de ensino; d) relações com a economia e a sociedade civil, que inferem a coordenação e articulação dessas políticas.

2.2 DISCURSOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesse contexto, insere-se uma série de instituições internacionais por meio da qual circulam os discursos pelo que se busca estruturar como formas de pensamento e ação no âmbito da EPT: Organização dos Estados Americanos, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Comunidade Europeia, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe.

Cada uma dessas instituições tem um papel importante e definido. Teodoro (2003) aponta alguns desses papéis e as consequências desse fluxo global:

A criação de um vasto sistema de organizações educacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – para além da própria ONU, foram criadas especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento – como no plano da cooperação econômica num determinado espaço – a OCDE, por exemplo – deu um forte impulso a internacionalização dos problemas internacionais (2003, p. 51).

As propostas e os discursos feitos que proliferaram nessas instituições figuraram como fatores proeminentes para a implantação de políticas públicas direcionadas à educação. Como exemplo, pode-se citar a atuação do Banco Mundial, promotor de políticas importantes na América Latina.

Outro momento importante para a Educação Profissional ocorreu em 2000, após a divulgação do relatório do Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe - Preal -, intitulado *Reformas educativas para a América Latina: balanço de uma década*. Nesse relatório, apontaram-se razões do progresso insuficiente da educação relacionadas à falta de adequação das políticas educacionais aos princípios de equidade, qualidade, eficiência e participação, e aos problemas que deveriam ser resolvidos, tais como: a baixa qualidade do ensino, a alta taxa de repetência e a evasão escolar e a desvalorização dos professores (MAUÉS, 2003).

Neste documento, conforme Maués (2003), são relacionados os papéis dos principais organismos internacionais frente à educação: à UNESCO, por exemplo, caberia a função de elaboração de propostas e diversificação de fontes de financiamento, busca de investimentos privados, seleção, formação e remuneração docente; ao Banco Mundial caberia a função de desenhar as políticas e determinar prioridades e estratégias para a reforma da educação; ao Banco de Interamericano de Desenvolvimento caberia a função de apontar políticas relacionadas aos professores, seus rendimentos e resultados e responsabilidades.

Esse mesmo relatório apontou orientações e eixos de políticas que possibilitariam a centralidade da educação nos países que compunham o Preal, as quais foram, de uma forma ou de outra, incorporadas e pautaram as políticas educacionais no Brasil.

Pode-se destacar, ainda, outro documento: *A educação para o século XXI: desafios da qualidade e equidade*, no âmbito do qual foram apresentadas e discutidas uma série de políticas e ações relevantes, a saber: criação do Fundef, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa de Alfabetização Solidária, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, Exame Nacional do Ensino Médio, implantação do Exame Nacional de Cursos, elaboração das diretrizes gerais dos currículos de graduação, entre outras.

A OCDE também tem um papel importante na formulação de políticas educacionais, exemplo disso são as recomendações acerca de diferentes áreas da educação, como a educação profissional.

Durante uma reunião do Comitê de Educação em 2001, segundo Maués (2003), abordou-se a necessidade de novas competências para a inovação e o crescimento. No ano seguinte, em Genebra, foi apresentado um programa internacional de pesquisa, denominado *Definition and selection of competencies*⁵. Este tinha como finalidade estabelecer indicadores que validassem o alcance dessas competências internacionalmente, com vistas a enfrentar as mudanças e os avanços tecnológicos.

Em termos gerais, buscava-se ajudar na melhoria da formulação de políticas educacionais. Na ocasião, destacou-se a necessidade de providenciar a ampliação do acesso à orientação profissional, bem como aos serviços que auxiliassem o desenvolvimento de gestão de carreira profissional, o que ocasionaria um movimento de melhoria nos mercados de trabalho e levaria os sistemas educacionais a terem êxito.

2.3 PANORAMA LOCAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A história do ensino profissionalizante no Brasil demonstra que, no início de sua expansão, em meados do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha criou a rede federal com as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, não contemplou o Rio Grande do Sul, por questões políticas (MANFREDI, 2002, p. 83), como ocorreu em outros Estados da União. No entanto isso não foi impedimento para que, no Estado, surgissem escolas técnicas, com vistas a formar e capacitar trabalhadores. O exemplo disso encontra-se na criação da Escola de Artes e Ofícios, situadas nas cidades de: Santa Maria, Gravataí, Rio Grande e Cacequi, integrantes da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul Limitada (COOPFER).

Em Santa Maria, pode-se afirmar que a “Escola de Artes e Ofícios”, que mais tarde passaria a se chamar de Escola de Artes e Ofício Hugo Taylor, fundada em 1913, foi de crucial importância para o crescimento dos seus associados e da cidade

⁵ Ver: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>>.

como um todo (FLORES, 2005, p. 343). A foto abaixo mostra o edifício da Escola de Artes e Ofício Hugo Taylor na atualidade.

Figura 2 – Prédio da Escola Hugo Taylor



Fonte: Disponível em: Mapio.net.

Ancorado no empenho de pessoas, Manoel Ribas⁶ (KANAAN, 2007), percebendo a dificuldade dos trabalhadores da ferrovia em relação à educação dos filhos, angariou fundos para a compra do terreno onde ocorreu a construção do prédio que abrigou a Escola de Artes e Ofícios, inaugurada em 1922.

Essa escola teve uma importante participação no crescimento das famílias de operários da Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), que sonhavam com uma educação de qualidade para seus filhos, mas que, devido a sua condição financeira precária, não conseguiam concretizar esse sonho. A saída encontrada foi a criação de escolas que pudesse aliar o estudo com a possibilidade de entrada no

⁶ Manoel Ribas era funcionário da Compagnie Auxiliare des Chemins de Fer au Brésil, concessionária das ferrovias gaúchas. Ver: <http://templo-de-isis.blogspot.com.br/2007/03/escola-de-artes-e-ofcios-saga.html>. Acesso em: 21 agosto 2016.

mundo do trabalho aos filhos dos operários e, também, fornecer mão de obra especializada à VFRGS.

Conforme Flores (2005),

De imediato, também foram criadas as escolas de formação elementar para os filhos dos ferroviários, e a culminância se deu com o sucesso das escolas profissionalizantes, iniciativa pioneira dos anos 20, tão desejadas pelos positivistas gaúchos e circunstancialmente pelos mentores da “escola nova”, cuja ideia de “educação integral” estava ligada a uma conexão entre educação e desenvolvimento econômico (p. 325).

A escola de Artes e Ofícios era constituída por dois setores: o masculino, representado pela Escola Industrial Hugo Taylor, e o feminino, pela Escola Santa Terezinha do Menino Jesus.

A Escola Industrial Hugo Taylor ofertava cursos como ajustagem, eletricidade, entalhe em madeira, estofaria ferraria, fundição, marcenaria, soldagem, pintura e modelagem, tornearia em madeira e tornearia mecânica, as disciplinas de português, francês, ciências, história pátria, matemática, geografia, desenho, escultura, pintura, exercícios militares, além de atividades culturais e religiosas, e formou cerca de catorze mil setecentos e noventa e quatro técnicos (FLORES, 2005, p 344, 347 e 362).

Ainda segundo o autor, por meio de seus gestores, a Escola Santa Terezinha do Menino Jesus almejava oferecer às mulheres um destaque na sua educação, não somente o conteúdo curricular já ofertado por outras escolas. Seguindo esse intento, ofertava, em seu currículo, as seguintes disciplinas de português, geometria, geografia, história do Brasil e ciências, música (aulas de piano e violino), educação moral e cívica e o curso de corte e costura (FLORES, 2005, p. 356). Atendeu durante seu funcionamento a onze mil duzentas e noventa e sete alunas e promoveu a formação de dois mil quinhentas e sessenta e cinco profissionais em corte e costura (FLORES, 2005, p. 362).

Inicialmente suas atividades se deram na Vila Belga, sendo posteriormente transferidas para o edifício, onde era possível atender tanto alunas em sistema de internato quanto alunas externas. No entanto, devido a dívida da COOPFER, em 1970, (KANAN, 2007) o Estado assumiu o funcionamento da escola, que passou a se chamar de Escola Manoel Ribas.

Figura 3 – Escola Manoel Ribas



Fonte: Acervo do arquivo histórico municipal de Santa Maria.

Em Santa Maria, nos dias atuais, algumas escolas técnicas são referências: na rede pública, o Colégio Técnico Industrial, o Colégio Politécnico, ambos vinculados a Universidade Federal de Santa Maria, o Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI), além das escolas do Sistema S como Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional Aprendizagem Industrial (SENAI), e outras do sistema privado, mantendo assim o sentido de formação de mão de obra qualificada para atuar em diferentes áreas, beneficiando a cidade e diferentes regiões do Estado.

Sendo assim, neste capítulo, buscou-se retratar os discursos que delinearão as políticas públicas educacionais. Partindo de conjunturas globais que se refletiram na formulação de políticas públicas nacionais e apresentando elementos que se constituíram fundamentais para o cenário da Educação Profissional na atualidade. O capítulo seguinte aponta alguns conceitos sobre a profissão docente e elementos que são necessários ao exercício docência.

3 PROFISSÃO DOCENTE: CONCEITOS E DEBATES

A profissão docente sofreu transformações ao longo dos tempos, não existindo apenas uma única definição acerca do seja ser professor. Neste capítulo são expostos conceitos que se demonstraram influenciadores dos argumentos que induziram a proposição de leis sobre a profissão docente, os quais serviram de embasamento para a pesquisa.

Debatida nas mais diferentes esferas e distintos ângulos, assim é tratada a temática da formação de professores ao longo do tempo. Na busca por instigar um delineamento das ações que tornam o indivíduo em professor, Nóvoa (1992) revela essa preocupação quando questiona “como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?”.

Endossando essa preocupação Zabalza (2009, p. 123) indaga “o que nos faz ser bons professores, ensinar bem ou formar bons alunos?”.

São inúmeras as definições acerca do que é ser professor. Durante um longo tempo, a profissão docente foi associada a uma vocação e, embora seu exercício seja antigo, recentemente foi alcançado por um novo olhar, como ressalta Lessard e Tardif (2013):

Durante as últimas décadas, no contexto da generalização e de massificação da educação, e por extensão no quadro da burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, com razão, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo seu empregador, nos planos material, social e simbólico (2013, p. 255).

Reflexo destes debates e discussões são as recomendações das instituições internacionais, que influenciam as políticas públicas educacionais, a nível global. Cabe destaque para o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” da UNESCO (1998) elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que aponta recomendações acerca da formação de professores, quer inicial ou contínua, como: que haja atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e técnicas; que seja estimulante ao questionamento e à análise de diferentes hipóteses; que favoreça o contato com professores experientes e com pesquisadores, que se forme especialmente nas áreas de ciências e tecnologia.

A aplicação dessas recomendações pode ser vista refletida na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, no entanto não existe apenas um conceito para a formação de professores entre os pesquisadores do assunto, mas há um consenso no sentido de que a formação se segue durante a vida. Nesse contexto, Rodrigues e Esteves (1992) ressaltam que:

Acresce ainda o facto de, geralmente se conceber a formação dos professores como um fim em si mesma, ao invés de uma concepção sistémica, que privilegie o seu carácter instrumental e estratégico, integrando-a como subsistema do sistema educativo (1992, p. 40).

Diferentes teorias circulam acerca de qual tipo de professor se constitui o mais adequado e de qual tipo de formação deva ser aplicada. As exigências pertinentes a formação docente são elevadas: habilitar professores que sejam capacitados a organizar o conteúdo de forma sistemática, aptos a trabalhar com tecnologia e aplicá-la na docência, por meio de diferentes dispositivos, que sejam dinâmicos, proativos, plurifacetados. Por outro lado, “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992), o que implica em considerar não apenas as teorias durante o processo de formação, mas também a conjuntura na qual aquele professor se insere: sua cultura, crença, valores, expectativas e experiências pessoais.

Assim, na perspectiva de Garcia (1999),

O conceito de formação é complexo, múltiplo, podendo ser entendido como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer, saber ser, sendo um processo de desenvolvimento e estruturação pessoal através de suas experiências e possibilidades de aprendizagem (GARCIA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, buscou-se nortear o que se espera dos cursos de formação e quais os conceitos e pressupostos que devem ser utilizados para assegurar no âmbito da formação de professores.

Entendida como uma profissão, a docência necessita assegurar que as pessoas que a exerçam tenham um domínio da ciência, técnica e arte da mesma, configurando uma competência profissional. Assim, pode-se afirmar que a formação de professores: Representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para profissionalização dos sujeitos, encarregados de educar as novas gerações. Entendida como tal, representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre o formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida, num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado (GARCIA, 1999, p. 22).

A definição descrita no parágrafo 1º do art. 2º da Resolução CNE/CP n. 02/2015 apresenta a docência enquanto um processo pedagógico intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos e pedagógicos, dentre outros elementos importantes, que fazem ou que deverão fazer parte do universo docente em todas as suas esferas e modalidades:

Compreende-se a docência como uma ação educativa e como um processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos dos conhecimentos inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Cap. I, art. 2º, § 1º, RESOLUÇÃO. n. 02/2015 CNE/CP).

No âmbito dessas diretrizes, entende-se que a educação, como processo emancipatório e permanente, se caracteriza pela especificidade do trabalho docente pelo qual se procura conduzir a relação teoria-prática. O Cap. III , § 5, dessas diretrizes elenca as habilidades profissionais necessárias ao professor.

Quadro 1 – Habilidades dos professores

Habilidades profissionais pertinentes aos professores:
<ul style="list-style-type: none"> • estar integrado e possuir interdisciplinaridade; • ser construtor do conhecimento, pesquisador e valorizador da extensão; • ter acesso a fontes de estudo nacionais e internacionais; • ser promotor de dinâmicas pedagógicas, a fim de facilitar a aprendizagem; • utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aprimorar as suas práticas; • promover a reflexão crítica sobre diferentes linguagens e seus processos de construção; • promover a educação inclusiva, através do respeito às diferenças e às diversidades; • desenvolver a aprendizagem dos estudantes através de currículo e de práticas docentes atualizadas.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Garcia (1999) destaca que a formação de professores é um processo sistemático e organizado, que envolve diversas estratégias, metodologias e modelos

consolidados e no qual os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, servindo tanto aos sujeitos que querem se tornar professores, quanto aos que já atuam no ensino há um determinado tempo. Para Garcia (1999), a formação de professores pode ser conceituada da seguinte maneira:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Conforme evidenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais para a Educação Básica, (art. 2º, § 2º), a ação do profissional docente é permeada por “dimensões técnica, políticas, éticas, e estéticas por meio de sólida formação”. Destaca-se, ainda, que a docência envolve conhecimento dos conteúdos e das metodologias, sendo que, para exercê-la, é necessária uma visão ampla da profissão.

Multifuncional e complexo são conceitos que se alinham ao ser professor. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 12) complementa que este “não é um ofício imutável”. Já Rodrigues e Esteves (1992) corroboram, ao afirmar que:

A formação do professor é uma formação dupla, incluindo duas componentes: a preparação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação acadêmica, e a preparação profissional, durante muito tempo restringia à preparação pedagógica e didática (RODRIGUES; ESTEVES, 1992, p. 42).

Essa visão ampla da docência pode ser entendida nas dimensões da profissão docente propostas por Zabalza (2004, p. 106), que envolvem:

- a) Dimensão profissional: que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc;
- b) Dimensão pessoal: que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento, e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que o afetam (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (burn out, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional;

c) Dimensão administrativa: que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horário, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.).

3.1 DELINEAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Em seu artigo “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional”, Machado (2008, p. 12) aponta que “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação docente especificamente para a educação profissional no Brasil”. A autora descreve diferentes fases pelas quais a formação de professores para o ensino profissionalizante transcorreu, fazendo um apanhado de leis e pareceres pertinentes ao tema, desde o início do séc. XX até o a promulgação da LDB 9.394/96.

Desse apanhado foram destacados alguns pontos:

- ✓ 1947: ofertado o primeiro curso de ensino industrial, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses;
- ✓ LDB 4.024/61: instituiu duas formas de formação de professores, a primeira por meio de faculdades (filosofia, ciências, letras) aos docentes do Ensino Médio e, a segunda, por meio de cursos especiais de educação técnica aos docentes do ensino técnico.
- ✓ Parecer CFE nº 257/63: aprovou o Curso Especial de Educação Técnica em cultura feminina, que incluía a formação de professores de economia doméstica e trabalhos manuais;
- ✓ Portaria nº 174/65: definiu o Curso de didática do ensino agrícola com carga horária de 800h/a e a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais, com objetivo de formar instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.
- ✓ Parecer CFE nº 12/67: regulamentou os cursos especiais de educação técnica prevista na LDB. 4.024/61
- ✓ Portaria Ministerial nº 111/68: estabeleceu que os cursos para formar instrutores, tanto bacharéis ou técnicos, tivessem 7200h/aula e que os cursos

- deveriam ser compatíveis com as disciplinas escolhidas para a docência.
- ✓ Parecer CFE 262/62: estabeleceu a duração da formação de professores para o Ensino Médio geral.
 - ✓ Parecer CEF n.º 479/68: estabeleceu a obrigatoriedade de se seguir um currículo mínimo.
 - ✓ Lei 5.540/68: chamada de Reforma Universitária, estabeleceu que para exercer a docência, tanto os professores do Ensino Médio (na época segundo grau) quanto os do ensino técnico deveriam possuir formação superior. Exigência que posteriormente foi flexibilizada e acabou por não concretizar-se em sua totalidade.
 - ✓ Decreto n.º 655/69: estabeleceu a organização e a coordenação de cursos superiores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.
 - ✓ Portaria n.º 339/70: estabeleceu os Esquemas I e II (curso emergenciais), que visavam complementar a formação dos portadores dos bacharéis e técnicos, respectivamente.
 - ✓ Lei 9.394/96: estabeleceu referências gerais para a formação de professores, incluindo os que atuam em disciplinas específicas.

Cabe ressaltar que inúmeros pareceres, em diferentes datas, foram emitidos depois da promulgação dos chamados Esquemas I e II, na tentativa de normatizar e nivelar a formação dos professores para o ensino profissionalizante, até a chegada da Lei 9.394/96 que traçou, de forma generalizada, a formação de professores.

No tocante ao ensino profissionalizante, a formação de professores foi regulamentada após a promulgação da Resolução CNE/CEB n.º 02/97, uma vez que para a efetivação de uma política pública se faz necessária a superação de fragilidades e potencialidades (BRASIL, 2007, p. 32).

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO PROFISSIONAL EM TEMPOS ATUAIS

No que se refere à formação pedagógica direcionada à EPT, pela Resolução CNE/CEB n.º. 02/97, esta dispôs que os programas ou cursos especiais de graduação pedagógica, destinados a bacharéis e tecnólogos, deveriam apresentar uma estruturação curricular articulada de forma contextual e integradora.

A formação do docente para o ensino profissionalizante comporta os mesmos questionamentos da formação docente em geral, mas tem algumas particularidades, tais como uma relação com o setor produtivo e com o mundo do trabalho, de modo mais direto e intenso, e reconhecimento diferente dos significados da profissão docente (MACHADO, 2008; FARTES, 2011; SANTOS, 2011). Isso pode acarretar uma não identificação profissional direta com a docência (ZABALZA, 2004; GARIGLIO, 2012; BURNIER, 2012).

Essa ausência ou menor identificação profissional pode ser agravada pela forma emergencial como ocorre à formação desses docentes e pela falta de produção de estudos relacionados à temática (GARIGLIO, 2012; BURNIER, 2012).

A construção dessa identificação profissional é complexa e diz respeito ao modo de ser e estar exercendo a profissão (NÓVOA, 1992). A característica da docência enquanto profissão, independentemente do nível, é uma diferenciação de outras profissões como Medicina, Engenharia ou Advocacia, justamente por não ter uma padronização que a identifique, ou seja, por não possuir uma identidade profissional caracterizada por um conjunto de saberes específicos e formalizados (ROLDÃO, 2007; NÓVOA, 2009; GAUTHIER, 1998; ZABALZA, 2004).

As especificidades que envolvem a docência são inúmeras, tanto que Tardif (2014) agrupou alguns dos diferentes saberes que envolvem a atividade profissional do professor, na tentativa de dar conta da pluralidade da profissão:

Quadro 2 – Saberes dos professores

(continua)

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários, não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.

(conclusão)

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Pode-se afirmar, ainda, que a docência, por ser uma atividade configurada por sua complexidade (CUNHA, 2010; NÓVOA, 2009; GARCIA, 1999), requer que professor possua, além dos conhecimentos disciplinares específicos, habilidade para estimular o desenvolvimento e a maturidade (ZABALZA, 2004).

O docente da EPT caracteriza-se por habilidades técnicas específicas que necessitam estar interligadas a diferentes saberes que se articulam entre si e que compõem a dimensão pedagógica da docência (CUNHA, 2010). Dentre as competências que esse docente precisa desenvolver, pode-se relacionar o delineamento de objetivo de aprendizagem e de estratégias que favoreçam o alcance desses objetivos, a formulação de métodos que favoreçam o desenvolvimento da prática pedagógica de forma criativa e a promoção de aproximação do conteúdo disciplinar com a realidade dos estudantes (MACHADO, 2008; CUNHA, 2010).

Coadunam-se a esses conceitos as competências elencadas por Perrenoud (2000, p. 13) como sendo basilares, embora não definitivas, para a execução do ensino que implicam em: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão dessas aprendizagens, que ocorrem de forma diferente para cada aluno; conceber e fazer com que evoluir os dispositivos de diferenciação, uma vez que não há turmas homogêneas; envolver os alunos; saber trabalhar em equipe; ter participação na administração da escola; envolver e estar em contato com os pais;

saber utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, além de administrar sua própria formação contínua.

Convém que a formação dos docentes do ensino profissionalizante envolva saberes específicos da área de formação, métodos de ensino e de aprendizagem, assim como atitudes que conduzam a descobertas, a invenções e a resoluções de problemas. Nóvoa (2009) e Roldão (2007) ressaltam que a docência não se resume a uma transferência de conhecimento, mas envolvem a criação da possibilidade de elaboração de conhecimentos por parte dos estudantes.

Nesse sentido, Cunha (2010) destaca que:

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência (2010, p. 22).

É no âmbito dessa conjuntura que foi criado o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional na UFSM, tema principal deste trabalho.

Por fim, buscou-se neste capítulo, elencar os argumentos que pautaram leis sobre o exercício da profissão docente e conceitos que delinearão a profissão. O capítulo seguinte, apresenta o PEG, seus objetivos e suas características.

4 PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PEG/ UFSM

A estruturação deste capítulo aponta as premissas que impulsionaram a criação do PEG, a formatação curricular, o perfil dos egressos e as metas almejadas pelo programa.

O cenário de expansão do Ensino Superior, expressado pelo Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, serviu como impulso à criação do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional – PEG. Conforme consta no Art. 1º do Decreto 6.096/07:

Fica instituído o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

O principal objetivo desse programa concentrava-se na ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, incentivando a expansão física, acadêmica e pedagógica da Rede Federal de Ensino Superior. Como principais intervenções, o REUNI almejava alcançar o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

As medidas implantadas através do REUNI surtiram um efeito positivo. Como um dos pontos do programa era a garantia de condições necessárias a ampliação e a reestruturação, por meio de financiamento, acarretou, no primeiro ano do programa, a adesão de cinquenta e três das cinquenta e quatro universidades federais, conforme o relatório do programa (BRASIL, 2009).

As principais propostas dessas universidades enfatizavam a interiorização, a oferta de cursos de formação de professores, a ampliação de vagas nos cursos existentes, a inovação e os novos formatos de cursos de graduação. Uma das consequências ocasionadas pelo programa referia-se à necessidade de contratar novos docentes para dar conta das metas traçadas anteriormente.

De acordo com o relato de uma das professoras participantes do processo de criação do PEG, com o fim dos chamados Esquemas I e II⁷, houve uma procura grande por cursos de formação pedagógica no Centro de Educação da UFSM e no Centro de Ciências Rurais (CCR), o que gerou um movimento de busca por uma solução para essa demanda e serviu de motivação para a criação do curso.

Nesse contexto, emergiu a proposta de criação do PEG. Na época, um grupo de trabalho foi formado para tratar da proposta, sob a coordenação da Prof^a Rosane Carneiro Sarturi. O grupo, de acordo com o relato,

[...] era formado por um representante de cada departamento do Centro de Educação, um representante do CCR e um representante do CTISM. A ideia era de que o Colégio Politécnico e o Colégio Agrícola de Frederico também participassem.

No entanto o diretor do Politécnico entendeu que o curso não era necessário, já que todos os professores do quadro da escola eram mestres e doutores. E o diretor do Colégio Agrícola de Frederico acompanhava as discussões, mas por causa da distância não participava das reuniões.

A professora não soube precisar por quanto ocorreram essas tratativas, porque sua colaboração junto ao grupo se tornou efetiva após o início do andamento dos trabalhos.

O Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional é mantido pela UFSM e funciona junto ao Centro de Educação. Proposto pelos Centro de Ciências Rurais (CCR), Colégio Técnico Industrial (CTISM), Colégio Politécnico e Centro de Educação, o argumento básico para a sua criação, em 2009, foi a necessidade indicada pela LDB de que a formação dos professores para atuar na Educação Básica devia ser feita em nível superior, em curso de licenciatura.

A regulamentação dos programas especiais, assim como o PEG, está respaldada nos seguintes documentos: Resolução CNE/CEB n. 2/97, Resolução CNE/CES n. 1 de 27 de janeiro de 1999; Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002; lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008; Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004; Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005; Parecer CNE n. 05/2006 e Parecer n. 9/2007, cuja proposta de resolução aguarda homologação.

Do início das atividades do programa, da metade de 2009 até a atualidade, o processo de ingresso ao curso passou por alterações. Anteriormente, a seleção era composta por uma prova escrita e uma entrevista em segunda etapa; atualmente,

⁷ Portaria nº 339/70: Cursos emergenciais que visavam complementar a formação dos portadores dos bacharéis e técnicos, respectivamente.

conforme o último edital do curso – 065/2016 – o ingresso do candidato se efetua após a realização da prova de redação realizada pela COPERVES. O curso oferta trezentas vagas anuais.

No início, a demanda maior era dos professores que já atuavam há algum tempo com o ensino profissional e não possuíam licenciatura, precisando complementar sua formação. Na medida em que o curso foi se estabelecendo, não só esses professores já atuantes em cursos técnicos passaram a procurar o curso.

Um dos pressupostos do programa consiste no fato do candidato possuir bacharelado em algumas das áreas descritas nos eixos tecnológicos. O curso objetiva principalmente, de acordo com seu projeto político pedagógico, “formar professores em nível superior para atuar no ensino, pesquisa e extensão na modalidade de Educação Profissional, capacitados para docência no ensino técnico de nível médio” (PPC, 2015).

Nessa perspectiva, procura-se promover a formação de professores com a capacidade de atuar no ensino das disciplinas técnicas da Educação Profissional, nas diferentes modalidades de ensino, em espaços escolares e não escolares na área da Educação Profissional, como professor pesquisador dessa modalidade, ou seja, aquele que pesquisa sobre como se ensina e como se aprendem os conteúdos da formação profissional (PPC, 2015).

Também, segundo o projeto pedagógico do curso, os objetivos específicos são:

- oportunizar o trabalho científico com diferentes teorias educacionais e pedagógicas, visando compreender a realidade social;
- desenvolver o conhecimento acerca do trabalho docente em sua relação com o mundo do trabalho;
- oportunizar espaços de ensino e aprendizagem ao aluno, respeitando a diversidade de idade, sexo, gênero, cultura e crenças;
- desenvolver o aprimoramento das competências e habilidades inerentes às práticas investigativas da docência;
- aprofundar os conhecimentos inerentes à complexidade do contexto sócio cultural;
- estabelecer relações cooperativas e colaborativas que possibilitem a participação no planejamento e execução de projetos que favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que o docente irá atuar;
- propiciar condições para conhecimento e aplicação das tecnologias de informação e da comunicação, bem como a construção de metodologias, estratégias e materiais de apoio com vistas a inovação do processo educacional;
- formar um profissional capaz de atuar na modalidade da Educação Profissional, na procura por soluções e alternativas para problemas educacionais como: evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros;

- qualificar os profissionais que irão atuar na Educação Profissional, na perspectiva da construção de conhecimentos científicos e técnicos, necessários ao desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, no campo específico do conhecimento com o qual irá trabalhar (PPC, 2015).

O currículo do curso se organiza a partir de três eixos: 1) Relações entre Políticas Públicas e Práticas Educativas da Educação Profissional e Tecnológica; 2) Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica; 3) Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica.

Com a reformulação curricular do projeto político pedagógico do PEG, em dois mil e catorze (2014), a qual entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2015, a carga horária vigente passou a ser de 855 horas, distribuídas em atividades presenciais e semipresenciais. É importante mencionar que, devido às novas Diretrizes Nacionais Curriculares, promulgadas após a revisão do projeto político pedagógico, o currículo poderá sofrer readaptações até o final deste estudo, para atender às novas exigências.

Em consequência disso, as atividades do curso se desenvolvem ao longo de três semestres, conforme o projeto político pedagógico de 2015, envolvendo as seguintes disciplinas:

Quadro 3 – Disciplinas do PEG

(continua)

Primeiro semestre	Psicologia Do Desenvolvimento e da Aprendizagem “A”; Metodologia do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Públicas e da Educação Profissional; Trabalho e Educação; Estágio Supervisionado I “A”;
Segundo semestre	Organização Curricular para a Educação Profissional e Tecnológica “A”; Metodologia do Ensino mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação; Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológicas “A”, Teorias da Educação “A”; Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica “A”, Estágio Supervisionado II “A”.

(conclusão)

Terceiro semestre	Relações Humanas no Trabalho “A”; Educação Inclusiva “A”; Libras “E”; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo; Estágio Supervisionado III “A”, Seminário Temático.
-------------------	---

Fonte: Elaborado pela Autora.

A partir de sua estrutura curricular, o programa possibilita a atuação profissional nas escolas de Educação Profissional, particulares e públicas, sindicatos, ONG's e programas que ofereçam cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores ou cursos de ensino profissionalizante nível médio, nos componentes curriculares de sua atuação técnica profissional.

Nesse viés, o profissional tem a responsabilidade de estabelecer relações colaborativas que possibilitem a participação no planejamento e na execução de projetos que favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que irá ministrar, aplicando as tecnologias de informação e da comunicação, bem como propondo a proposição de metodologias, de estratégias e de materiais de apoio que propiciem a inovação dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, este profissional poderá se tornar um professor, envolvido com a formação inicial e continuada de trabalhadores no ensino profissionalizante. Além disso, o professor atuante no ensino profissionalizante precisará construir os conhecimentos técnicos necessários ao desenvolvimento das suas atividades pedagógicas no campo específico do conhecimento com o qual irá trabalhar.

Em resumo, espera-se que os concluintes do curso desenvolvam um perfil profissional bastante amplo que envolve:

- ✓ capacidade de atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária;
- ✓ competência para utilizar novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio;
- ✓ comprometimento com a qualidade da aprendizagem dos estudantes;
- ✓ pesquisador capaz de utilizar-se de aspectos da pesquisa como fundamentos pedagógicos em sua prática cotidiana,

- ✓ mediador e promotor de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- ✓ capacidade para apropriar-se de saberes pedagógicos necessários à ação docente, tais como concepções epistemológicas que fundamentam a prática educativa.

Assim como em Santa Maria, outras cidades do Rio Grande do Sul também apresentam cursos de formação pedagógica semelhantes ao PEG, conforme descrito no quadro a seguir:

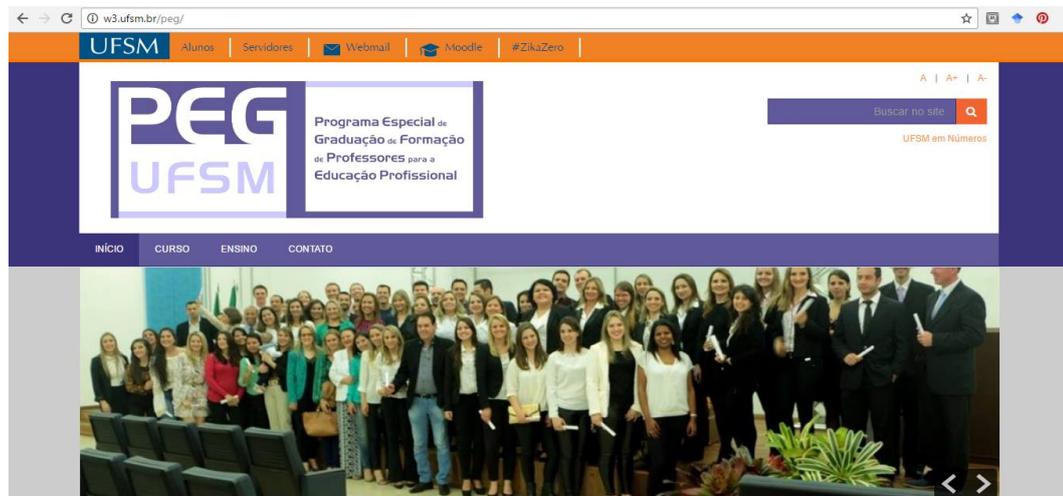
Quadro 4 – Cursos semelhantes ao PEG

Cidade	Instituição	Público alvo
Santa Cruz	Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Direcionado a Educação Profissional e Tecnológica
Santiago	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI	Direcionado a formar bacharéis interessados em atuar na docência na Educação Básica
São Luiz Gonzaga	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Programa Especial de formação pedagógica para docentes
Vacaria	Universidade de Caxias do Sul – Campus de Vacaria	Direcionado aos professores da UCS e graduados interessados na docência

Fonte: Elaborado pela Autora.

O PEG formou, até o presente momento, turmas em 2010/2; 2011/1; 2011/2, 2012/1; 2012/2; 2013/1; 2013/2; 2014/1; 2014/2; 2015/1; 2015/2; 2016/1; 2016/2. Na página atual do PEG estão fotos de algumas das últimas turmas que receberam o título de licenciatura, conforme demonstra a captura de tela a seguir.

Figura 4 – Formatura PEG/ 2015



Fonte: Captura de Tela 1. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/peg/>. Acesso em: 31 mar. 2017.

Cabe destacar que o curso obteve conceito 5 em sua última avaliação pelo MEC, conforme notícia divulgada pela UFSM em seus canais de comunicação.

A seguir, são apresentados os passos que compuseram os procedimentos metodológicos, os sujeitos da pesquisa, os recursos tecnológicos adotados, seguido da apresentação dos resultados.

5 METODOLOGIA

A realização deste estudo envolveu vários movimentos, em que, muitas vezes, se fez necessária uma pausa, uma releitura de tudo que estava desenhado, retornos ao ponto de partida. Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos e os recursos utilizados na construção deste trabalho.

A pesquisa realizou-se por meio de um Estudo de Caso, que como método de pesquisa é utilizado em diversas áreas, como contribuição no conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados, tais como psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário (YIN, 2015, p. 04).

O método permite misturar evidências quantitativas e qualitativas, indo além de uma pesquisa apenas qualitativa, podendo ser utilizado quando existe mais de um conjunto possível de resultados (YIN, 2015, p. 20).

Na definição de Yin (2015, p. 33), o estudo de caso representa uma forma de investigação empírica, a qual se utiliza de procedimentos pré-especificados. Enquanto Gil (2008, p. 58) aponta que o método vem sendo utilizado com frequência pelos pesquisadores sociais, em diferentes enfoques: exploratórios, descritivos e explicativos.

Para coleta de dados optou-se pela utilização de um questionário⁸ misto, *online*, incluindo questões semiabertas, uma entrevista com egressos, por meio do aplicativo Whatsapp, e um breve relato feito por um integrante do início do processo de criação do PEG.

Em relação ao questionário misto, online, a escolha dessa ferramenta justifica-se em virtude da amostra pretendida, pois há uma maior facilidade de encontrar os egressos por meio de endereço eletrônico, uma vez que utilizar um endereço eletrônico não corresponde mais um hábito isolado. A elaboração do formulário se deu por meio da plataforma “Google Forms”⁹, componente do “Google”, que tem boa usabilidade e apresentação. A opção por esta plataforma efetivou-se após uma breve pesquisa em alguns sites a título de comparação, como:

⁸ A coleta de dados será pautada pelas recomendações da res. 466/12, CNS/Conep, e pelas orientações do Comitê de Ética em Pesquisa.

⁹ Plataforma da empresa Google. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

Wordshare Quiz Creator, Classmaker, QuizBox, Easy Test Maker, e Google Forms.

No final, a gratuidade, a interface objetiva e convidativa, a agilidade, a facilidade de aplicação, a criação de gráficos e a obtenção de dados foram pontos importantes considerados para a escolha dessa ferramenta. Foram necessários alguns testes para que seu uso ficasse viável, já que, embora a ferramenta tenha uma interface objetiva, atrativa e aparentemente descomplicada, seu uso não se mostrou tão simples. Os dados foram salvos em nuvem do Drive baixados no formato de planilha e também salvos em um dispositivo de armazenamento portátil.

Para a entrevista, optou-se pela utilização do Whatsapp, por uma série de razões, mas principalmente seguindo um dos posicionamentos do PEG, no qual visa “propiciar condições para conhecimento e aplicação das tecnologias de informação e da comunicação, bem como a construção de metodologias, estratégias e materiais de apoio com vistas a inovação do processo educacional” (PPC, 2015).

Embora pouco utilizado em pesquisa, um crescente número de estudos tem surgido visando esclarecer as possibilidades do uso do aplicativo na educação. Aos poucos, quebram-se resistências em diferentes âmbitos, e alguns professores já o utilizam como aporte pedagógico, em algumas escolas, seu uso, no entanto, é proibido em sala de aula em várias cidades. Por meio dele é possível conversar individualmente ou em grupo, enviar arquivos de áudios, fotos e documentos.

Cabe lembrar a constatação de Perrenoud (2000) que exemplifica o papel e o efeito das novas tecnologias na vida cotidiana das pessoas, ao afirmar que “as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 123).

Por definição, descreve-se o Whatsapp Messenger¹⁰ como um aplicativo de mensagens instantâneas para Smartphones, independentemente da operadora, que permite comunicação entre os contatos que possuem o software, sem a necessidade de uma ligação ou envio de SMS. Tem por característica o uso do número da linha de telefone celular, descartando a necessidade de criar senha; a sincronização da lista de contatos, identificando os usuários do aplicativo, e o compartilhamento da localização do usuário.

¹⁰ Documento intitulado: Whatsapp, o que é isso? Disponibilizado pela página Kioskea (pt.kioskea.net) sob a licença Creative Commons, traduzido por Lucia Maurity y Nouira.

Em função das tarefas diárias dos participantes da entrevista e da dificuldade para conciliar horários, a utilização do aplicativo possibilitou que eles pudessem expressar suas opiniões de modo mais descontraído, rápido, adequando com sua disponibilidade de tempo. Para download dos áudios do aplicativo, por questão de incompatibilidade das extensões e devido a criptografia, utilizou-se um programa de conversão online¹¹.

Por questão de segurança, os dados foram zipados e arquivados em nuvem e em dispositivo móvel. No que se refere à transcrição, pesquisou-se a possibilidade de utilização de um software online que, aliado à transcrição manual, atendesse à execução do trabalho. O passo seguinte envolveu a procura de um programa gratuito, com linguagem clara, recomendado por outros usuários, e após a visualização de alguns tutoriais, optou-se pelo aplicativo Speechlogger¹². Cada arquivo foi baixado, transcrito e repetidamente reproduzido para fins de ajuste das falas e expressões pessoais.

5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Por meio da secretaria da coordenação do PEG, obteve-se informações de que, entre 2010 e 2016, se somam, aproximadamente, 1.200 egressos. Após as adaptações, foram enviados os questionários aos egressos do PEG do período compreendido entre o segundo semestre de 2010 ao segundo de 2015, perfazendo novecentos e cinquenta e dois questionários enviados, sendo que, destes, cinquenta e um e-mails foram invalidados pelo sistema.

Retornaram cento e oitenta e dois questionários respondidos. Estes foram organizados em uma planilha, triados conforme os critérios preestabelecidos na pesquisa, totalizando cento e dezessete válidos. As informações obtidas seguem detalhadas a seguir.

Para a entrevista, foram contatados cinco egressos de áreas diferentes por meio do Facebook e Whatsapp, para que respondessem as questões; o roteiro da entrevista foi enviado por e-mail a cada participante e as instruções passadas por meio do Whatsapp, Facebook e também por e-mail. Foi uma escolha consciente não formar um grupo de debate, e sim deixar que cada um dos entrevistados

¹¹ Ver em: <http://online-audio-converter.com/pt/>.

¹² Ver em: <https://speechlogger.appspot.com/pt/>.

respondesse individualmente, para que colocassem suas opiniões com maior liberdade.

Seguiu-se o critério de inclusão para participar da pesquisa, que consistia em atuar ou ter atuado em sala de aula após a conclusão do curso do Programa de Graduação Especial da UFSM, e o critério de exclusão como sendo o contrário: não ter exercido o magistério, em nenhum momento, após a conclusão do curso.

5.2 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a interpretação dos dados, segundo Campos (2004, p. 611), é preciso que o método escolhido, de cunho qualitativo, proporcione “um olhar multifacetado” sobre todos os dados coletados. Em face disso, a interpretação destes foi realizada pela análise do conteúdo, que conjuga, tanto a análise qualitativa, quanto a análise quantitativa. Esse modelo de análise é definido por Bardin (1977) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A Análise de Conteúdo é focada na compreensão do que o sujeito quis expressar pelo seu pensamento, de forma clara e transparente, considerando a presença ou a ausência de certas características, assim como a frequência com que elas ocorrem (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Campos (2004) ressalta que a Análise de Conteúdo “tem por finalidade a produção de inferências”. Sendo assim, é possível chegar a uma dedução, vinculando teorias e conceitos elaborados anteriormente. Para realização da Análise de Conteúdo seguiu-se as fases escritas por Campos (2004):

- ✓ Primeira fase: denominada como Fase de leituras flutuantes ou de pré-exploração;
- ✓ Segunda fase: triagem - separação dos trechos, palavras, frases e sentenças que vão de encontro aos objetivos;
- ✓ Terceira fase: classificação dos dados em categorias e subcategorias;
- ✓ Quarta fase: análise e interpretação dos dados.

A primeira fase incluiu leituras e releituras de diversos textos referentes ao trabalho para dar embasamento ao que foi pesquisado e favorecendo o fluxo de

ideias. Como complemento, Caregnato e Mutti (2006) destacam que nessa fase de organização, além da leitura flutuante, há também a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação. Foram separados diversos artigos, textos, livros, vídeos, que sinalizaram um caminho a ser seguido, os quais foram revisitados sempre que necessário.

Seguindo o que descreve Campos (2004), na segunda etapa foram separados trechos, palavras, frases, repetidamente constantes nas falas dos egressos, que se direcionavam ao encontro dos objetivos do estudo.

Na terceira etapa, os termos e as expressões mais repetidas pelos participantes, após serem contados e recontados, foram agrupados por similaridades em categorias e subcategorias, conforme tabela seguinte:

Quadro 5 – Categorias e subcategorias da pesquisa

Categorias	Subcategorias
Perfil do egresso	Graduação anterior, faixa etária, e espaço de atuação.
Motivação para cursar o PEG	Incrementar currículo, Concursos, vontade de ser professor, demanda da instituição.
Impactos produzidos pelo PEG	Nenhum ou pouco impacto, inserção no mercado de trabalho, reflexão, impactos positivos, melhora na atuação docente. (pergunta aberta)
Estruturação das aulas	Respostas variadas (pergunta aberta)
Materiais e recursos utilizados	Datashow, quadro e giz/canetas, maquetes, filmes, livros e xerox.
Modais de comunicação	Redes sociais, email, Moodle, Whatsapp, portal acadêmico, secretaria, pessoalmente, todos os meios
Metodologias usadas em aula	Aula expositiva dialogada, Aprendizagem baseada em problemas, Tempestade de ideias, Estudo de caso, Seminários, Estudo dirigido.

Finalmente, a quarta etapa consistiu na análise das percepções que um grupo de egressos do PEG/UFSM tem quanto à sua atuação como professores. Uma vez realizada a categorização, buscou-se aliar ou contrapor as categorias que pudessem melhor expressar o pensamento dos egressos, seja pelo que foi escrito, seja pelo que foi falado ou, até mesmo, pelo que não foi externado.

Em razão disso, o cruzamento das informações obtidas pelas categorias: “Impactos produzidos pelo PEG; Estruturação das aulas e Materiais e recursos utilizados”; acabou por refletir essa busca.

Na sequência, são apontados os resultados do estudo, com o capítulo intitulado “o programa especial de graduação na percepção dos egressos”, com vistas a apontar as impressões que o programa produziu em seus alunos, captadas pela pesquisa.

6 O PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

A configuração deste capítulo pretende delinear quem é o bacharel egresso do PEG e quais suas percepções acerca do programa, apresentando os resultados da pesquisa, com base na análise das categorias pré-estabelecidas e das falas dos participantes.

O programa acolhe alunos de diferentes idades, ideais, expectativas e motivações e, conseqüentemente, com diferentes percepções. Várias personalidades, diversificados temperamentos e culturas, dialogando entre si, produziram inúmeras percepções acerca do PEG. Entende-se percepção como um constructo que pode ser definido pela ótica de Costa e Costa (2009), sendo:

A forma como vemos o mundo à nossa volta, o modo segundo o qual o indivíduo constrói em si a representação e o conhecimento que possui das coisas, pessoas, e situações, ainda que, por vezes seja induzido ao erro. É um produto sensório (COSTA, 2009; COSTA, 2009, p. 07).

Para compreender quem é o egresso do PEG e como se delinea seu pensamento, fez-se necessário separar alguns dados importantes, como por exemplo: a faixa etária predominante, a graduação que tem maior demanda por esse novo professor, o espaço onde atuou ou atua, o que constituiu o objetivo da primeira categoria.

Sendo assim, como primeiro passo, as respostas ao questionário foram agrupadas por área para facilitar a visualização dos cursos que mais demandam pelo programa. Observou-se que a maioria oriunda dos cursos da área das Ciências Rurais, conforme aponta o quadro seguinte:

Quadro 6 – Cursos que mais procuram o PEG

(continua)

Áreas	Cursos	Quantidade
Agrárias	Agronomia, Eng. Florestal, Eng. Agrícola, Medicina Veterinária, Zootecnia.	49
Exatas	Contábeis, Ciências da Computação, Engenharia (Civil, Elétrica, Mecânica), Química Industrial, Arquitetura.	29

(conclusão)

Biológicas	Terapia Ocupacional, Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Tecnologia Alimentos,	16
Humanas	Administração, Psicologia, Direito, Comunicação, Marketing, Filosofia, História, Publicidade.	22

Fonte: Elaborado pela Autora.

Destaca-se que a faixa etária predominante compreende egressos entre 30 e 35 anos, ficando a faixa de 25 a 30 em segundo lugar e, em terceiro, entre 35 e 40 anos, sendo que menos de 3% representa alunos com a faixa superior a 40 anos ou inferior a 20.

Uma parcela desses egressos já atuava na docência quando buscou o programa, cerca de cinquenta e dois professores, os outros não haviam tido contato com o trabalho docente. Quanto ao espaço de atuação foi possível apurar que maioria atuou ou atua em escola pública e um pequeno percentual de 25% dos respondentes optou por seguir outra carreira.

A segunda categoria, denominada “Motivação para cursar o PEG”, procurou saber dos egressos os principais elementos que os direcionaram a buscarem e dedicarem-se durante um ano e meio, abdicando ou adiando outros projetos. Reportando-se ao estudo de Todorov e Moreira (2005, p. 120), pode-se destacar dentre tantas definições que motivação pode ser conceitualmente “é uma força interna que nos leva a agir”.

Posto isto, destaca-se que, dentre os motivos elencados, os mais assinalados pelos egressos foram: a vontade de se tornar professor expressada por de 40% dos respondentes, em segundo lugar, destacam-se igualmente a ideia de incrementar o currículo e a aprovação em concurso público com um percentual de 22% cada; apenas 5% dos egressos afirmaram cursar o programa por exigência da Instituição. Esses dados demonstram como os egressos encaram o início da profissão docente.

O primeiro contato com a sala de aula, fase descrita como a que promove um “choque real” na visão de Huberman (1992, p. 39), é descrito como a etapa onde há um paralelo entre aquilo que foi idealizado e a realidade da sala de aula, compreendendo tudo o que envolve o desenvolvimento do trabalho, inclusive a esfera de descoberta.

Ainda em seus estudos, Huberman (1992) relaciona fases que transcorrem do exercício da profissão docente: entrada, exploração, estabilização, diversificação (ativismo, questionamento), serenidade (distanciamento afetivo), conservantismo, desinvestimento (sereno ou amargo).

Outro dado apurado diz respeito ao sentir-se habilitado ao exercício da profissão. Neste quesito a maioria, especificamente 77% dos respondentes, se diz seguro para atuar em sala de aula, enquanto que os outros se consideram parcialmente aptos, demonstrando certa insegurança com o fato de estar em sala de aula. Cabe lembrar que a maioria não havia tido contato com o trabalho docente antes do PEG. Como afirmou Huberman (1992), a entrada na docência é uma fase de descobertas, em que o professor passa por inúmeras situações, algumas inesperadas, dentro e fora da sala de aula. Nessa etapa, há um amadurecimento da relação professor e aluno, onde um reconhece e se adapta ao papel do outro, onde acordos são propostos, negociados, isso faz parte do processo de ensino.

Tomando por base Tardif (2014, p. 13), ensinar é “agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino”. Nessa etapa as expectativas e as perspectivas são confirmadas ou frustradas, e essa ansiedade, por assim dizer, reflete-se nos egressos que não se sentem totalmente seguros a atuar na docência.

Ainda segundo Tardif (2014, p. 261), “esses primeiros anos de prática profissional são decisivos”. Neles os conhecimentos passados no curso são postos em prática ou não, são validados ou apenas compõem mais um conjunto de saberes, adquiridos e arquivados. O relacionamento com os colegas, com a própria instituição, a adaptação a diferentes situações, os macetes da docência e toda a rotina de trabalho acabam ditando o tom das decisões tomadas por esses novos professores, compondo uma experiência que não é adquirida só com estágios, mas com a prática.

A categoria, “Impactos produzidos pelo PEG”, refere-se à influência que o programa de formação de professores produziu nesses novos docentes, conforme a ótica dos próprios egressos, e se isso realmente reverbera em suas falas e práticas. Pode-se notar, nessa categoria, que há inúmeras percepções elencadas, as quais culminaram na elaboração de subcategorias: nenhum ou pouco impacto, inserção no mercado de trabalho, reflexão, impactos positivos e melhora na atuação docente.

A subcategoria nominada de Pouco ou Nenhum Impacto reflete a frustração de alguns dos egressos com o curso. Rodrigues e Esteves (1992) afirmam: “tem-se

procurado soluções diversificadas quanto à organização, aos métodos e aos conteúdos da formação de professores”. É evidente que o programa se trata de uma formação inicial que deve se estender ao longo da carreira do professor, e isso implica em interesse pessoal. A visão de alguns egressos pode ser contemplada por meio de das seguintes respostas:

Egresso n.16: “Para mim não teve muito impacto”.

Egresso n.35: “Nenhum. Curso muito fraco”.

Egresso n.55: “Poucos. Infelizmente não acrescentou muito em termos de novos métodos de ensino para a docência em âmbito superior. Esperava mais do curso”.

Rodrigues e Esteves (1992, p. 40) explicam que existe um consenso e recomendações advindas da UNESCO que embasam cursos de formação, e estes têm sido amplamente adotados, englobando: a) área de estudos gerais; b) estudos de elementos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia aplicadas à educação, estudo da teoria e da história da educação, de educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino nas diversas disciplinas; c) estudos relativos ao domínio, no qual o interessado tem a intenção de exercer o seu ensino; d) prática de ensino e das atividades paraescolares sob a direção de professores plenamente qualificados.

Na subcategoria “Inserção no mercado de trabalho”, dezesseis egressos destacaram que cursar o programa possibilitou uma porta de entrada ao mundo do trabalho. Convém lembrar que, devido à expansão da EPT, que inclui ampliação da estrutura física, quanto à criação de novos cursos técnicos, a busca por professores capacitados a atuar na Educação Profissional foi o impulso para criação de cursos e programas como o PEG, a fim de dar conta da demanda.

Egresso n.1: “Possibilitou a inserção no mercado de trabalho”

Egresso n.2: “Foi importante para a prova de títulos do meu concurso e propiciou novas experiências e aprendizado na minha formação”.

Egresso n.49: “Ajudou nas provas de títulos”.

Egresso n.69: “Foi pré-requisito para a vaga que ocupo hoje, como professor em uma escola agrícola em nível fundamental, com currículo diferenciado”.

Reflexão, termo bastante citado pelos egressos, intitula a terceira subcategoria, em que se agrupou um total de vinte respondentes. Analisar o modo como se exerce a docência e o porquê se adere a diferentes práticas faz parte do autoconhecimento como profissional. Zabalza (2004, p. 115) complementa que se

procurar cada vez mais “um tipo de formação que permita o desenvolvimento global da pessoa”, e conseqüentemente essa formação vai influenciar diretamente na formação dos alunos como indivíduos.

Egresso n.3: “Momentos de reflexão sobre a docência”.

Egresso n.37: “Através do PEG adquiri paciência para lidar com temas pedagógicos e com pedagogas...”

Egresso n.50: “Me auxiliou muito com reflexão e ferramentas para a prática da docência”.

Egresso n.85: “Mudou determinados pensamentos, iniciei o PEG e, seis meses após, comecei a atuar como docente”.

Tardif (2014, p. 211) considera que os professores “possuem várias limitações”, o que acarreta em comportamentos não planejados em sala de aula. Diante disso, o pensar e o refletir sobre as ações docentes transmite a vontade de querer melhorar essas ações.

Grande parte dos egressos contemplou o programa sob aspecto positivo, e isso reflete nas duas últimas categorias, “Impactos Positivos” e “Melhora na atuação em docente”, onde os respondentes externaram pontos interessantes a respeito de sua própria prática e de seus relacionamentos com o ambiente escolar.

A subcategoria “Impactos positivos” revela que os egressos, mesmo com algumas ressalvas, conseguiram captar algo relevante na e para sua formação, considerando que a processo deve ser contínuo:

Egresso n.4: “Impactos positivos porque me fez repensar a atuação docente, pensar em além da técnica a didática de ensino, as aulas em si foram muito fracas, havia pouca troca de professor-aluno, mas o contato com os colegas proporcionava uma 'terapia de grupo' de muitos recém-docentes trocando suas experiências”.

Egresso n.33: “Impacto importantíssimo e de muito valor na carreira docente, visto que meu curso é de bacharelado”.

Egresso n.53: “O PEG foi muito bom, pois acabou possibilitando um olhar diferenciado sobre as metodologias de ensino”.

Egresso n.59: “Enorme, desenvolvimento de muitas habilidades e raciocínio mais amplo sobre o ensino no Brasil, sobre a importância do docente”.

Egresso n.90: “O PEG impactou na forma de enxergar o ambiente escolar e os alunos, de forma a aperfeiçoar o meu ensino para que impacte positivamente na aprendizagem do aluno”.

A categoria “Melhora na atuação docente”, salienta em quais aspectos os egressos elencam melhoria no trabalho docente:

Egresso n.16: “Alicerce para o conhecimento na área da docência”.

Egresso n.32: “Melhora na organização de práticas pedagógicas aos alunos; compreensão do ensino aprendizagem; aprendizado do olhar pedagógico do docente sobre o aluno; ampliou as ideias de como avaliar o

aluno; compreensão da atualidade da aplicação da informática e sistemas de ensino EAD”.

Egresso n.91: “Melhor organização curricular, aspectos sobre metodologias de ensino, melhor entendimento da psicologia educacional, organização das instituições de ensino”.

Egresso n.99: “O PEG me proporcionou ampliar meus conhecimentos acerca da área de educação, bem como a me constituir como docente. O mesmo supriu uma lacuna em minha vida, me possibilitando estar mais preparado para atuar em sala de aula e fora também, pois considero este de extrema importância para a vida em sociedade, uma vez que os temas abordados e as vivências espelham a realidade atual”.

Sobre como os egressos organizam a “Estruturação das aulas”, consiste a quarta categoria. Essa categoria produziu diferentes respostas, por ser uma questão aberta, trazendo diferentes percepções. Grande parte dos egressos argumenta que:

- ✓ diversifica seus métodos ou utiliza diferentes tipos de recursos;
- ✓ mescla aulas práticas e teóricas, aliando recursos tecnológicos;
- ✓ segue o conteúdo programático,
- ✓ aborda por meio de problemas, discussões e exercícios;
- ✓ retoma o conteúdo anterior e explana sobre o tema, aplicando prova quando necessário.

A maioria das respostas descreve o modo como esses egressos agem no seu dia a dia em sala de aula, pôde-se dividir essas respostas em quatro grupos distintos. Observam-se diferentes perspectivas através das respostas obtidas, retiradas aleatoriamente do questionário, tais como:

Grupo n.1

Egresso n.3: “Como trabalho com a área técnica, utilizo muito a problematização”.

Egresso n.7: “Busco estruturar minhas aulas a partir de elementos didáticos que possam complementar as discussões dos diferentes temas abordados, buscando tornar as aulas mais interativas e reflexivas. As TIC’s e o uso do portal do professor no MEC, ferramentas com as quais tive contato durante o curso também são constantes em minha atuação docente”.

Egresso n.30: Buscando aliar teoria e prática, com exemplos objetivos e aplicados à realidade que os alunos encontrarão na vida.

Outra parte dos respondentes cita que estrutura suas aulas partindo do conhecimento e da evolução do aprendizado dos alunos:

Grupo n.2

Egresso n.32: “Procuro desenvolver uma aula bem dinâmica, puxando a participação do aluno na aula, com uso de perguntas norteadoras e

exemplificando, com base no dia a dia da futura profissão que os alunos irão exercer”.

Egresso n.38: “Utilizando metodologias ativas e participativas de construção conjunta do conhecimento”.

Egresso n.57: “Adaptada ao público, mesclando recursos didáticos”.

Egresso n.72: De forma contínua, sempre levando em conta o poder de percepção dos alunos.

Outra parcela dos egressos, embora pequena, declara ou transparece, por meio de suas respostas, desconhecer o processo de estruturação de aula, em suas palavras:

Grupo n.3

Egresso n.35: “Não uso métodos aprendidos no PEG”.

Egresso n.46: “Boa”.

Egresso n.50: “O PEG não contribuiu para a estruturação das aulas... apenas colaborou sobre o pensar em ser docente”.

Egresso n.62: “Não aprendi sobre isso no PEG”.

E o quarto grupo expõe estruturar suas ações a partir da construção de um plano de aula e, mesmo quando não expressa diretamente o termo plano de aula, coloca sua resposta de forma a entender que partem deste para reger suas atividades:

Grupo n.4:

Egresso n.18: “Estruturo as aulas em momentos dialógicos-problematizadores, integro tecnologias educacionais em rede; softwares”.

Egresso n.28: “Planejo minha aula com antecedência, exploro conhecimentos práticos dos alunos, conduzo minhas aulas de forma dialogada”.

Egresso n.37: “Montagem de plano de aula, atividades que possam auxiliar na aprendizagem”.

Egresso n.61: “Estruturo a minha aula através de um plano de aula e também de acordo com o desenvolvimento da turma”.

Egresso n.106: “Plano de aula, introdução, desenvolvimento, conclusão, revisão dos conteúdos apreendidos em aula, perspectivas e plano para aula seguinte”.

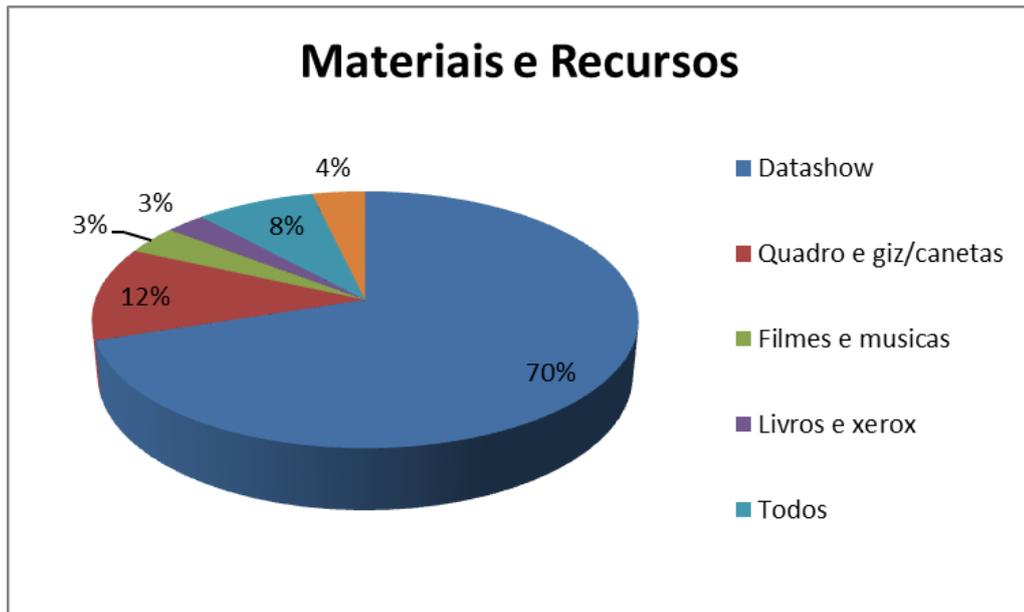
Egresso n.110: “Explicação introdutória, atividade sobre o conteúdo, explicação/discussão sobre o tema, apresentação de algum material de apoio para ampliar o conteúdo (vídeo/reportagem), explicação de conclusão do conteúdo, avaliação quando for o caso”.

Do total dos cento e catorze respondentes, cerca de 20%, ou seja, vinte e dois egressos, não responderam a questão.

A quinta categoria, intitulada “Materiais e recursos utilizados” refere-se aos meios utilizados pelos egressos para potencializarem suas aulas. Pode-se perceber, sem nenhuma dúvida, que o projetor multimídia é disparado o recurso preferido pelos egressos, seguido de quadro e giz/canetas. Apenas 8% afirmaram que utilizam

outros recursos como livros e xerox, filmes e músicas, além do projetor multimídia e do quadro, o que pode indicar uma escolha por praticidade, uma vez que a maioria das instituições dispõe do aparelho e o material pode ser projetado em diferentes turmas. Conforme demonstra gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Materiais e recursos mais utilizados



Fonte: Elaborado pela Autora.

Comunicação se constitui um ponto vital entre professor e aluno. Em função disso, coube o questionamento acerca de como os egressos se comunicavam com seus alunos. A preferência entre os modais ficou evidenciada por duas modalidades: e-mail e moodle.

Interessante observar a introdução de outros tipos de modais como as redes sociais e o Whatsapp como recursos de comunicação na educação, face a resistência de muitas instituições escolares e o estranhamento que muitos professores expressam em utilizar esses recursos educacionais. De acordo com as respostas obtidas, configura-se a tabela a seguir:

Tabela 1 – Modais de Comunicação

Modais	Quantidade	%
Redes sociais	13	11
E-mail	47	40
Moodle	34	29
Whatsapp	9	8
Portal Acadêmico	3	1
Secretaria	1	1
Pessoalmente	1	1
Todos os meios	2	3

Fonte: Elaborado pela Autora.

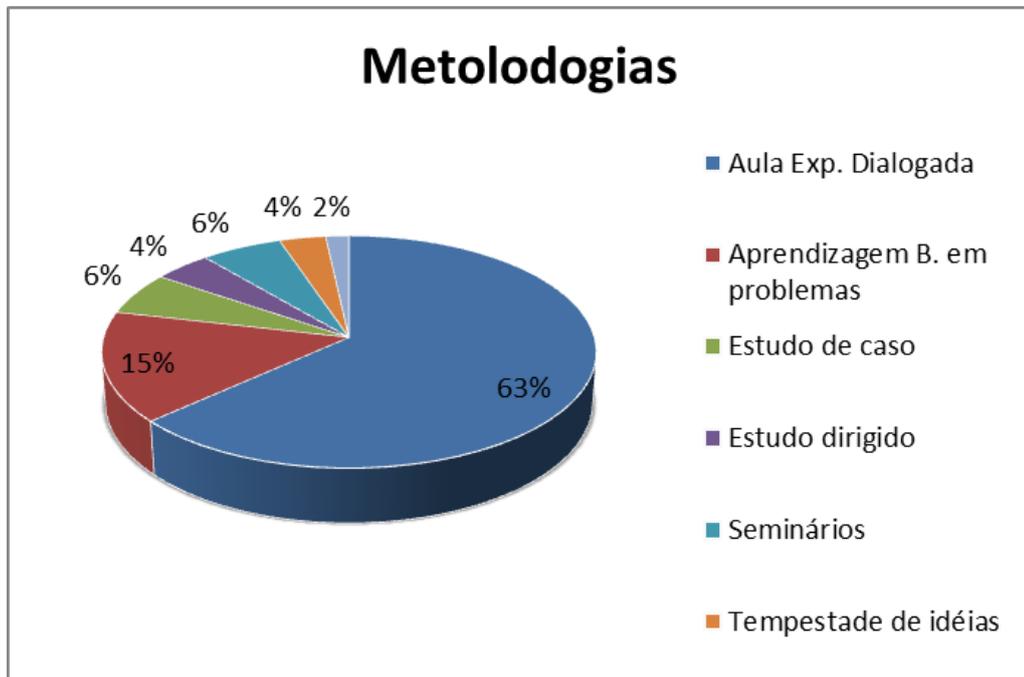
A categoria intitulada Metodologia aborda qual a preferência, no que refere ao método, dos egressos. Uma das competências que o curso deseja desenvolver em seus alunos diz respeito à capacidade de “utilizar novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio” (PPC, 2015).

Em decorrência disso, é importante entender quais as metodologias que mais fazem parte do dia a dia dos egressos. Para tanto, no questionário, elencou-se as principais, com espaço para citação de alguma outra que, por ventura, fosse utilizada. Foram poucas as metodologias diferentes das mencionadas na lista das que foram citadas, não chegando a constituir 1% do total. O tipo de metodologia escolhida demonstra o modo como os professores abordam seus conteúdos e como entendem que seus alunos assimilarão. Na visão de Zabalza (2004, p. 111), o exercício da docência possui algumas exigências, indicando que:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (2004, p. 111).

Concordando com esse posicionamento Perrenoud (2000, p. 12) afirma que o ofício de professor não é imutável, sofrendo inúmeras transformações, principalmente no que se refere às competências necessárias para exercê-lo. O gráfico a seguir demonstra essas metodologias.

Gráfico 3 – Metodologias



Fonte: Elaborado pela Autora.

Uma rápida observação no gráfico acima destaca que aula expositiva dialogada consiste na metodologia mais utilizada pelos egressos, sendo a mais utilizada por mais da metade deles. Esse é aspecto que chama a atenção e se torna interessante, na medida em que coloca em evidência a relação entre aquilo que os professores almejam como sua prática docente e o que realmente aplicam.

Em função disso, faz-se importante um breve retorno aos conceitos que definem cada uma das metodologias citadas. Anastasiou e Alves (2004) delineiam cada um deles, como demonstra o quadro seguinte:

Quadro 7 – Conceitos de metodologias

(continua)

Metodologia	Definição
Aula Expositiva Dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos alunos, partindo do seu conhecimento prévio, sendo este o ponto de partida. Favorece-se a análise crítica, esperando como resultado a produção de novos conhecimentos.

(conclusão)

Aprendizagem Baseada em Problemas	Consiste no enfrentamento de uma situação nova, exigindo reflexão, criatividade e criticidade para lidar com dados expostos na descrição do problema. Demanda aplicação de leis e princípios que podem ou não estar expressos.
Estudo de Caso	Embasa-se na análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada.
Tempestade de ideias	Consiste na possibilidade de estimular a geração de novas ideias, espontaneamente, sem sinalização do certo e errado no primeiro momento, podendo haver a solicitação de explicações posteriormente.
Estudo Dirigido	Ato de estudar sob a orientação e diretiva do professor, visando sanar dificuldades específicas, tendo claro o que é, para que e como é preparada a sessão de estudo.
Seminários	Consiste num espaço onde um grupo discute ou debate temas ou problemas que são colocados em discussão.

Fonte: Adaptado de Anastasiou e Alves (2004, p. 78-99).

O conhecimento e o uso diversificado das estratégias apresentadas por Anastasiou e Alves (2004) encontram apoio em Zabalza (2004), na medida em que o autor define:

Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino e aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de aluno com características particulares (ZABALZA, 2004, p. 123).

Convém destacar que existem diferentes fatores que podem vir a influenciar o modo como o professor ensina, nas palavras de Goodson (1992, p. 72), pode-se argumentar que “o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, as suas

identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”, embora, em contraponto, existam inúmeros fatores que interferem no aprendizado dos alunos como motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem que independem dos professores (ZABALZA, 2004, p. 123).

No entanto, há um consenso entre diferentes autores de que é preciso modificar, atualizar as práticas docentes, fazer uma abordagem mais interessante dos conteúdos, no intuito de despertar o interesse em aprender.

Ressalta-se o pensamento de Nòvoa (2007, p. 16), que instiga a necessidade de se fazer uma reflexão sobre a prática de forma mais eloquente, caso se queira aprender a fazer de maneira diferente, uma vez que o caminho é difícil.

Seguindo nessa linha de pensamento, outro ponto que chama a atenção diz respeito aos recursos que são frequentemente utilizados pelos egressos, a cada dia surgem novos recursos, técnicas e materiais, que podem ser utilizados com vistas a tornar a aula mais atraente. Fica evidente nas respostas obtidas que o projetor multimídia é, de longe, o recurso usado pelos professores.

É obvio que, em tempos modernos, há uma série de fatores que influenciam a preferência por esse aparato, a saber: a facilidade de produzir conteúdo, pois a maioria das escolas disponibiliza o equipamento, o tempo ou a falta de tempo dos docentes para produzir novos conteúdos; a intimidade ou ausência dela em relação aos novos recursos e tecnologia; a praticidade e, por fim, o comodismo. O que se constata é que, mesmo com tempo de docência, existe uma falta de perspectiva de que esse aspecto mude.

A segunda etapa da pesquisa envolveu buscar outros elementos pertinentes a docência que pudessem elucidar melhor a maneira como os egressos agem no seu dia a dia em aula, para isso foram realizadas entrevistas. As entrevistas demonstraram-se um aspecto importante da pesquisa, fornecendo percepções interessantes sobre o programa, sobre a relação entre colegas e professores e sobre suas experiências. Dos cinco convidados a participar, quatro responderam as questões, compondo o seguinte panorama:

Quadro 8 – Perfil dos egressos entrevistados

Entrevistados	Qualificação
Entrevistado A:	Graduação em Engenharia Floresta; Mestrado em silvicultura e proteção ambiental; Doutorado em silvicultura;
Entrevistado B:	Graduação e mestrado em Engenharia Florestal; Técnica em Meio Ambiente; Doutorado em Engenharia Florestal (em andamento);
Entrevistado C:	Graduação em Direito e Ciências Contábeis, Mestrado em Direito e Educação; Doutorado em Engenharia de produção (em andamento);
Entrevistado D:	Graduação e Mestrado em Agronomia, Doutorado em Agronomia (em andamento).

Fonte: Elaborado pela Autora.

Os questionamentos aos egressos abrangeram: motivação para cursar o programa, recordações do curso, percepção de mudanças na atuação, atitudes realizadas diferenciadas em relação a preparação da aula após a passagem pelo PEG, relevância do programa na formação do egresso, opinião dos egressos acerca da formação recebida e contribuições para melhoria do programa.

Sabe-se que diferentes razões impulsionam o indivíduo a agir desta ou daquela maneira, a tomar esse ou aquele caminho. No que se refere ao PEG a motivação entre os entrevistados converge para questões do “aprender a dar aulas”, “necessidade de ter didática”, “busca de qualificação”, “ter habilitação para dar aula”, “concorrer à vaga em concursos”. Expressões que evidenciam a preocupação dos egressos em procurar capacitação para realizar a docência da melhor forma possível, seja por convicção pessoal, seja por experiências ruins vivenciadas enquanto alunos.

Entrevistado A: “Bom, minha motivação foi a necessidade de me qualificar, para poder concorrer a vagas nos Institutos Federais. Também foi para aprender técnicas de como melhorar minhas futuras aulas”.

Entrevistado B: “A minha motivação para cursar o PEG foi justamente que, no bacharelado, não aprendi nada em relação a dar aulas, somente às matérias técnicas... Então eu pensei: vou ir para o PEG aprender a dar aulas, ser licenciada”.

Entrevistado C: “eu acho que é muito importante em função da necessidade da tu ter uma didática”... “Minha motivação pra cursar o PEG foi querer ser

professora, e querer mostrar de forma que eu possa ajudar esses alunos a melhorar”.

Entrevistado D: “... ter habilitação em mãos”.

Durante o período do curso de formação muitas atividades foram desenvolvidas, a maioria na Universidade, outras em outros espaços, compondo as recordações desses egressos, porque o curso em si não se concretiza apenas no ambiente universitário.

Entrevistado A: E o que mais me recordo são as amizades.

Entrevista B: “Recordo-me de muitas coisas do curso, de vocês, das amizades, dos professores queridos e dos muitos trabalhos que a gente tem que fazer”.

Entrevistado C: “O que mais me recordo do curso é a gentileza e elegância dos professores que eu tive”...

Entrevistado D: “O que mais recordo do curso é dos colegas sempre as amizades que ficaram, das pessoas legais que nós tínhamos na turma, alguns professores”.

Provocar reflexões pertinentes a docência e todos os elementos que a cerca se insere nas metas do programa. Essas mudanças podem ser visíveis ou não, mas, quando existentes, reverberam nas falas e, principalmente, nas ações dos egressos. Entre as melhorias apontadas pelos egressos, destacam-se a aquisição de confiança para estar em frente aos alunos, o aumento da concentração, a capacidade de improvisação e a capacidade de diversificação ou de tornar a aula mais atrativa, leve, saindo do padrão das aulas exclusivamente técnicas. Conseguem pensar em diferentes maneiras e meios de construir a aula, de ajudar os alunos, conseguem ter uma postura diferente.

Os entrevistados destacam que adotaram, na atualidade, novos procedimentos, pensando a aula antecipadamente, prevenindo percalços e dificuldades, algo que não tinham em mente, ou que não achavam necessário:

Entrevistado A: “Bom, hoje eu penso diferente, eu planejo melhor as aulas, sempre tenho plano A, plano B”.

Entrevistado B: “Agora sou bem mais flexível, eu tenho um panorama geral na aula na minha cabeça, tenho plano A, B, C, caso não dê certo, levo alternativas pra gente poder trabalhar em aula”.

Entrevistado C: “Eu consigo me pôr no lugar do aluno que tá sentado”.

Entrevistado D: “Antes eu não iria preparar uma aula com plano de aula tão estruturado”.

Quanto às metodologias e aos recursos utilizados pelos egressos nas aulas, embora ressaltem a importância do datashow e dos slides, também salientam, a dependência do uso dos mesmos pelos colegas de trabalho. Percebe-se que há

uma variação nos meios usados nas aulas, como dinâmicas, filmes, aulas práticas, jogos em aula.

Questionados sobre como deveria ser a formação do professor para a educação profissional, os respondentes afirmaram que concordam que o curso fornece elementos que dão um bom embasamento ao professor, mas enfatizam que pode haver melhorias, especialmente no sentido de enfatizar mais a prática e não tanto a teoria.

A percepção da relevância do programa na formação pessoal se sobressai pelas afirmações dos egressos, como:

Entrevistado A: “O PEG na minha formação ele melhorou muito o meu planejamento, no que diz sentido a minha organização, também melhorou porque comecei utilizar algumas metodologias pra chamar atenção dos alunos, também melhorou a questão da improvisação... achar alternativas pra... durante a aula... pra chamar a atenção dos alunos”.

Entrevistado B: “O PEG foi relevante na questão da flexibilidade que eu aprendi...até pra ministrar aulas, e também a minha desenvoltura, que antes, com certeza, eu só ia dar uma aula muito técnica e engessada...”

Entrevistado C: “O PEG foi muito relevante para minha formação sim, ele me fez ver coisas que eu nunca tinha pensado em trabalhar”.

Entrevistado D: “Pra mim foi muito importante pelo conhecimento adquirido, tinha áreas que eu não conhecia. Que só ouvia falar e ali a gente tem oportunidade, tem contato com muitas áreas”.

No geral, os entrevistados afirmam que não fariam mudanças no curso. No entanto, fizeram importantes sugestões, principalmente em relação a pontos que entendem que ficaram a desejar, como a diminuição do tempo direcionado a algumas disciplinas tidas como muito teóricas e, proporcionalmente, o aumento das aulas práticas, expressando o desejo de ter mais contato com o dia a dia escolar.

Uma das sugestões refere-se a reserva de um espaço no currículo do curso dedicado à extensão que, na prática, conforme os egressos, fora inexistente, e não apenas focar o incentivo a pesquisa, lembrando que o curso se embasa no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Outra sugestão aponta para a realização de mais visitas técnicas, com vistas à obtenção de um aprofundamento da realidade escolar, maior conhecimento acerca da estrutura de uma instituição técnica, ouvir as demandas dos próprios alunos, procurando, dessa forma, identificar e sanar futuras lacunas em sua atuação como professor.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou apresentar as percepções dos egressos do PEG, partindo de quem são e de como o programa contribuiu para sua atuação docente, no intuito de colaborar para a melhoria deste, que tem formado tantos docentes para uma modalidade que requer habilidades e capacitações específicas e carrega um cunho social relevante.

Os resultados apontaram que transitar da posição de bacharel para professor de Educação Profissional implica em lidar com elementos antes desconhecidos ou pouco alinhados com os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, pois o foco não está no ensino. O ensino profissionalizante tem um papel socioeconômico importante, conjugando a possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, una-se a isso a complexidade da profissão em todas as suas dimensões, aliada a preocupação em compartilhar o conhecimento de maneira que este apreenda a atenção dos alunos, conjugada à responsabilidade de formação técnica desses novos profissionais, forma-se o universo no qual adentram os bacharéis.

Em alguns egressos, percebe-se que estar diante de situações como uma sala de aula repleta, tendo que demonstrar habilidade para administrar o tempo e a turma e, como complemento, ministrar os conhecimentos técnicos específicos de modo claro e preciso causa inquietações e insegurança.

Ao longo deste estudo, um ponto bastante evidente refere-se à importância do relacionamento construído com os professores e os colegas de curso. O intercâmbio entre diferentes áreas no programa constitui-se elemento relevante à formação docente na percepção dos egressos, construindo na prática uma formação transdisciplinar.

Considerando “que a percepção é um processo pelo qual as pessoas tomam conhecimento de si, dos outros e do mundo a sua volta, vendo que os indivíduos são influenciados e exercem influências” (MARCOLAN, 2009, p. 91), pode-se ilustrar que a troca de experiências, vivenciadas ao longo da vida estudantil, nos estágios, em trabalhos em grupos, seja no campo virtual seja presencial, com os professores das instituições de estágio e toda a ambientação provocada pelo curso, fez com que os egressos adquirissem confiança e, mesmo sem intenção, conseguissem pensar com certa criticidade sobre a docência, entendendo que cada área tem uma necessidade e um foco distinto, carecendo de metodologias diferenciadas.

O ato de ouvir os professores explanarem sobre suas próprias vivências causa proximidade e traz segurança aos futuros professores, produzindo mais significado do que apenas aprender técnicas e metodologias, induz a reflexões que vão transparecer no trabalho docente mais adiante. Essa percepção pontuada por muitos egressos encontra eco nos estudos de Garcia (1999, p. 22), que apontam o processo de formação como “um encontro de pessoas adultas, uma interação entre o formador e formando, com uma intenção de mudança”.

Diferentes percepções dos egressos sobre a estruturação das aulas demonstram as diversas visões sobre o que seja ensinar e como se realiza esse processo. Nòvoa (1992, p. 16) entende que “cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas”. Partindo disso, pode-se afirmar que o egresso vai se adaptar ao meio em que se encontra para descobrir esse “modo próprio” da ensinar.

Embora na maioria das respostas encontradas haja certa consciência de que é preciso se utilizar de novas técnicas e métodos para ensinar, há crítica quanto ao modelo de formação recebida, as escolhas posteriores dos egressos em sala de aula evocam uma prática muito próxima das já conhecidas, evidenciadas pelas respostas tanto do questionário quanto da entrevista.

Comumente nota-se que a introdução de novos métodos e novas tecnologias fica restrita às intenções, e quando estas acontecem, ocorrem de forma pontual. Entretanto é importante lembrar que, mesmo adotando modelos de ensino conhecidos, os egressos percebem que estão num estágio melhor do que o que se encontravam antes de iniciar o programa.

No que diz respeito à comunicação, nota-se que, da mesma forma como ocorre com a introdução a novas tecnologias e novos recursos, adota-se a prática usual, recorre-se aos e-mails e aos portais acadêmicos, como, por exemplo, o Moodle. Ainda é pequena a quantidade de professores que utiliza outras formas de comunicação como as redes sociais e Whatsapp com seus alunos. E, por consequência, aplica o potencial proporcionado por esses recursos em suas aulas.

A repetição de modelos conhecidos pelos professores remete ao que exemplifica Tardif (2014) sobre concepções acerca do que seja ensinar, argumentando que cada professor traz consigo um modelo que reproduz nas suas atividades, mesmo que de maneira inconsciente:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências,

de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças), e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática do seu ofício (TARDIF, 2014, p. 72).

Isso vem de encontro de Pimenta (2005) que aponta em seus estudos o quão significativo são as experiências pessoais dos alunos em relação a seus professores e como se refletem em sua formação profissional:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana (PIMENTA, 2005, p. 20).

Mesmo tendo passado pelos Estágios Supervisionados I e II, que envolvem atividades de visitação às instituições escolares e observações em sala de aula, os egressos sentiram que não houve tempo necessário para aprofundarem-se na realidade escolar, e essa falha foi sentida de fato, quando confrontados com situações práticas. Ressalta-se que considerar essa ponderação supre uma lacuna evidenciada por Rodrigues (2006, p. 94), o qual afirma que “a maior falha da formação é a de não se fazer de acordo com a necessidade os formandos”.

Envolver-se mais com a prática docente e familiarizar-se com o futuro ambiente de trabalho (instituições profissionalizantes), entender os mecanismos, as rotinas pertinentes à educação, especificamente a Educação Profissional, foram preocupações recorrentes manifestadas pelos egressos. Dialogar com os alunos, escutar suas necessidades, entender suas dificuldades em relação ao aprendizado e captar suas expectativas em relação aos professores, da mesma forma, englobam as inquietações manifestadas anteriormente.

O programa preencheu, na percepção da maioria dos egressos, algumas deficiências profissionais e demandas trazidas, devido à falta de preparo para o trabalho docente, porém não em sua totalidade.

O PEG é um programa abrangente, que envolve inúmeros contextos. Sendo assim, a formação recebida pode não ter alcançado todas as expectativas depositadas no início do curso, tratando-se de uma introdução ao universo docente, uma vez que a formação do professor, de modo algum, se constitui estanque, muito pelo contrário, segue ao longo de toda a jornada profissional.

A isso, acrescenta-se o fato de que o programa visa formar um profissional com habilidades, que efetivamente seja dinâmico e que faça uso das novas tecnologias,

Certamente, compreender toda a complexidade dos saberes que envolvem o trabalho docente, aliando-os aos pressupostos da Educação Profissional e tecnológica, não se constitui uma tarefa simples. Envolve capacidade de lidar com diferentes atores como: Estado e suas políticas, instituições de ensino profissional, professores, gestores e alunos, abrangendo inúmeras expectativas.

Por fim, os resultados demonstram que os egressos compreendem as dimensões envolvidas na atuação docente e a necessidade de inovação e dinamismo nas aulas, entretanto, percebe-se, pelos relatos, que suas práticas pautam-se pela reprodução de procedimentos tradicionais. Exemplificando que o fato de haver uma frequência ao curso, não quer dizer, necessariamente, que haja uma mudança na forma de atuar na aula.

Procurou-se, neste estudo, pontuar as percepções dos egressos do PEG, por meio de suas preocupações, críticas, observações e sugestões. O primeiro passo consistiu no delineamento do perfil desse egresso, seguindo até demonstrar, através de suas falas, o pensamento sobre o programa. Obviamente, há inúmeras perspectivas que poderiam ter sido abordadas e que não foram contempladas na pesquisa. Este fato desencadeia a possibilidade de novos estudos com relação ao programa que possam vir a completar as lacunas, que possam aqui ter sido deixadas.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville, SC: Univalle, 2004. 145p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto 6.096/07, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 à 41 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá providencias. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: < portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Instituto Federal. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e diretrizes**. MEC/Setec: 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. MEC/Setec, 2004.

_____. **Referências Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico**. MEC. Brasília, DF: 2000.

_____. **Resolução CNE nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional m nível médio. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.PDF>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Define as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CASTRO, M. H. G. de. **A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Inep, 1999.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. **Metodologia da Pesquisa: conceitos e técnicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 19-34.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FARTES, V.; SANTOS; A. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 146, p. 376-401, 2011.

FLORES. J. R. A. **Profissão e experiências sociais entre trabalhadores da aviação férrea do Rio Grande do Sul em Santa Maria (1898-1957)**. 2005. 616 fls. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, 2012.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-61.

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

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

MARCOLAN, A. F. **A influência de um jogo de empresas na empresa na percepção da necessidade de desenvolvimento de competências em integrantes de empresas familiares**. 2009. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2009.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: MAUÉS, O. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-27.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Lisboa: Porto, 1992, p. 11-30.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro-SP. São Paulo, 2007.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Indicadores educacionais em foco**, p 1-4, 2013.

_____. **Relatório “Perspectivas Econômicas para a América Latina 2015”**. 2015. Disponível em: www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. **Síntese das análises das políticas educacionais**. 2003. Disponível em: www.oecd.org.org/bookshop>. Acesso em: 6 mar. 2016.

PASSOS, S. R. M.; NOVICK, V. **Formação de professores para a educação profissionais: Desafio atuais**. Recife, 2013. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoesRT.html. Acesso em: 23 nov. 2015.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-33.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto ed., 1992. p. 37-52.

RODRIGUES, M. Â. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Edições Colibri Artes Gráfica. Lisboa: 2006. p. 93-121.

ROLDÃO, M. Do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. p. 94-103.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, 2006. p. 20-45.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.) As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de ser professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução: Lucy Magalhães. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 255-277.

TEODORO, A. **Globalização e educação**. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. VII, n. 1, p. 119-132, 2005.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO. Brasília: 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> >. Acesso em: 16 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró Reitoria de Graduação. **Projeto Político de Curso do PEG-2009-2015**. Santa Maria, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedagogicos>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

Whatsapp: Disponível em: <http://br.ccm.net/faq/15037-whatsapp-o-que-que-e-isso>. Acesso em: 22 jun. 2017.

YIN, R. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUTUBE. **Como transcrever áudio gravado para texto automaticamente a custo zero**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wk4SfNaDdX4>. Acesso em: 30 maio 2017.

_____. **Oficina: Tecnologias Assistidas - Sleaflogger**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bdfajhgJ0ws>. Acesso em: 30 maio 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.