

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS CURSOS  
TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Leila Adriana Baptaglin**

**Santa Maria/RS/ Brasil**

**2014**



# **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**por**

**Leila Adriana Baptaglin**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**



**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação  
Doutorado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS CURSOS  
TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

elaborada por  
**Leila Adriana Baptaglin**

como requisito para obtenção do grau de  
**Doutora em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Doris Pires Vargas Bolzan - Prof<sup>a</sup>. Dr. – UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Maria Natália de Carvalho Alves - Prof<sup>a</sup>. Dr. – UL**

---

**Marilda Aparecida Behrens - Prof<sup>a</sup>. Dr. – PUCPR**

---

**Celso Ilgo Henz – Prof. Dr. – UFSM**

---

**Adriana Moreira da Rocha Maciel - Prof<sup>a</sup>. Dr. – UFSM**

Santa Maria, 23 de abril de 2014



## AGRADECIMENTOS

Em cada fase de nossas vidas passamos por situações desafiadoras, por momentos difíceis, por felicidades e emoções. Certamente o período de doutoramento esteve recheado de todos estes sentimentos, dos mais tristes aos mais alegres.

Nas diferentes situações estive sempre amparada por pessoas que me ajudaram e que compartilharam as alegrias e angústias comigo.

Aos professores e colegas do doutorado, sou grata pelos conhecimentos construídos, pelas discussões e questionamentos propostos.

À professora Doris, um obrigado especial pela acolhida, pela pessoa que és e por acreditar que sou capaz.

Aos professores da Banca, grata pela leitura atenta e pelas sugestões que certamente contribuíram para meu trabalho.

A CAPES pelo financiamento de uma parte dos meus estudos.

Às colegas e amigas do GPFOPE, quanta saudade! Obrigada pelo carinho, pela acolhida, pela amizade e pela confiança.

Aos amigos e colegas do curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Roraima, obrigada pela acolhida e pela recepção em Boa Vista/RR.

As minhas colegas de doutorado que ficarão para o resto da vida em meu coração: Karina, Giovana, Ana Carla, Eliane, Maria Talita, Sybele, Luiza e, em especial, Adriana e Gislaine. Gislaine, minha irmã de coração, obrigada por tudo mesmo!

As minhas co-orientandas Andressa e Fernanda, acredito muito no potencial de vocês. Obrigada pelo aprendizado.

Em meio a tudo isso jamais poderia esquecer a minha família, meu pai, meu irmão, minha sobrinha e a minha mãe que esteve a cada momento junto comigo. *Te amo muito* mãe, tenho certeza que estarás sempre comigo independente da distância.

Por fim, a cada momento deste doutorado que foi um desafio. Concluo-o com a sensação de tarefa cumprida e abertura de novas etapas.

A todos que me acompanharam durante este período, obrigada!

E que novos desafios surjam afinal, que meus sonhos se renovem e

Sejam eternos enquanto eu viver!





## RESUMO

Tese de doutorado  
Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

AUTORA: Leila Adriana Baptaglin  
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan  
Santa Maria, 23 de abril de 2014

Esta tese insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem como foco a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado. Objetiva compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham com cursos técnicos de ensino médio integrado. Buscamos assim, conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nesta cultura escolar bem como identificar as implicações destes na aprendizagem docente. O presente estudo utiliza a metodologia qualitativa a qual se desenvolveu a partir da abordagem narrativa sociocultural. As narrativas dos treze (13) docentes dos cursos técnicos de ensino médio integrado (eletrotécnica e mecânica) do Colégio técnico investigado constituirão os elementos de análise. Os estudos de Vygotski (1995, 2003, 2007); Bakhtin (1986); Freitas (1994, 1996, 1998); Bolzan (2002, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013) e, Conelly; Clandinin (1995) são os subsídios teóricos que fundamentam o desenho investigativo desta pesquisa. Os autores Isaia (2006, 2007, 2009); Isaia; Bolzan (2008); Bolzan (2012); Maciel; Isaia; Bolzan (2012); Maciel (2009); Vygotski (1993, 2005, 2007); Leontiev (1984); Davídov; Márkova (1987) e Kosulin (2002) nos ajudam a compreender a tessitura da aprendizagem da docência quando discutem a atividade docente de estudo e os processos formativos como estímulos para a aprendizagem docente. A discussão sobre a cultura escolar é delineada por autores como Paro (2008); Nóvoa (2005); Minayo (2006); Bolzan (2002); Bolzan e Isaia (2007); Forquin (1993) e Vygotski (1995). Os autores Frigotto, Ciavatta; Ramos (2005); Manfredi (2002); Regattieri; Castro (2009); Kunze (2009) e, Kuenzer (1997) nos ajudam a compreender a educação profissional e tecnológica e as especificidades dos cursos de ensino médio integrado. Na análise das narrativas docentes evidenciamos a existência de uma grande categoria: A aprendizagem da docência, a qual é constituída por duas dimensões, a cultura escolar e a cultura docente. Estas dimensões são organizadas a partir de eixos de análise/desdobramento das dimensões os quais são estruturados por elementos categoriais. Estes elementos são permeados por estímulos auxiliares decorrentes do contexto investigativo e são transversalizados pelo *habitus* docente. Neste sentido, foi evidenciado ao longo do estudo, por meio das narrativas colhidas, que nos cursos técnicos de ensino médio integrado deste Colégio pertencente a uma IES pública, a aprendizagem da docência ocorre muito mais pela existência de um *habitus* docente, que passa a reorganizar a cultura escolar, do que efetivamente, pela existência de uma atividade docente de estudo. Evidenciamos também, tensões que são imprescindíveis para a aprendizagem da docência, são elas: individualidade e colaboratividade; apropriação do ensino e a apropriação da pesquisa e da extensão; formação geral e a formação específica e, cultura docente e cultura escolar. Temos então, que neste processo, medidas estão sendo tomadas, mas ainda há carência da articulação entre cultura escolar e cultura docente.

**Palavras-chave:** aprendizagem da docência; trajetórias formativas; atividade docente de estudo; cultura escolar; *habitus* docente e cursos técnicos de ensino médio integrado.



## ABSTRACT

Tese de doutorado  
Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### THE LEARNING OF TEACHING IN TECHNICAL SCHOOL INTEGRATED COURSES

AUTHOR: Leila Adriana Baptaglin  
GUIDANCE: Doris Pires Vargas Bolzan  
Santa Maria, april 23rd 2014

The present thesis is part of the Training, Knowledge and Professional Development Research at the Program of Postgraduation in Education (PPGE) in the Federal University of Santa Maria (UFSM) which has its line and focuses on integrated learning of teaching technical courses in high school. It aims at understanding how is the learning of teaching by teachers who work with technical courses in high school is integrated. We seek thus to ascertain the formative processes of teachers working in the school culture and identify the implications on teacher's learning. This study uses qualitative methodology which will develop from the sociocultural narrative approach. The narratives of thirteen (13) teachers of integrated technical courses in high school (mechanical and electrical courses) from the Technical College investigated constitute the elements of analysis. Vygostki studies (1995 , 2003, 2007); Bakhtin (1986); Freitas (1994 , 1996, 1998); Bolzan (2002, 2006 , 2008, 2010 , 2011, 2013) and Connelly; Clandinin (1995) are the theoretical support underlying the investigative design of this research. The authors Isaia (2006 , 2007, 2009); Isaia; Bolzan (2008) ; Bolzan (2012 ); Maciel; Isaia; Bolzan (2012 ); Maciel (2009 ); Vygotsky (1993, 2005, 2007); Leontiev (1984); Davidov; Markova (1987) and Kosulin (2002) help us understand the fabric of the learning of teaching when discussing the teaching activity of study and training processes as stimuli for teacher learning. The discussion of school culture is outlined by authors such as Paro (2008 ); Nóvoa (2005); Minayo (2006); Bolzan (2002); Bolzan and Isaia (2007); Forquin (1993) and Vygotski (1995). The authors Frigotto, Ciavatta; Ramos (2005); Manfredi (2002); Regattieri; Castro (2009); Kunze (2009) and Kuenzer (1997) help us understand the professional and technological education and specific courses integrated to high school. In the analysis of the narratives teachers noted the existence of a large category: Learning of teaching, which consists of two dimensions, school culture and teaching culture . These dimensions are arranged from analysis axes/unfolding of dimensions which are structured by categorical elements. These elements are permeated by auxiliary stimuli arising from the research context and are mainstreamed by the teacher habitus. In this sense, it was evident throughout the study, collected through narratives, which in technical high school courses built this college belongs to a public IHE, the learning of teaching is much more the existence of a teacher habitus, which begins to reorganize school culture effectively than by the existence of a teaching activity study. Also evidenced, voltages that are essential for the learning of teaching, they are: individuality and colaboratividade; ownership of education and ownership of research and extension; general and specific training and teaching culture and school culture. We then, that in this process, measures are being taken, but there is still lack of articulation between school culture and teaching culture.

**Keywords:** learning of teaching; training trajectories; teaching activities of study; school culture; teaching *habitus* and technical courses in the integrated high school.



## LISTA DE SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento do pessoal de Nível Superior  
CEFET: Centros Federais de Educação Tecnológica  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
EAA: Escolas de Artífices Aprendizes  
EAD: Educação à Distância  
EAF: Escolas Agrotécnicas Federais  
EPT: Educação Profissional e Tecnológica  
E-Tec BRASIL: Escola Técnica Aberta do Brasil  
ETF: Escolas Técnicas Federais  
ETP: Escolas Técnicas Profissionalizantes  
GPFOPE: Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e superior.  
GT: Grupo de Trabalho  
IFET: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PPP: Projeto Político Pedagógico  
PROEJA: Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
REUNI: Planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais  
RIES: Rede Sulbrasileira de investigadores da Educação Superior  
RFEPT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria



## LISTA DE QUADROS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Quadro 01 | Quadro dos sujeitos da pesquisa. Professores efetivos do primeiro ano dos cursos técnicos de ensino médio integrado à eletrotécnica e à mecânica. | 95  |
| Quadro 02 | Tópicos guias da análise documental.....  | 97  |
| Quadro 03 | Tópicos guias das entrevistas com os docentes.....  | 99  |
| Quadro 04 | Etapas da pesquisa.....   | 104 |
| Quadro 05 | Desenho da pesquisa .....   | 111 |





## LISTA DE ESQUEMAS

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Esquema 01 | Esquema representativo das funções psicológicas superiores elaborado a partir dos estudos de Vygotski (1993, 1997, 2005, 2007) e Leontiev (1984).....                      | 43  |
| Esquema 02 | Esquema representativo da <i>teoria da atividade</i> em Vygotski (1993, 1997, 2005, 2007) e Leontiev (1984)..  | 45  |
| Esquema 03 | Esquema representativo do processo de internalização em Leontiev (1984).....   | 48  |
| Esquema 04 | Esquema representativo dos elementos imbricados na construção da aprendizagem da docência a partir dos estudos de Vygotski (1993, 1997, 2005, 2007) e Leontiev (1984)..... | 53  |
| Esquema 05 | Esquema do Sistema Educacional brasileiro e o enlace de culturas escolares existentes nos cursos técnicos de ensino médio integrado.....                                   | 65  |
| Esquema 06 | Sistema Educativo Secundário em Portugal. Direcção Geral de Emprego e das relações de Trabalho, 2012.  | 82  |
| Esquema 07 | Esquema da análise dos dados da pesquisa sociocultural.....  | 101 |
| Esquema 08 | Configuração da tessitura das narrativas (enfoque no <i>habitus docente</i> ).....   | 182 |
| Esquema 09 | Configuração da tessitura das narrativas (enfoque na interlocução da <i>cultura escolar e cultura docente</i> ).....   | 183 |
| Esquema 10 | Vista superior do desenho da tessitura das narrativas (enfoque nas tensões).....   | 194 |



## LISTA DE ANEXOS

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| Anexo 1 | Termo de consentimento livre e esclarecido .....                              | 211 |
| Anexo 2 | Termo de confidencialidade.....   | 215 |
| Anexo 3 | Autorização Institucional.....  | 217 |
| Anexo 4 | Estrutura Curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio-2012..... | 219 |
| Anexo 5 | Aprovação do Comitê de ética da UFSM.....                                     | 223 |



## LISTA DE APÊNDICES

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Apêndice 1 | Quadro representativo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..... | 227 |
|------------|---|-----|



## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>13</b>  |
| <b>1 INSERÇÃO TEMÁTICA .....</b>  | <b>23</b>  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>  | <b>35</b>  |
| <b>2.1 Aprendizagem da docência e os processos formativos.....</b>  | <b>35</b>  |
| 2.1.1 A aprendizagem da docência e a atividade docente de estudo .....  | 35         |
| 2.1.2 A Atividade após Vygotski .....   | 44         |
| 2.1.3 Os processos formativos e a relação com a cultura escolar .....   | 54         |
| <b>2.2 Sistema educacional e a diversidade de culturas escolares .....</b>  | <b>58</b>  |
| 2.2.1 A instituição escola construindo a diversidade de culturas escolares .....  | 58         |
| <b>2.3 Educação profissional e tecnológica .....</b>  | <b>68</b>  |
| 2.3.1. Educação Profissional e Tecnológica e a relação com a aprendizagem da docência: primeiros conceitos .....  | 68         |
| 2.3.2. Modificações e reorganizações da Educação Profissional Tecnológica e dos cursos técnicos de ensino médio integrado: uma aproximação ao contexto social contemporâneo. .... | 77         |
| <b>3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS .....</b>  | <b>85</b>  |
| 3.1 Contexto investigativo .....  | 90         |
| 3.2 Sujeitos da pesquisa.....   | 94         |
| 3.3. Documentos.....  | 97         |
| 3.4 Procedimentos e instrumentos da pesquisa .....  | 97         |
| 3.5 Considerações de caráter ético .....  | 105        |
| <b>4 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: interlocuções possíveis entre cultura docente e cultura escolar.....</b>   | <b>107</b> |
| 4.1. Cultura docente: Tomada de consciência de se professor .....   | 122        |
| 4.2 Cultura docente: estratégias de organização da docência .....   | 136        |
| 4.3 Cultura escolar: Cultura instituída.....  | 151        |
| 4.4. Cultura escolar: Cultura projetada .....   | 164        |
| <b>5 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA APRENDIZAGEM .....</b>  | <b>181</b> |
| 5.1 Primeira tensão: Individualidade e a colaboratividade.....  | 186        |
| 5.2 Segunda tensão: Apropriação do ensino, da pesquisa e da extensão ....   | 188        |
| 5.3 Terceira tensão: formação geral e a formação específica.....  | 190        |
| 5.4 Quarta tensão: A Cultura docente e a Cultura escolar .....  | 191        |
| <b>6 APONTAMENTOS FINAIS .....</b>  | <b>195</b> |
| <b>REFERENCIA .....</b>   | <b>199</b> |





## INTRODUÇÃO

A perspectiva desta tese intitulada “A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado” delinea considerações que se inserem na temática dos *Movimentos da professoralidade na educação básica e superior*, referente à Linha de pesquisa (LP1): Formação, saberes e desenvolvimento profissional, do programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O interesse pela temática da formação de professores emergiu dos (des) caminhos de minha trajetória acadêmica<sup>1</sup>. O ingresso no curso de bacharelado em Desenho e Plástica no ano de 2002 foi permeado por inúmeros questionamentos que me direcionaram para o curso de licenciatura em Desenho e Plástica. Naquele período (2004), o ingresso na licenciatura dava-se por uma seleção interna, onde os acadêmicos do quinto semestre do bacharelado poderiam, se assim desejassem, podiam prestar seleção para ingressarem na licenciatura. Com mais dois anos de disciplinas concernentes ao currículo do curso de Desenho e Plástica licenciatura, o acadêmico estava apto à docência. Esta organização curricular era apresentada posto que, no vestibular, era possível apenas a entrada no curso de bacharelado.

Tal situação foi modificada ainda no ano de 2004 quando houve a implementação da reforma curricular<sup>2</sup> que separa, via ingresso pelo vestibular, os cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais. Meu ingresso no curso de licenciatura em Desenho e Plástica foi em uma das últimas turmas organizadas na configuração curricular em que o ingresso ocorria por meio de seleção interna.

Vivenciadas as mudanças que estavam acontecendo, comecei a indagar sobre as diferentes organizações da formação docente realizada nos cursos de licenciatura. Devido ao fato da minha conclusão do bacharelado e da licenciatura em Desenho e Plástica terem ocorrido no auge da implementação da reforma curricular de 2004, busquei, a partir do ingresso na especialização em Gestão Educacional

---

<sup>1</sup>Na apresentação desta tese utilizarei a primeira pessoa do singular para o desenrolar da escrita. Isso se dá posto que este apresenta elementos relativos à minha formação docente.

<sup>2</sup>Esta reformulação curricular apresenta uma reestruturação com Base nas diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), da Resolução CNE/CP 1/2002 e Parecer do CNE/CP 28/2001, bem como da Resolução CNE/CP 2/2002.

(2007), revisitar o histórico acerca das modificações curriculares que aconteceram na licenciatura em Artes Visuais. Este estudo buscou compreender os diferentes movimentos curriculares que constituíram a formação dos acadêmicos que se formaram na UFSM, da gênese à atualidade do curso. Desenvolvi, então, o trabalho monográfico intitulado “Perpassando pela historicidade do curso de Artes Visuais - licenciatura/UFSM: Uma análise das organizações curriculares de 1992, 1999 e 2004”.

Desta monografia, emergiu a necessidade de entender como era organizada a formação inicial dos estudantes que ingressavam na licenciatura em Artes Visuais. No ano de 2008, ingresso no programa de Pós-graduação, mestrado em educação, na linha de pesquisa 04: Arte e Educação. Naquele momento busquei verificar qual a repercussão da reforma curricular de 2004, do curso de Artes Visuais licenciatura da UFSM/RS, para a formação inicial de professores, não somente pelos professores do curso, mas também pelos acadêmicos estagiários e professores das escolas.

Ainda em 2008, prestei seleção para o mestrado profissionalizante em patrimônio cultural e comecei a cursá-lo, concomitante, ao mestrado em educação. Este programa, por ser profissionalizante, apresentava algumas características peculiares, tais como: a maioria dos estudantes eram profissionais em serviço; uma parte significativa deles não tinha formação em licenciaturas, mas sim, em Arquitetura, Engenharia Civil, Arquivologia e Arqueologia; as aulas eram realizadas aos finais de semana, organizadas a partir do horário de serviço, o que possibilitava aos estudantes que trabalhavam cursar o referido mestrado. Minha pesquisa neste programa se desenvolveu em torno de como os cursos de graduação da UFSM e, em especial o curso de Arquitetura e Urbanismo, vinham trabalhando com os patrimônios culturais de Santa Maria e região.

Esta experiência, hoje, instiga-me a pensar nos movimentos da professoralidade, ou seja, nas trajetórias formativas e nos espaços de atuação profissional, vivenciados pelos docentes dos programas de Pós-graduação profissionalizante no momento em que ministraram as disciplinas, tendo em vista a diversidade de profissionais, bem como suas áreas de formação e atuação. (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 109).

Sincronizada nestes espaços da academia e da educação profissional, novamente no ano de 2011, com o ingresso no programa de Pós-graduação do curso de doutorado em educação, iniciei minha carreira profissional como professora temporária da disciplina de Artes em um Colégio técnico vinculado a uma

Universidade Federal. Neste espaço, trabalhei com a disciplina de Artes nas turmas de primeiro ano dos cursos técnicos em Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio e também, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com a disciplina de Linguagens, códigos e suas tecnologias<sup>3</sup> (2011-2012). Minha inserção neste Colégio técnico deu-se no decorrer do primeiro bimestre do ano letivo de 2011. Devido ao fato das aulas já terem iniciado, minha organização precisou ser imediata, tendo que articular os conteúdos das Artes ao ensino técnico. Este, certamente, foi um desafio por ser minha primeira experiência profissional em sala de aula e, principalmente, por ter de adentrar em um espaço diferenciado para o qual eu não tive formação específica. Logo em seguida, em maio do mesmo ano fiz seleção para professor horista em uma Universidade Comunitária da região, sendo aprovada para trabalhar com a disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Arte no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Neste momento, passo a experienciar novos caminhos formativos que não apenas a vivência do espaço acadêmico com discente. Agora, adentro neste espaço como docente. Sendo assim, retomo as minhas vivências e, discuto introspectivamente, as trajetórias formativas que poderiam auxiliar em minha aprendizagem da docência em espaços bastante distintos, o ensino técnico e o ensino superior em uma instituição comunitária. No entanto, as influências do trabalho no Colégio técnico tomaram minhas inquietações. Desta forma, trago como pressuposto a ideia de que os docentes, tanto das disciplinas de formação geral<sup>4</sup> como das disciplinas de formação técnico profissional<sup>5</sup>, que atuam nos cursos técnicos de ensino

---

<sup>3</sup> A disciplina de Códigos, Linguagens e suas tecnologias, englobam as disciplinas de Artes Visuais, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Segundo o programa curricular, estas áreas disciplinares deveriam trabalhar em conjunto articulando conteúdos e metodologias.

<sup>4</sup> Também conhecidas como disciplinas propedêuticas, estas disciplinas perfazem os saberes necessários ao sujeito no processo de escolarização. Nos  *cursos de ensino médio integrado*  estas disciplinas são: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Química e Sociologia.

<sup>5</sup> Conhecidas como disciplinas técnicas, estas disciplinas perfazem os saberes específicos do curso técnico vinculado ao ensino médio. As disciplinas técnicas do curso de  *eletrotécnica integrado ao ensino médio*  são: Eletrotécnica I e II, Instalações e Manutenção Elétrica, Desenho Técnico, Projetos Elétricos, Ferramentas e Elementos de Máquinas, Eletrônica, Máquinas Elétricas, Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos, Máquinas e Tubulações Industriais, Higiene e Segurança no Trabalho, Produção Mecânica - CNC, Gestão Industrial, Produção Mecânica – Usinagem, Automação Industrial. As disciplinas técnicas do  *curso de mecânica integrado ao ensino médio*  são: Desenho Técnico Mecânico, Elementos de Máquinas, Tecnologia Mecânica I, Metrologia, Eletricidade Aplicada, Tecnologia Mecânica II, Produção Mecânica – Soldagem, Produção Mecânica – Ajustagem, CAE/CAD/CAM, Máquinas Térmicas, Resistência dos Materiais, Manutenção Industrial, Sistemas Hidráulicos e

médio integrado, não trazem consigo uma formação inicial preparatória para este espaço e, a aprendizagem da docência passa a ocorrer no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Nesta perspectiva, busco compreender a aprendizagem da docência dos professores que trabalham neste espaço, situação a qual requer o entendimento não só deste momento e espaço de formação, mas exige um complexo processo de retomada das trajetórias formativas. Esta retomada possibilitará compreender as escolhas dos caminhos já percorridos e a reorganização de novas estratégias a partir das experiências vividas em uma cultura escolar específica.

Entendo que as trajetórias narradas pelos docentes permitirão explicitar a tessitura das tramas que se estabelecem na aprendizagem da docência, dando abertura para a compreensão de como o professor se constitui no coletivo escolar.

Com isso, busquei identificar as peculiaridades da aprendizagem da docência com a contribuição dos professores de dois cursos técnicos de ensino médio integrado (curso técnico em Mecânica e curso técnico em Eletrotécnica) e discutir com eles, algumas das inquietações que me acompanharam. Inquietações estas, que emergem em decorrências de leituras e do pensar sobre a minha formação e atuação docente. Trabalhar em uma disciplina relacionada à área das humanidades, com foco na construção da criticidade, da compreensão das relações sociais e com a valorização do processo, em uma área técnica foi um grande desafio.

Concomitante a estas situações do contexto escolar, os meus estudos do doutorado e as vivências com o Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) provocaram e têm provocado o meu interesse na aprendizagem da docência nos cursos técnico de ensino médio integrado. No GPFOPE desenvolvem-se projetos guarda-chuvas, quais sejam: “Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola”, “Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior (2007-2009)”, “Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior (2010 a 2012)” e o atual “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior (2013-2015)”, coordenados pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan. Estes projetos, em especial, as pesquisas que tratam da

aprendizagem docente tem proporcionado novas leituras e questionamentos. Com isso, instigando-me a aprofundar meus conhecimentos acerca da temática desta pesquisa. Os estudos da aprendizagem da docência de Bolzan (2002); Isaia e Bolzan (2004, 2007); Bolzan e Isaia (2006), aliados aos estudos sócio-históricos de Vygotski (1995, 2003, 2007); Leontiev (1984) e, Davídov e Márkova (1987) vêm construindo os subsídios teóricos que alicerçam as discussões que trago acerca da aprendizagem de ser professor nesta modalidade de ensino.

O projeto de pesquisa aprendizagem docente (2007-2009, 2010-2012 e 2013-2015), que tem como foco os processos relativos à aprendizagem de professores do ensino superior, da educação básica e dos estudantes em formação inicial no curso de Pedagogia, tem possibilitado verificar algumas das tramas que perfazem a aprendizagem da docência. A compreensão de como os estudantes/professores ingressam no curso de Pedagogia/licenciatura; o entendimento que estes têm quanto às necessidades do profissional pedagogo, o entendimento do curso e da complexidade da profissão, são informações da trajetória pessoal e profissional que nos possibilitam tecer as tramas da aprendizagem docente, seja dos acadêmicos em formação inicial, dos docentes do ensino superior, como também, dos professores da educação básica, embora em diferentes momentos. Desse modo, as trajetórias pessoais e profissionais destes sujeitos permitem-nos identificar, através das formas de organização da atividade docente de estudo, os percursos formativos que contribuíram com a aprendizagem desses profissionais.

Imersa em um contexto com novos desafios, busquei, a partir dos processos formativos dos docentes do Colégio técnico e, dos meus próprios processos, subsídios que possibilitassem entender como nos constituímos professores no curso técnico de ensino médio integrado desta instituição e, como as experiências pessoais e profissionais são articuladas ao trabalho pedagógico.

Podemos considerar então, a aprendizagem da docência como um movimento prospectivo de desenvolvimento. Este, não se dá somente na formação inicial, no curso de graduação e na escola/universidade, mas perpassa os processos formativos do sujeito, as quais repercutirão em seu trabalho pedagógico. Para que haja a compreensão das formas de atuação do docente necessita-se que seja realizada uma retomada em sua trajetória pessoal e profissional.

Reitero que as experiências vivenciadas no GPFOPE deram subsídio à premissa inicial, na qual acredito que os cursos técnicos de ensino médio integrado

apresentam singularidades na aprendizagem da docência. No lócus deste estudo, estas peculiaridades são evidenciadas não só em relação à modalidade de ensino, mas também em relação à configuração organizacional do Colégio técnico, visto que, o mesmo apresenta marcas da educação básica, da educação profissional e tecnológica e da educação superior. Esta configuração cultural reflete diretamente na atuação dos professores e na formação dos estudantes.

Neste sentido, considero as culturas escolares como parte integrante e formativa da aprendizagem de ser professor. E é neste momento que o estudo das culturas escolares tomam corpo, pois, é a partir da organização destas e, da presença ou não de espaços formativos, que é desenvolvida a aprendizagem da docência para aquele espaço de ensino.

Essas considerações impulsionam a formulação da temática desta pesquisa, qual seja: *a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado*. Para desenvolver esta temática, objetivo *compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham com cursos técnicos de ensino médio integrado*.

De forma a realizar esta compreensão, proponho objetivos específicos os quais auxiliaram neste estudo, são eles: *conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio e sua implicação na aprendizagem docente; Reconhecer como se constrói a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio; Identificar as implicações da cultura escolar na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado*.

Esta estruturação da pesquisa emerge no momento em que coloco em relevo a questão de pesquisa deste estudo: *Como ocorre a construção da docência no contexto dos cursos técnicos de ensino médio integrado?*

Diante dos objetivos e da questão de pesquisa, destaco que a escolha do espaço investigativo, o Colégio técnico, deu-se pela minha inserção na escola e por acreditar que essa cultura escolar implica a elaboração/definição de modos de organização pedagógicas peculiares ao contexto, bem como da aprendizagem de ser professor.

Para que esta pesquisa fosse efetivada, tornou-se necessário conhecer os processos formativos dos profissionais e os saberes apropriados da docência. Para tanto, parti do pressuposto que as narrativas dos professores contribuiriam para a

compreensão da aprendizagem docente, pois as mesmas poderiam trazer e trouxeram elementos das vivências pessoais e do trabalho escolar.

Ao ter o Colégio técnico como campo de investigação, fica evidente a necessidade de apresentar e discutir algumas peculiaridades deste contexto como os diferentes níveis e modalidades de ensino e conseqüentemente, o público-alvo, os objetivos pedagógicos, a estrutura curricular e as exigências formativas. A necessidade desta aproximação e da identificação destas peculiaridades intensifica-se quando pensamos nos diferentes processos formativos conviventes e os direcionamentos implicados na aprendizagem de ser professor.

Reafirmo a importância de, além de explorar as narrativas docentes, conhecer a organização deste espaço escolar, a fim de que sejam evidenciados os processos de aprendizagem da docência.

Além disso, busquei conhecer a realidade escolar da EPT em Lisboa/Portugal a partir de um estágio de 40 dias na Universidade de Lisboa sob o acompanhamento da professora Maria Natália de Carvalho Alves. Este período de estudos em Lisboa destinou-se ao aprofundamento e conhecimento do que vem sendo efetivado no país que trouxe os pressupostos da EPT para o Brasil. Não busquei realizar comparativos e nem mesmo fazer um estudo de campo, mas sim uma aproximação do sistema de ensino e das especificidades da formação docente nos cursos secundários vinculados ao tecnológico.

Destaco neste momento, a relevância deste estudo em relação às dimensões pessoal, acadêmica e social. Muito além de uma investigação pautada por um interesse pessoal, que venho trabalhando desde minha graduação, esta temática possibilita o enlace dos saberes que vão sendo construídos e os saberes necessários à atuação profissional, abrigando com isso, um potencial transformador e questionador do meu processo de aprendizagem da docência e de aprendizagem da pesquisa.

Na dimensão acadêmica, a temática toma relevância pela ampliação dos Colégios Técnicos (CEFET) na última década do século XX e dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFET) na primeira década do século XXI. O Plano Nacional da Educação brasileira (2011-2020) em sua meta 11 (onze) promulga a duplicação de matrículas de acadêmicos em cursos técnicos de ensino médio integrado. Trata-se de um procedimento para a ampliação da taxa de conclusão do ensino médio concomitante à formação e profissionalização dos sujeitos para a

educação técnica. Temos então, que estes passam a ser o grande investimento nacional realizado na educação<sup>6</sup> com vistas à preparação dos jovens para o mercado de trabalho. No entanto, a compreensão e o investimento na formação dos profissionais professores para atuar neste campo continuam incipientes e pouco explorados no espaço das investigações acadêmicas<sup>7</sup>.

A relevância social, com elementos que perpassam as dimensões anteriores, engloba a preocupação acerca da formação docente dos profissionais que atuam na EPT. Esta preocupação torna-se latente, tendo em vista, a implementação de programas Estaduais como a proposta de reestruturação do ensino médio, realizada pelo plano de governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS) (2011-2014)<sup>8</sup>. Esta proposta, em linhas gerais, apresenta a reorganização das escolas de ensino médio a partir das modalidades de ensino médio politécnico, situação que dá sustentação e importância a pesquisas referentes a esta temática considerando os investimentos financeiros e os investimentos na formação dos profissionais para atuarem nesta modalidade de ensino.

Como forma de organização das discussões que aqui serão realizadas, apresento esta proposta de pesquisa, a partir dos seguintes capítulos:

Na **Inserção temática**, trago um levantamento das principais produções relativas à temática da pesquisa nos espaços de publicação acadêmica, quais sejam: nas quatro publicações da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) (2007 e 2008); na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica em suas três edições (2008, 2009 e 2010), bem como os materiais constantes no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC<sup>9</sup>; na Revista Brasileira de Educação – ANPED (1995-2009) e no portal de dissertações e teses da CAPES, no qual foram pesquisados os resumos das teses (1984-2011).

---

<sup>6</sup>No Governo Lula (2003-2010), foram entregues 240 Institutos Federais e Campus.

<sup>7</sup>No capítulo da Inserção temática, temos um levantamento das pesquisas relativas aos processos de Aprendizagem da docência nas Escolas técnicas. Este nos permite colocar esta afirmativa tendo em vista o pequeno número de trabalhos (artigos e teses) encontrados com base nesta temática.

<sup>8</sup>O plano de Governo 2011-2014, no que tange à Política Educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação no Ensino médio e Educação Profissional (Secretaria da Educação RS, 2011, p. 03)

<sup>9</sup>A secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) compete: planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implantação da política de educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional desta modalidade de ensino. (SETEC, 2012)



No referencial teórico, temos os seguintes capítulos: **aprendizagem da docência e os percursos formativos**. Neste momento exporro considerações acerca do conceito central da tese, qual seja, a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado. Para isso trago a *atividade docente de estudo* realizada pelo professor como mobilizadora da aprendizagem da docência, a partir do momento em que se apropria das demandas dos processos formativos e, põe em movimento o desenvolvimento profissional do professor.

No capítulo relativo ao **Sistema educacional e a diversidade de culturas escolares** trago a discussão referente ao sistema educacional, sendo este, composto por diferentes culturas escolares. Culturas estas, que são formadas a partir das peculiaridades encontradas em cada instituição escolar. Além desses elementos, apresento de forma introdutória, as especificidades da cultura escolar do Colégio técnico.

No capítulo da **Educação Profissional e Tecnológica**, apresento a discussão relativa à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<sup>10</sup>, a *que* e a *quem* ela se destina, e *como* ela é vista na sociedade, atualmente. Discuto a implicação dos processos formativos na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado, bem como as modificações feitas na legislação, a fim de atender as demandas da contemporaneidade.

Nos **Caminhos Investigativos** desenvolvo o percurso da pesquisa explorando a abordagem metodológica, os procedimentos e instrumentos, os sujeitos e os documentos que fizeram parte da investigação.

No capítulo referente à **Categoria de análise** trago o caminho investigativo realizado e discuto a categoria da **aprendizagem da docência**, as dimensões, os eixos de análise/desdobramento das dimensões e os elementos categoriais bem como os estímulos auxiliares e o elemento transversal que perpassam o estudo. Apresento os caminhos delineados a partir da análise das narrativas dos 13 docentes participantes destacando as especificidades da formação nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

A fim de trazer algumas tensões relativas à aprendizagem da docência teço o capítulo **Aprendizagem da docência: movimentos construtivos da aprendizagem**

---

<sup>10</sup> A EPT engloba a Educação técnica e a Educação tecnológica. A referência a estas duas especificidades é feita como EPT.

onde retomo o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo apresentando as tensões enfrentadas pelos docentes no processo de aprendizagem da docência.

Nos **Apontamentos finais**, sem o intuito de apresentar respostas fechadas, busco trazer e os desafios e as considerações presentes nas narrativas e no diário de campo, procurando ampliar as possibilidades de compreensão do processo de aprendizagem da docência em uma cultura escolar, qual seja, a dos cursos técnicos de ensino médio integrado de um Colégio técnico.

# 1 INSERÇÃO TEMÁTICA

Ao tratarmos<sup>11</sup> da implementação das escolas técnicas e profissionalizantes no Brasil, destacamos que estas vêm sendo pensadas e discutidas desde o “descobrimento” do Brasil e, intensificam-se com a vinda do Príncipe Regente D. João, em 1809 e, conseqüentemente, com a criação do Colégio das Fábricas. No entanto, somente com a proclamação da República é que estas passam a ser implementadas legalmente.

As primeiras escolas técnicas criadas foram as Escolas de Artífices Aprendizes (EAA), em 23 de setembro de 1909, a partir do decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, o qual implementa dezenove (19) EAA em todo país, criando a Rede Federal de Educação Profissional. Estas escolas surgem com o intuito de qualificar o ensino de ofícios referentes à especificidade de cada Estado do país, consolidando o período da República Federativa do Brasil que progrediu devido à educação do povo, o controle social e à industrialização. A partir deste período, algumas modificações na estrutura e no funcionamento das escolas foram realizadas até os dias atuais. Hoje, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) temos: Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais<sup>12</sup>, Escolas técnicas vinculadas às universidades<sup>13</sup> (25 escolas técnicas), Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET<sup>14</sup> (2 CEFET), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET<sup>15</sup> (38 Institutos e 354 Campi) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (Apêndice 01).

---

<sup>11</sup> No desenvolvimento da tese utilizei a primeira pessoa do plural *nós* posto que a escrita destes acontece na constante interlocução com minha orientadora e com meus colegas de trabalho (os docentes e equipe diretiva do Colégio técnico).

<sup>12</sup> As Escolas Técnicas Federais (ETF) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) são autarquias federais que atuam prioritariamente nas áreas da indústria e de serviço agropecuária, respectivamente, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio. Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela Lei 11.892/2008, todas as ETF's e as EAF's foram suprimidas e passaram a compor algum IF.

<sup>13</sup> Escolas técnicas que, apesar da Lei 11.892/2008 mantiveram-se vinculadas às Universidades.

<sup>14</sup> CEFET é a denominação dada a institutos de ensino brasileiros, pertencentes à esfera federal e diretamente ligados ao Ministério da Educação, que oferecem cursos em diversos níveis, como ensino médio, técnico e superior. Com a Lei 11.892/2008 mantiveram-se apenas dois CEFET, o de Minas Gerais e o de Rio de Janeiro.

<sup>15</sup> Os IFET são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, que oferecem educação profissional e tecnológica nas modalidades de ensino técnico e tecnológico.

Apesar das mudanças de nomenclatura e mudanças organizacionais, uma questão central permanece como foco de discussão ao tratarmos desta Rede: *A formação docente dos profissionais que atuam nos cursos profissionalizantes técnicos e tecnológicos*. Nesta perspectiva, as pesquisas de Barato (2002), Concini e Figueiredo (2009) e, Zibas (1999) demonstram a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre este campo, uma vez que destacam a ausência de espaços formativos que auxiliem no preparo à docência para os profissionais das áreas propedêuticas e, principalmente, das áreas técnicas para atuarem na RFEPT.

Inúmeros questionamentos se fazem pertinentes ao discutirmos a aprendizagem da docência nos cursos profissionalizantes técnicos e tecnológicos. Adentrar nesta temática requer, inicialmente, conhecer o que está sendo produzido em âmbito nacional a fim de que possamos dar continuidade e avançar sobre o campo investigado.

A partir desta situação, realizamos um levantamento das pesquisas divulgadas nos periódicos e portais mais conhecidos da área da Educação e da EPT. Foram pesquisados os seguintes materiais: **1- Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES)** (2007 e 2008). Esta rede foi investigada tendo em vista os estudos que realizam acerca da aprendizagem da docência. Embora voltada para a educação superior, suas discussões são pertinentes para todas as modalidades de ensino; **2- Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica** em suas três edições (2008, 2009 e 2010), bem como os materiais constantes no site da SETEC. Esta revista foi criada com o intuito de dar visibilidade à produção científica e tecnológica realizada no âmbito desta modalidade da educação que vem se expandindo<sup>16</sup> e que, até 2010, propôs-se a colocar em

<sup>16</sup> Quadro das escolas técnicas entregues no período de 1909-2010

| Nº  | Ano         | Presidente           | Escolas Técnicas     |
|-----|-------------|----------------------|----------------------|
| 1.  | 1909 – 1910 | Nilo Peçanha         | 21 escolas entregues |
| 2.  | 1910 – 1914 | Hermes da Fonseca    | 1 escola entregue    |
| 3.  | 1914 -1918  | Wenceslau Braz       | 1 escola entregue    |
| 4.  | 1918 – 1919 | Delfin Moreira       | 1 escola entregue    |
| 5.  | 1919 – 1922 | Epitácio Pessoa      | 1 escola entregue    |
| 6.  | 1922 – 1926 | Arthur Bernardes     | 2 escolas entregues  |
| 7.  | 1930 – 1954 | Getúlio Vargas       | 14 escolas entregues |
| 8.  | 1846 – 1951 | Gaspar Dutra         | 11 escolas entregues |
| 9.  | 1954 – 1955 | Café Filho           | 4 escolas entregues  |
| 10. | 1956 – 1961 | Juscelino Kubitschek | 4 escolas entregues  |
| 11. | 1961 – 1964 | João Goulart         | 6 escolas entregues  |
| 12. | 1964 – 1967 | Castelo Branco       | 4 escolas entregues  |
| 13. | 1967 – 1969 | Costa e Silva        | 9 escolas entregues  |
| 14. | 1960 – 1974 | Emílio G. Médici     | 3 escolas entregues  |
| 15. | 1974 – 1979 | Ernesto Geisel       | 1 escolas entregues  |
| 16. | 1979 – 1985 | João B. Figueiredo   | 2 escolas entregues  |
| 17. | 1985 – 1990 | José Sarney          | 13 escolas entregues |

funcionamento 354 unidade de ensino e oferecer 500 mil vagas pelos 26 Estados e o Distrito Federal; **3- Revista Brasileira de Educação – ANPED** (1995-2009). Embora trabalhem com todos os setores do sistema educativo, as pesquisas divulgadas nesta revista são de abrangência nacional e apresentam o que há de atual nas pesquisas realizadas no Brasil; **4- Portal de dissertações e teses da CAPES**, no qual foram pesquisados os resumos das teses (1984-2011) com os seguintes descritores: “ensino médio integrado”; “aprendizagem da docência” e “ensino técnico e profissionalizante” e “cultura escolar”. Vale destacar que o portal da CAPES é um dos mais conhecidos e acessados espaços de identificação do que vem sendo produzido em todos os programas de Pós-graduação do Brasil.

Este levantamento de materiais nos ajuda a compreender o *Estado da Arte* da aprendizagem da docência na EPT, a partir do momento em que viabiliza um panorama do que vem sendo discutido em relação à **educação profissional e tecnológica**; à **aprendizagem da docência e a cultura escolar**; à **aprendizagem da docência na EPT** e, de um modo bastante específico, ao interesse desta pesquisa, à **aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado**.

Ao tratarmos de uma cultura escolar, qual seja, **a educação profissional e tecnológica**, temos inicialmente que entender e conhecer sua historicidade. Neste sentido, a **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica** nos traz subsídios para o entendimento desta historicidade. Kunze (2009) apresenta o histórico da origem do ensino técnico com as EAA em 1909, destacando que estas escolas surgem com a

incumbência de difundir, em especial a esta clientela, os valores e preceitos do novo regime governamental, o hábito do trabalho e da obediência às regras e uma formação profissional, uma profissão, um ofício, que o transformasse operários frutíferos á nação, trabalhadores ordeiros e qualificados para atuarem nas futuras indústrias brasileiras (KUNZE, 2009, p. 22).

Estas características vão sendo modificadas e, hoje, vislumbramos uma EPT em significativa expansão e com caracterizações focadas na profissionalização e para

|     |             |                           |                                       |
|-----|-------------|---------------------------|---------------------------------------|
| 18. | 1990 – 1992 | Fernando Collor de Mello  | 2 escolas entregues                   |
| 19. | 1992 - 1995 | Itamar Franco             | 27 escolas entregues                  |
| 20. | 1995 – 2003 | Fernando H. Cardoso       | 13 escolas entregues                  |
| 21. | 2003 – 2010 | Luiz Inácio Lula da Silva | 240 escolas entregues até o final     |
|     |             | <b>Total</b>              | <b>380 escolas entregues até 2010</b> |

Informações disponíveis no site: <http://blog.planalto.gov.br/escolas-tecnicas-no-brasil-1909-2009/>

o desenvolvimento do cidadão (NETO, 2009; CONCINI; FIGUEREDO, 2009). Esta mudança está atrelada diretamente às transformações sociais.

Na **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Cunha (2000) apresenta as principais transformações da EPT buscando sua historicidade desde a colonização até os dias atuais. Este estudo da gênese da EPT tem uma implicação direta na compreensão das mudanças nos requisitos de formação escolar (LIEDK, 1997). Contudo, podemos perceber no estudo de Antunes (2005) que essas transformações não são uma especificidade do povo brasileiro. Em sua pesquisa em Portugal, esta autora mostra que, com uma organização um pouco diferenciada da organização brasileira, Portugal vem enfrentando as mesmas dificuldades em relação à organização e valorização desta modalidade de ensino.

O conhecimento e a compreensão da historicidade da EPT se fazem eminentemente necessários, pois a EPT está diretamente vinculada às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de um país. E, a educação como um todo e, a EPT em sua especificidade, necessitam levar em conta as mudanças sociais, pois preparam o cidadão para sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, a formação docente surge como uma preocupação cada vez mais latente. Nas publicações da **RIES e da Revista da Anped**, a ***aprendizagem da docência e a cultura escolar*** apresentam-se como um dos focos de estudo. E, nesse sentido, Isaia e Bolzan podem ser consideradas referenciais na discussão do tema da aprendizagem docente. As autoras destacam em seus escritos, a natureza da profissão docente e os condicionantes que a estabelecem tendo em vista que a aprendizagem da docência ocorre mediada pela reflexão, compartilhamento e reconstrução de experiências (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Nas publicações da RIES, as autoras destacam que os desafios da professoralidade na educação vêm sendo alocados nas trajetórias profissionais dos professores, bem como em sua dimensão pessoal. A partir dessas considerações, Isaia (2007) destaca que o percurso docente é formado por um processo complexo que permeia momentos de crise, recuos, avanços e descontinuidades os quais perpassam, desde a opção pela docência, a formação inicial e as variadas instituições que este profissional passará. Desse modo, o processo formativo vivenciado pelo sujeito para repercutir em formação, necessita de uma orientação organizada, que

acompanha o percurso traçado pelo docente desde sua formação inicial até o exercício docente.

Bolzan e Isaia (2008) destacam que estes processos formativos que constituem a tessitura/trama das trajetórias docente encontram eco nas narrativas dos professores, pois convertem suas narrativas em autorreflexão, possibilitando o entendimento de como ocorrem os movimentos construtivos de ser professor. A aprendizagem da docência ocorre a partir da apropriação de experiências, conhecimentos, habilidades e atitudes concretizadas e mobilizadas na relação com o outro. Este processo de internalização é trabalhado por Leontiev (1984) e desenvolvido, em vinculação com a educação por Davíдов e Márkova (1987). A partir destes autores, Isaia (2007) apropria-se das pesquisas e elabora o conceito de *atividade docente de estudo*, a qual é responsável pela mobilização do docente para a aprendizagem. Logo, é a *atividade docente de estudo* realizada pelo professor que mobiliza sua aprendizagem da docência, a partir do momento em que se apropria das demandas das trajetórias formativas e põe em movimento o desenvolvimento do profissional docente.

Essas autoras, Isaia (2007), Bolzan e Isaia (2008) e, Isaia e Bolzan (2007), discutem a aprendizagem da docência como um complexo processo que envolve o conhecimento das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes e, dos processos formativos como fatores necessários para a compreensão de como o sujeito aprende a docência.

Engers (2007), Pozzo (2007), Tavares (2007) e, Maciel (2008) no intuito de buscarem uma compreensão da aprendizagem de ser professor, trazem discussões referentes aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto contemporâneo. Engers (2007) destaca que, atualmente, passamos da ideia de que o professor “transmite conhecimento” para a compreensão de que o estudante “constrói seu conhecimento”. Não se trata de ensinar a resolver problemas, mas também de criar problemas e questionar sobre o assunto. As diferentes formas de gestar o conhecimento vão, deste as simples técnicas e destrezas, até as estratégias de aprendizagem e raciocínio (POZZO, 2007).

O desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem surge com o intuito de desenvolver capacidades gerais e específicas que possibilitem mudanças socioeconômicas e humanas nas sociedades emergentes. Tavares (2007) destaca que os acadêmicos do ensino superior têm que estar engajados nestas

mudanças e, este é um dos grandes desafios, mas também uma enorme motivação para conhecer, pesquisar e aprender em novos moldes, com dinâmicas diversificadas. Neste sentido, a aprendizagem docente é vista como um movimento gerativo, que se desenvolve na cultura escolar/universitária vislumbrando a docência como uma profissão com suas especificidades e demandas próprias de conhecimento (MACIEL, 2008).

Na **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Asbahr (2005) e Burnier *et.al* (2009), embora com referenciais teóricos distintos, buscam conhecer, a partir das histórias de vida, como e por que profissionais de diversas áreas de formação técnica encontram-se em algum momento de sua carreira, exercendo a docência.

A aprendizagem de ser professor apresenta-se como um processo em constante reorganização e transformação, pois as exigências do contexto atual desencadeiam movimentos complexos que potencializam a necessidade da busca por parte dos docentes, de processos formativos, mobilizados pelas necessidades da cultura escolar/universitária e da profissão docente.

Neste sentido, na edição de 2003 desta revista, autores como Veiga-Neto, Fleuri, Alves, Moreira e Candau discutem a questão da cultura escolar, as influências e a forma como se apresenta na constituição e na relação com a aprendizagem docente.

No texto de Veiga-Neto (2003), temos a articulação do histórico da(s) cultura(s) com a educação a partir do momento em que são trazidos autores que trabalharam com a construção do conceito de cultura e, como este é articulado e interligado à educação na virada cultural. Na perspectiva da multiculturalidade e da intercultura, Fleuri (2003) traz a(s) cultura(s) como um elemento que é focado na educação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da implementação de referenciais e políticas voltadas para a cultura indígena, negra e para as diferenças étnicas. Nilda Alves (2003) traz o conceito de cultura articulado ao cotidiano escolar. No Brasil, a autora destaca que as pesquisas embasadas nos Estudos Culturais passam a ampliar os estudos sobre o cotidiano escolar. Nesta perspectiva, busca, a partir da análise de imagens e obras artísticas, “mostrar” as diversidades culturais evidenciadas no cotidiano escolar.

O texto de Moreira e Candau (2003) apresenta a diversidade cultural presente nas salas de aula e, a partir das pesquisas realizadas traz elementos que possam ser úteis ao professorado na inserção da cultura em seus planos e estratégias didáticas.



Contudo, destaca que, para que haja essa inserção da e na cultura o professor tem que se dispor a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas e nas culturas evidenciadas no espaço escolar.

Estes textos nos mostram que a(s) cultura(s) escolar(es) tem sido foco de estudo principalmente de autores pós-críticos os quais buscam desenvolver conceitos de interculturalismo e multiculturalismo, na perspectiva de uma ampliação das relações que possibilitem a escola articular-se à realidade cotidiana.

Nas teses do **portal da CAPES** a discussão relativa à docência e às culturas escolares apresentam uma variedade enorme de articulações, mas, são os estudos de Penna (2007), Gauche (2001) e Cardoso (2001) que trazem uma maior tensão entre a cultura escolar com a aprendizagem da docência. Penna (2007) analisa as condições de trabalho dos professores; o capital cultural; as relações que estabelecem com o conhecimento no exercício da função; bem como as práticas por eles realizadas e que foram relatadas em seus depoimentos. Práticas estas que constituem e são constituídas por facetas do *habitus* (BORDIEU, 1982) relacionado à docência, nesse segmento da escolarização que, por sua vez, expressam a cultura escolar historicamente instituída. Em uma discussão pautada no *habitus*, a autora destaca que o exercício docente, mesmo desvalorizado socialmente, possibilita aos professores estabelecerem estratégias de distinção do capital simbólico, além de significar melhorias em suas condições de vida em termos de capital cultural e econômico.

O trabalho de Gauche (2001) contribui para a análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor. Já o trabalho de Cardoso (2001) procura apreender as relações entre cultura da escola e profissão docente. Em uma análise também calcada no *habitus*, o autor destaca as singularidades das redes de relações que são estabelecidas na escola onde o docente exercita a profissão e engendra profissões construídas a partir dos diferentes materiais do "caldeirão de significados" do cotidiano escolar.

A partir destes estudos podemos evidenciar a importância que a(s) cultura(s) escolar(es) vem tomando na perspectiva da sua articulação no espaço educacional e, ao tratarmos aqui de um estudo sociocultural, o conhecimento do espaço escolar emerge como um ponto central para a compreensão do processo de aprendizagem docente.

No entanto, em relação à EPT, a preocupação com **a aprendizagem da docência na EPT** é ainda bastante incipiente. As discussões realizadas pela SETEC são um marco em relação a esta questão e, a **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica** apresenta subsídios para estas discussões. Machado (2008) destaca que as reuniões e as discussões realizadas pela SETEC demonstram que a carência de pessoal docente qualificado tem sido um dos pontos nevrálgicos para o estrangulamento da expansão da educação profissional no país. Temos hoje, inúmeras iniciativas que visam esta qualificação profissional, mas que não dão conta das necessidades apresentadas. São feitas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação à distância, mas poucas são as iniciativas em relação à criação de cursos de licenciatura que preparem de forma qualificada estes profissionais.

Há três situações distintas apontadas por Moura (2008) que não podem deixar de ser evidenciadas: 1- a dos profissionais não graduados que já atuam na EPT (encontrados, principalmente, em ONGs); 2- os graduados que já atuam na EPT, mas não tem formação pedagógica e, os futuros profissionais que estão em formação inicial (para estes profissionais há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não sejam emergenciais, provisórias e paliativas. É fundamental que o profissional tenham uma formação específica que lhe aproxime da relação entre educação e trabalho e do vasto campo da EPT, em especial, do campo em que está atuando, a fim de que consiga estabelecer as conexões e que o currículo não seja fragmentado) e, 3- os profissionais que ainda iniciarão a formação inicial superior (para esta situação é necessário pensar em uma política perene e definitiva em substituição às soluções emergenciais). Uma das iniciativas é a criação de licenciaturas para a EPT, no entanto, o mercado de trabalho é ainda escasso, tendo em vista o pouco espaço tomado pela EPT até o final do século XX. Outra alternativa viável, seria a implementação de cursos de licenciatura nos cursos superiores de tecnologia, situação que é problematizada com a criação dos IFET na primeira década do século XXI.

Além desta discussão do curso de formação, cabe outra discussão não trivial que é a saída, ou seja, a diplomação deste profissional. Nas disciplinas e áreas propedêuticas o estudante diploma-se em Matemática, Português, História, Geografia, Artes, etc., e irá atuar nesta área. Na EPT cada curso necessita de diferentes disciplinas e, não cabe a cada uma delas ter um curso superior de

licenciatura. Assim, fica difícil a diplomação deste sujeito e a especificidade de sua atuação.

O que evidenciamos então, é que na EPT, a preocupação é ainda mais intensa em relação à aprendizagem da docência. Na **RIES** estas considerações são discutidas por Bozzo (2007) e Veiga (2008), deixando transparecer a necessidade do conhecimento e da necessidade de investir no processo de formação docente.

Esta discussão também é visível nas teses do **portal da CAPES**. Peterossi (1992) ao investigar a formação de professores para o ensino técnico na sociedade industrial apresenta as modificações postas ao ensino e à aprendizagem. Assim, esta formação, segundo Albuquerque (2008) requer um entendimento do campo social e do capital cultural, a fim de haja uma compreensão de quais os saberes que os professores mobilizam quando ensinam e as fontes sociais de aquisição.

A preocupação com a formação docente é um tema latente, mas ainda incipiente e carente de investimento. No século XXI começamos a ver uma mobilização para estes aspectos, tendo em vista a ampliação das instituições superiores e das escolas que oferecem a EPT. No entanto, como coloca Moura (2008), temos algumas alternativas postas, mas ainda paliativas e vistas como forma de sanar situações emergenciais. Não há uma política pública permanente de qualificação para estes profissionais.

No que concerne à ***aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado*** o levantamento realizado na **Revista Brasileira de Educação – ANPED** apresenta discussões que podem nos ajudar a pensar a aprendizagem da docência neste espaço, embora com referenciais teóricos e perspectivas epistemológicas diferenciadas. Os artigos de Kuenzer (1997) e Zibas (1999, 2005) discutem as dificuldades enfrentadas pelo ensino médio, posto que este, ao mesmo tempo em que prepara para a continuidade dos estudos, prepara para o mundo do trabalho. Percebe-se que a estrutura curricular e didático-pedagógica tem de ser constantemente reorganizada, pois as exigências sociais e do mercado de trabalho estão cada vez mais efêmeras. Zibas (1999) destaca que, para serem realizadas e implementadas as reformas, é necessário conhecer a cultura escolar/universitária em sua vinculação com o contexto social.

Estas considerações são potencializadas nas teses verificadas no **portal da CAPES** quando Steffen (2008) e Vieira (2010) analisam a formação docente dos profissionais que atuam nos cursos técnicos de ensino médio integrado, e buscam

fazer uma relação com os arranjos produtivos locais discutindo a educação profissional por meio do conceito de qualificação profissional.

A partir desses estudos, podemos perceber que a aprendizagem da docência dos profissionais que atuam nos cursos técnicos de ensino médio integrado, não tem sido suficientemente explorada nas pesquisas acadêmico-científicas realizadas em âmbito nacional. No entanto, consideramos que este é um aspecto de grande relevância ao levarmos em conta a expansão das instituições profissionais e tecnológicas e a proposta de Lei apresentada pelo governo do Estadual do Rio Grande do Sul (RS).

Esta proposta de um ensino médio politécnico apresenta uma “nova” organização, considerando as demandas e a configuração que este vem tomando no campo educacional. O ensino fundamental apresenta-se com o objetivo da alfabetização, da inserção do estudante no meio social a partir dos conhecimentos matemáticos, históricos, culturais, etc. Já o ensino médio, recorrentemente, tem sido visto como uma passagem do ensino fundamental obrigatório, para o ensino superior, apresentando-se com poucos propósitos próprios que subsidiem e qualifiquem sua existência (ZIBAS, 1999).

É nesta perspectiva que o projeto de Lei do plano de governo do Rio Grande do Sul (2011-2014) estabelece como proposta educacional à qualificação do ensino médio e da EPT. Apresenta uma proposta para a educação do século XXI em que o ensino médio sofrerá uma mudança estrutural que, o coloca para além da continuidade do ensino fundamental, apresentando-o, efetivamente, como uma etapa final da educação básica, possibilitando a construção de projetos de vida pessoais e coletivos, garantindo a inserção do sujeito no meio social (SEC/RS, 2011).

Com base nesta expansão da EPT e da nova proposta de lei é que consideramos de fundamental importância compreender a aprendizagem da docência nesta cultura escolar, a fim de identificarmos as estratégias que estão sendo e que precisam ser estabelecidas para a melhoria da qualidade da EPT.

Desta forma, este estudo busca compreender a aprendizagem da docência em um Colégio técnico. No entanto, os dados da pesquisa poderão, em estudos futuros, ser vinculados diretamente a esta nova proposta do Estado, que, embora com uma organização diferenciada, poderão sinalizar situações importantes a serem pensadas para a proposta da politécnica apresentada pelo Estado do Rio Grande do Sul. Certamente, esta preocupação é intensificada com esta expansão que, se for

implantada em todas as escolas estaduais de ensino médio, apresentará uma demanda significativa de profissionais que necessitarão fazer sua formação para atuarem nestes espaços formativos.

Cabe destacar ainda a amplitude de estudos que surgem ao tratarmos desta temática. O que buscamos neste trabalho possibilita a abertura de inúmeros outros estudos que poderão e auxiliarão na compreensão desta temática tão recente e carente de aprofundamentos teóricos, conceituais e práticos.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Aprendizagem da docência e os processos formativos

Neste capítulo traremos as relações que se estabelecem entre os processos formativos e a aprendizagem da docência, bem como a importância destes no desencadear da *atividade docente de estudo* (ISAIA, 2006). *Atividade* essencial para a aprendizagem da docência em uma determinada cultura, qual seja, a dos cursos técnicos de Ensino médio integrado.

#### 2.1.1 A aprendizagem da docência e a atividade docente de estudo

A aprendizagem de ser professor engloba percursos complexos que ao se entrecruzarem formam a trama da docência. Esta trama é constituída não só de proposições profissionais, mas engloba o conjunto de questões pessoais do sujeito. Para Isaia,

[...] a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (ISAIA, 2006, p. 377).

No intuito de compreendermos com maior propriedade a trama da aprendizagem da docência, temos que, a docência, como construção autoformativa mobiliza no professor, três momentos inter-relacionados os quais são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

No primeiro, o docente tem que compreender a *tarefa educativa* a ser realizada. Em um segundo, saber quais as *ações e operações* necessárias

para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de *autorregulação* da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos a que se propôs (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 137).

Para o entendimento do desenvolvimento da psique do sujeito e como ocorre sua mobilização para a aprendizagem, é essencial compreendermos a teoria da *atividade*. É a partir dela que conseguiremos apreender como o sujeito, a partir de seus processos formativos, é mobilizado à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional docente. Para isso, tomamos por base os estudos referentes à *teoria da atividade* trazida por Vygotski (1993, 1997, 2005, 2007) e Leontiev (1984); à *atividade de estudo* desenvolvida por Davíдов e Márkova (1987) e, à *atividade docente de estudo*, apresentado por Isaia (2006).

Os estudos desta teoria nos auxiliarão na compreensão de como os docentes, na possibilidade de não terem uma formação inicial que discuta e favoreça o aprendizado da docência em cursos técnicos de ensino médio integrado, mobilizam-se para esta aprendizagem. Sabemos que a mobilização ocorre a partir de inúmeros fatores internos e externos ao sujeito. E, é a forma de internalização e apreensão destes fatores pelo docente que nos possibilitará compreender como se processa aprendizagem da docência.

A abordagem sócio-histórica proposta por Vygotski (1995) nos possibilita compreender o processo de aprendizagem a partir da *mediação simbólica*. Para este autor há duas ferramentas básicas desta mediação: os *instrumentos* e os *signos*.

Estas ferramentas estão ligadas ao desenvolvimento da espécie humana, a partir do momento em que estas, segundo Marx (1988), passaram a se utilizar do *trabalho* como forma de alavancar seu desenvolvimento.

Temos, nada obstante, que o conceito de trabalho é primeiramente discutido na obra de Hegel. Esta questão pode ser confirmada quando Ranieri (2011, p. 14) coloca que

[...] a filosofia de Hegel deve, então, ser tomada como uma ampla teoria social a partir da qual são assentadas as bases para a gênese de uma doutrina materialista que encontra no trabalho (*Atividade humana*) o conjunto das pressuposições de desenvolvimento dos aspectos abstrato e concreto de toda a consciência do ser.



Os estudos de Hegel (1992), embora ainda voltados para uma concepção teórica com base idealista, sinalizavam a necessidade do estudo da consciência e a abertura de caminhos para a categoria de trabalho, desenvolvido por Marx, dentro de uma teoria materialista histórica. Os estudos de Marx (1998) são consubstanciados a partir do interesse pela consciência humana. O autor, ao trazer o estudo relativo ao trabalho procura mostrar que a característica básica do ser humano, em distinção ao ser animal, é o trabalho. Trabalho visto aqui, como um potencializador das funções psicológicas superiores inerentes ao ser humano.

Neste sentido, podemos entender que o trabalho humano está diretamente vinculado à consciência humana no momento em que este mobiliza a percepção das articulações que são feitas para a concretização da *atividade*.

Isso nos possibilita compreender que, com o uso de *instrumentos* e *signos* para a efetivação do trabalho, o ser humano passa a realizar a *atividade* e se desenvolver como tal.

Neste sentido, a mediação do mundo externo com o interno proporcionado pelo uso de *instrumentos* e *signos* são fatores que diferenciam o ser humano do animal, pois é na utilização destes que o homem se modifica e modifica seu mundo externo. Diferentemente, o animal utiliza-se de *instrumentos* já prontos para resolução de problemas imediatos não tendo consciência das distintas possibilidades de efetivação da *atividade* e muito menos, de transmiti-las a seus semelhantes<sup>17</sup>.

É neste sentido que a *teoria da atividade* apresenta-se como um aporte fundamental para embasarmos o nosso estudo, a fim de que possamos entender as variáveis que interferem no processo de internalização e apreensão dos conhecimentos necessários à formação docente. E é nesta *atividade* que ocorre o desenvolvimento humano, pois este se apresenta vinculado ao contexto sociocultural em que o sujeito se encontra e, nas reorganizações deste sujeito há a reorganização cultural e há uma implicação recíproca.

---

<sup>17</sup>Marx (1988, p. 143) exemplifica esta distinção entre o animal e o homem colocando que: “Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente”.

Desta forma, temos inicialmente de entender os pressupostos teóricos que regem a base epistemológica da teoria da *atividade*. A doutrina marxista teve significativa influência nas Ciências Sociais e Humanas principalmente no campo da psicologia. Entretanto, como nos mostra Leontiev (1984), temos que a psicologia, durante um bom tempo, negou a influência marxista em suas bases. Na década de 20 do século XX, os psicólogos soviéticos apresentaram de forma clara esta vinculação da *atividade* com a teoria de Marx. Inicialmente, o que se via era a possibilidade de uma crítica à filosofia idealista de Hegel, a qual Marx era precursor e que, posteriormente, abriu espaço para a inserção de alguns elementos das teses do materialismo dialético<sup>18</sup>. Acreditamos que a essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está na relação do sujeito humano com o ser social e a realidade externa – uma vinculação que é mediatizada pela transformação e modificação da realidade externa. No entanto,

Sólo después de los trabajos de L. S. Vygotski (“La conciencia como problema de la psicología de la conducta”, 1924 y “Pensamiento y lenguaje”, 1934) y, algo más tarde, de los de S. L. Rubinstein (“Los problemas de la psicología en las obras de C. Marx”, 1934 y “Principios de psicología general”, 1940), se comenzó a comprender más plenamente la significación del marxismo para la psicología. Se fueron desarrollando un enfoque histórico de la psiquis del hombre [...] (LEONTIEV, 1984, p. 19)<sup>19</sup>.

Neste contexto, a reelaboração da teoria marxista para as ciências psicológicas teve uma significação decisiva na construção do ideário sobre a *atividade* humana.

Marx coloca que o “defeito” do materialismo existente até o século XIX, incluindo o de *Feuerbach*<sup>20</sup>, é colocar o materialismo anterior concebendo o objeto real, como “fora” da *atividade humana*, sendo algo separado, sem um vínculo dialético

<sup>18</sup>Concepção filosófica do marxismo-leninista. Aborda/estuda os fenômenos da natureza dialeticamente, e interpreta-os e focaliza-o a partir do materialismo.

<sup>19</sup> Somente depois dos trabalhos de L. S. Vygotski (“A consciência como problema da psicologia da conduta”, 1924 e “Pensamento e Linguagem”, 1934), e, algo mais tarde, do de L. Rubinstein (“Os problemas da psicologia nas obras de C. Marx”, 1934 e “Princípios de psicologia geral”, 1940), se começou a compreender mais plenamente o significado do marxismo para a psicologia. Se foram desenvolvendo um enfoque histórico da psique do homem [...] (LEONTIEV, 1984, p. 19, tradução nossa).

<sup>20</sup> Feuerbach quer objetos sensíveis (*sinnliche Objectte*) efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento; mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva (*gegenstandliche Tatigkeit*). Razão pela qual ele enxerga, na Essência do cristianismo, apenas o comportamento teórico com autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica-suja (MARX; ENGELS, 2007, p. 537).

com a psique do sujeito. Quando Marx traz a *atividade* para a teoria do conhecimento vincula-a a um sentido estritamente *materialista prático*. “Para él la actividad, en su forma inicial y básica, es la actividad sensorial práctica” (LEONTIEV, 1984, p. 20)<sup>21</sup>. Nesta concepção, o ser humano é essencialmente prática, ou seja, articulação da psique humana com o mundo externo. Reside, então, a diferença básica entre a doutrina marxista e a idealista, qual seja: a doutrina marxista considera a *atividade como prática* (a concretização da *atividade* do ser humano no mundo) diferente de uma atividade em sua forma abstrata, especulativa como era vista pelos idealistas.

A virada que Marx (1988) imprime à teoria do conhecimento vincula-se à concepção da *prática humana (trabalho)* como base do conhecimento humano, ou seja, a influência sócio-histórica na compreensão do sujeito e das relações que ele estabelece com seu entorno. O trabalho, na concepção materialista histórica<sup>22</sup>, possibilita a compreensão da *práxis* como fenômeno humano. Trabalho não é sinônimo de alienação e/ou mera elaboração de atividade repetitiva. Trabalho é a mediação, realizada por *instrumentos* e *signos*, entre homem e natureza com intermédio da consciência. Consciência essa, vista como fenômeno central das relações entre ser humano e natureza.

Esta compreensão, da teoria marxista de que a *prática humana* está imbricada com o social, com o histórico, é que fez com que os psicólogos soviéticos contemporâneos se aproximarem dela. Vygotski (2005) é quem toma esta compreensão e trabalha com a categoria da *atividade* desenvolvendo-a a partir das bases marxistas.

Este vínculo do materialismo dialético com a psicologia aparece nos estudos de Vygotsky em sua palestra no II Congresso Panrusso de Psiconeurologia em Leningrado. Nele, Vygotski fala sobre os “Métodos na investigação reflexológica e psicológica<sup>23</sup>” onde defendia a tese “*la psicología científica no puede ignorar los hechos de la conciencia*”<sup>24</sup> (VYGOTSKI, 2010, p.15).

O autor busca restaurar a legitimidade do conceito de *consciência*, antes ignorado pela psicologia científica. Vygotski (1997) ao se debruçar sobre o estudo da

<sup>21</sup>Para ele, a atividade, em sua forma inicial e básica, é a atividade sensorial prática. (LEONTIEV, 1984, p. 19, tradução nossa)

<sup>22</sup>Aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da vida e da sociedade histórica.

<sup>23</sup> Em 1925, transformou-se no artigo “A Consciência como problema na psicologia do comportamento”.

<sup>24</sup> “A psicología científica não pode ignorar os fatos da consciência” (VYGOTSKI, 2010, p.15, tradução nossa).

consciência coloca-a como uma construção de “fora para dentro”, como um processo de conhecer o outro, conhecer-se a si mesmo e adentrar na consciência das relações que se estabelecem socialmente (princípio dialético).

O autor busca justificar, neste ensaio, a persistência da psicologia quanto à negação da consciência como base para o estudo do comportamento humano, apresentando alguns de suas nações: ignorava o problema da consciência, fechando-se em volta de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano, negava a consciência como uma tendência a construir o sistema psicológico. O estudo do comportamento do homem era abordado da mesma forma que o estudo do comportamento animal, ignorando a consciência e a psique do comportamento humano, excluía a consciência dos estudos da psicologia, deixando de consideração o dualismo e o espiritualismo existente na psicologia subjetiva e nos estudos reflexológicos<sup>25</sup>, encerrou-se em um círculo biologicamente absurdo no qual ficaríamos condenados a manter a falsa concepção de que o comportamento é uma soma de reflexos.

Em seus estudos considerava que a experimentação psicológica era limitada para o estudo e para a análise das funções psicológicas superiores especificamente humanas. Dessa forma, utilizando-se do materialismo dialético, ele retomou a discussão referente ao conceito de *consciência*, a fim de compreender o funcionamento intelectual do homem, considerando que, a vida, o trabalho e o comportamento humano são baseados nas experiências históricas transmitidas de geração para geração.

A partir desta compreensão Vygotski propõe traçar delimitações filosóficas entre o “*objeto de estudo*” e o “*princípio explanatório*”. Para entendermos, em Vygotski, como a *atividade* surge como *princípio explanatório* precisamos perceber que a psicologia soviética desta época adentrava nos aspectos da reflexologia e parecia permeada de citações aleatórias de Marx, Engels e Lenin. Ao ignorar a consciência, estes estudos limitavam-se a explicar as relações mais elementares do ser humano, em outras palavras, princípios universais que não apresentam argumentos que possibilitem a compreensão dos nexos existentes entre a

---

<sup>25</sup> Os estudos da reflexologia buscavam “[...] explicar inteiramente o comportamento do homem sem recorrer aos fenômenos subjetivos, ou seja, a psicologia sem psique [...]” (Vygostki, 1997, p.42, tradução nossa).

interdependência dos fenômenos humanos e que caracterizem a singularidade do comportamento humano. Em seus estudos, o autor mostrou que a *atividade* humana não se restringia ao estímulo-resposta (*E-R*), ou seja, se a consciência tem de se tornar um objeto de estudo da psicologia, alguma outra realidade tem de estar presente nesta explanação e é neste sentido que a *atividade* (*tätigkeit*) como *princípio explanatório*, como laboratório vivo, surge como possibilidade de observar o comportamento humano e o desenvolvimento de sua consciência.

Vygotski (1997) rompe, assim, com as tradicionais explicações da consciência pela consciência, propondo uma teoria unificada de comportamento e mente alertando para a consciência como algo que estrutura o comportamento do homem afirmando que no estudo da mesma, devem ser analisados não só os reflexos, mas o comportamento, seus mecanismos, sua composição e sua estrutura. Enfatizou que quando se investiga o ser humano ou o animal crendo que se está investigando seus reflexos, na verdade, o que se está investigando são seus comportamentos. O que acontece é que organizamos o comportamento para conseguir fazer com que prevaleçam os reflexos. Na verdade, a complexidade da articulação de ambos é inegável. Como Vygotski (1997, p. 33) resalta, “Esto es un reflejo y esto no lo es, pero ¿quién distingue lo uno de los otro?”<sup>26</sup>.

Nesta perspectiva, destaca que a psicologia científica tinha de materializar os fatos da consciência, transpô-los para uma linguagem real e não, ignorá-la. Realça a necessidade de encontrar a hipótese de trabalho da consciência no comportamento psicológico.

Segundo o autor, a *atividade* humana exige mediações, ou seja, requer tanto ferramentas materiais (*instrumentos*) quanto psicológicas (*signos*). Ambas são formações artificiais que controlam os processos naturais, históricos e intelectuais dos indivíduos. As primeiras exercem influência sobre os objetos da *atividade* sendo orientadas externamente perfazendo o material do mundo real/objetal.

Os *signos*, também chamados de *ferramentas psicológicas*, auxiliam na *atividade psíquica* interna do sujeito, transformando habilidades e competências em funções psicológicas superiores, sendo estas internamente orientadas e rearticuladas no desenvolvimento da *atividade* do sujeito.

---

<sup>26</sup> Isto é um reflexo e isto não é, contudo, quem distingue um do outro? (VYGOTSKI, 1997, p. 33, tradução nossa).

Podemos dizer assim, que o *pensamento e a consciência* são determinados pela existência real, pelos acontecimentos da vida dos homens, e somente passam a existir como consciência deles mesmos, como um produto resultante do desenvolvimento do sistema de relações objetais entre as ferramentas materiais e as ferramentas psíquicas. Esta organização dá subsídios para a distinção feita por Vygotski (1997) entre funções psicológicas *primitivas*, as percepções elementares compostas pelas peculiaridades biológicas da psique e, as funções psicológicas *superiores* que são essencialmente humanas, culturais e aparecem na transformação das funções psicológicas *primitivas*.

As funções psicológicas *primitivas* não desaparecem na psique madura, mas sim passam a ser estruturadas por meios de conduta humana, a qual envolve a organização das ferramentas psicológicas e as relações interpessoais, estruturando as funções psicológicas *superiores*, as quais são tramadas pelos níveis interpessoais em intrapessoais. As funções psicológicas *superiores* constituem a base dos fenômenos subjetivos da consciência como sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória que formam a matéria subjetiva do sujeito. Requerem a

[...] participação em situações sociais específicas. Isso é, não basta o que classicamente se denominaria uma “socialização genética” no seio de uma cultura humana para que esses processos se constituam [...] parece depender da participação do sujeito em atividades sociais específicas, reguladas por dispositivos culturais que se proponham mais ou menos deliberadamente a promover desenvolvimentos subjetivos também específicos. Não tratariam de outras coisas os processos de escolarização (BAQUERO, 1998, p. 76).

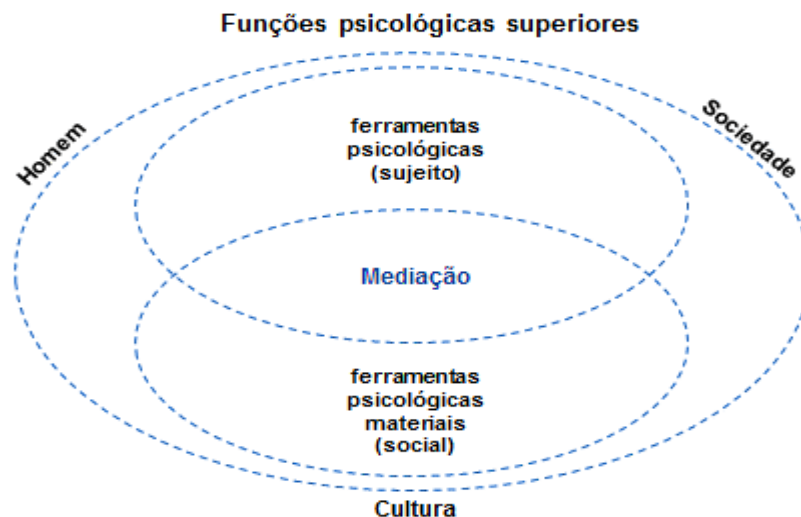
A construção das funções psicológicas *superiores* é estudada e delinea o campo da dimensão sócio-histórica da teoria de Vygotski.

Nesta estruturação sócio-histórica, Vygotski (1997) dedica peculiar atenção à linguagem, colocando-a como uma estrutura que organiza os signos e desempenha um papel singular nas características psicológicas do ser humano. É neste sentido que a estrutura sócio-histórica incorpora todo um processo cultural que está em constante modificação e alteração, tendo como pressuposto que o ser humano está em constante *atividade*.

Para Kosulin (2002, p.120)

O simbolismo e a convencionalidade dos signos foram percebidos por Vygotsky como importantes características da atividade humana que são impostas ao comportamento do indivíduo, moldando-o e reconstruindo-o segundo as linhas da matriz sociocultural. O conceito de atividade, portanto, foi percebido como uma atualização da cultura no comportamento individual, encarnada na função simbólica do gesto, do jogo e dos sistemas lingüísticos.

Entendemos que para o sujeito desenvolver a consciência e realizar a atividade, ele necessita da compreensão dos instrumentos e signos de comunicação, compondo as ferramentas psicológicas materiais (social), assim como da relação que se estabelece entre as ferramentas psicológicas (sujeito).



Esquema 01: Esquema representativo das funções psicológicas superiores elaborado a partir dos estudos de Vygotski (1993, 1997, 2005, 2007) e Leontiev (1984).

Diante destes estudos sobre a consciência e o desenvolvimento da atividade, temos que em virtude da situação política enfrentada na década de 30 do século XX, Stalin<sup>27</sup> decreta o ano de 1929 como sendo “o ano da grande ruptura”, os psicólogos soviéticos reivindicavam ser o mais próximo possível do ideal marxista de ciência objetiva/concreta.

<sup>27</sup> Sob a liderança de Stalin, a União Soviética apresentou um poder significativo na derrota da Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) passando assim a um estatuto de superpotência. Após a crescente industrialização e melhoras nas condições sociais do povo soviético o país expandiu seu território para uma abrangência tal qual ao do antigo Império Russo.

Esta virada veio solapar seriamente as pesquisas de Vygotski voltadas para os métodos da “psicanálise”, da psicologia da Gestalt e da análise transcultural. Correntes estas rotuladas de antimarxistas.

A partir desta situação política os discípulos de Vygotski montam o Grupo Kharkov (1934-1940) composto por Leontiev, Zaporozhets e Bozhovich, os quais passam a desenvolver um programa de comparação da atividade sensório-motora externa das crianças com suas ações mentais e de descrição das respectivas morfologias.

Os estudos dos kharkovitas em relação à consciência e à *atividade* resultaram no fato de que, o desenvolvimento da consciência da criança é determinado pelas relações concretas/*práticas* entre o sujeito e a realidade. Esta insistência nas “*relações concretas na realidade*” tornou-se um dos pontos de distinção entre os kharkovitas e Vygotski, pois o autor voltava-se com mais intensidade à análise da mediação semiótica.

Enquanto que na **teoria de Vygotski** a atividade como princípio explanatório geral encontrava sua concretização nos tipos específicos, culturalmente vinculados de mediação semiótica, na doutrina dos **Kharkovitas** a atividade assumiu um duplo papel – o de princípio geral e o de mecanismo concreto de mediação (KOSULIN, 2002, p. 131).

A ênfase dada pelo grupo dos kharkovitas passou a ser a mediação do mundo objetal, da *atividade prática* muito mais do que o estudo das mediações semióticas aprofundadas por Vygotski.

A tarefa de elaborar esta estrutura da *atividade* compreendida pelos kharkovitas foi assumida por Leontiev que buscou delinear sua estrutura. Na teoria de Vygotski (1997) as funções psicológicas superiores são tidas como objeto de estudo, as ferramentas materiais (*instrumentos*) e as ferramentas psíquicas (*signos*) são vistas como mediadores e, a *atividade* é apresentada como um princípio explanatório. Para Leontiev (1984), a *atividade* está presente em todo o processo.

### 2.1.2 A Atividade após Vygotski

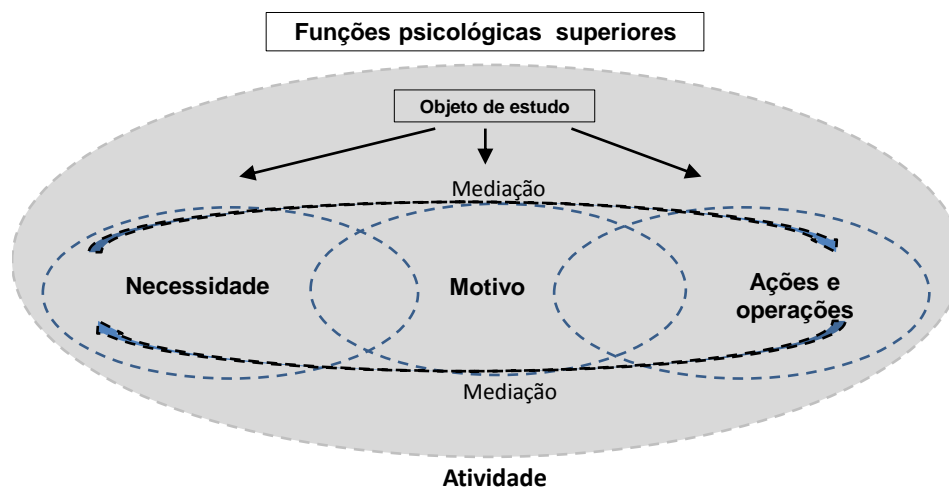
Historicamente, Leontiev foi quem trabalhou com mais afinco o desenvolvimento da *teoria da Atividade* e, a partir de seus estudos apresenta a estrutura que a caracteriza, mostrando como é possível operacionalizá-la.



A ideia da atividade como princípio explanatório emerge na psicologia científica com os estudos de Vygotski influenciado pelo marxismo dialético, contudo, é Leontiev quem aprofunda sua análise e trabalha na sua estrutura apresentando a *teoria da atividade*.

Para isso, Leontiev coloca a necessidade da distinção entre: *Atividade e ação*. Atividade não é todo o processo, mas àquilo a que o processo se dirige, ou seja, seu objeto o qual coincidirá com o objetivo que estimula o sujeito a realização da atividade – o *motivo*. Já na *ação*, o motivo não coincide com o objetivo mas esta ação faz parte da atividade. E, segundo Leontiev (2010, p. 69) “há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, como resultado de que a ação é transformada em uma atividade”. Neste sentido, quando uma *ação* é transformada em *atividade* é que há o avanço de um estágio de desenvolvimento para outro. É neste momento que a *ação* é consciente, internalizada.

O esquema a seguir nos proporciona um entendimento de como a *teoria da atividade* foi apresentada por Vygotski e Leontiev.



Esquema 02: Esquema representativo da *teoria da atividade* em Vygotski (1993, 1997, 2005, 2007) e Leontiev (1984, 2010).

Embora não tenha sido sua ênfase, Leontiev (1978) não desconsiderava a *natureza objetiva* da atividade como sendo constituída pelo campo das necessidades e das emoções. Considerava sim, que na psicologia sócio-histórica, a necessidades é o que distingue e regula a atividade concreta do sujeito em um meio real. Somente

quando o sujeito compreende a necessidade é que esta pode orientar e regular a atividade.

Em seus estudos, o autor busca trazer os estágios do desenvolvimento do psiquismo animal sendo eles: psiquismo sensorial elementar (reflexos elementares, inatos, incondicionais e condicionais); o psiquismo perceptivo (reflexão sobre a atividade objetivada exterior, processo de diferenciação e generalização); estágio do intelecto (atividade extremamente complexa). Em suas palavras, “o desenvolvimento do psiquismo é determinado pela necessidade de os animais se adaptarem ao meio e que o reflexo psíquico é função dos órgãos correspondentes formados no decurso da adaptação” (1978, p. 59), ou seja, a atividade dos animais permanece dentro dos limites das relações biológicas, instintivas como a natureza.

Para Leontiev (1978), o animal está sujeito às leis biológicas enquanto que o homem, submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico. O aparecimento do *trabalho*, “condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de actividade externa e dos órgãos dos sentidos” (p. 70).

Neste sentido, o trabalho liga o homem à natureza. Ao mesmo tempo em que o homem age sobre a natureza e a modifica, ele se modifica e desperta faculdades antes adormecidas. O trabalho é então caracterizado pela fabricação de instrumentos e, pela mediação com outros homens, estabelecendo assim, uma ligação não somente com a natureza, mas com outros homens. Embora haja uma atividade instrumental no animal (uso de um graveto para pegar alimento nos símios antropoides) estes não a utilizam com um processo social como é feito pelo homem. O trabalho humano é uma atividade genuinamente social assentada na cooperação entre sujeitos e divisão técnica do trabalho, fortalecendo a ligação entre homem natureza e, sua mediação comunicacional com outros humanos.

Esta divisão técnica do trabalho passa a acarretar uma mudança na estrutura das atividades dos indivíduos que participam no processo de trabalho. Compreendemos então, que o que diferencia uma *atividade* de outra é seu *caráter objetal*, uma vez que é ele que mobiliza a necessidade externa. Ou seja, é a natureza do trabalho/*caráter objetal* que vai mobilizar o sujeito em seu coletivo à realização do mesmo. Cada sujeito é movido pela necessidade coletiva, mas implicitamente, apresenta uma necessidade própria. Este objeto da *atividade* apresenta-se de duas

formas: como mobilizador da atividade ou, como resultado da atividade do sujeito sobre o objeto (LEONTIEV, 1978).

Podemos dizer que para que *atividade* seja realizada, há de existir uma *necessidade externa objetivada*, um trabalho a ser realizado. E, é a partir dessa necessidade externa que ocorre a apropriação. A apropriação no homem, segundo Leontiev (1978, p. 178) ocorre com base na dimensão sócio-histórica a qual surge como o terceiro<sup>28</sup> tipo de experiência, sendo ela, específica do homem no “sentido em que não se forma na vida dos diferentes indivíduos, mas é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e transmite-se de uma geração à outra”. Neste sentido, a experiência sócio-histórica promove a integração do sujeito no espaço/contexto em que vive.

Esta apropriação da experiência sócio-histórica pelo ser humano acarreta mudanças na estrutura geral e nos processos do comportamento e do reflexo, possibilitando assim, mudanças e a formação de comportamentos verdadeiramente novos (LEONTIEV, 1978). Isso ocorre quando há a *internalização* consciente a qual transforma esta necessidade em *necessidade interna subjetivada*.

A internalização das acções, isto é, a transformação gradual das acções exteriores em acções interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos. *Estas aquisições manifestam-se-lhe sob a forma de fenómenos exteriores*- objetos, conceitos verbais, saberes (LEONTIEV, 1978, p. 183, grifo nosso).

Assim, na *teoria da atividade* proposta por Leontiev (1984), a partir de uma necessidade externa, o sujeito, movido pelo motivo de chegar a um fim transpõe a necessidade externa para uma necessidade interna subjetivada realizando *ações e operações*. Estas ações e operações podem variar conforme o objetivo/fim a ser alcançado.

Esta efetivação da atividade requer a reconstrução interna de uma operação externa, processo este o qual chamamos de internalização. Para Leontiev (1978, p. 188) a “ação interior constitui-se, portanto, primeiro, sob a forma de uma ação exterior

---

<sup>28</sup> Segundo Leontiev (1978, p. 178) o “comportamento individual do animal depende sempre de uma dupla experiência: a *experiência específica*, fixada nos mecanismos do comportamento reflexo incondicional instintivo e a *experiência individual*, formada ontogeneticamente”. Já no homem há a experiência sócio-histórica.

desenvolvida”. Assim, para que a internalização aconteça temos uma série de transformações, quais sejam: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Ao encerrar o ciclo, o sujeito pode encontrar outras necessidades a partir do momento em que compreende sua natureza de incompletude. Assim, Leontiev (1984) destaca que não há atividade sem motivo e, este motivo está diretamente vinculado ao objeto externo.

Esta estrutura pode ser observada no esquema a seguir:



Esquema 03: Esquema representativo do processo de internalização em Leontiev (1984, 2010).

No intuito de uma melhor compreensão da relação da *teoria da atividade* com o contexto de pesquisa aqui proposto buscamos em Davídov e Márkova (1987), os encaminhamentos dados à *teoria da atividade*, ao que chamaram de *atividade de estudo*.

De acordo com Davídov e Márkova (1987) para valorizar qualitativamente a eficácia da *atividade de estudo* temos de enfocá-la como atividade integral. Em estudos sobre a organização de um tipo especial de *atividade* para estudantes de

escola primária e média na antiga União da República Soviética - URSS, os autores destacam que a complexidade da *atividade de estudo* e apresentam diferentes elementos que interferem na realização e compreensão desta.

Entonces los indicadores de eficiencia no serán solo las acciones de estudio del escolar, sino también el planteo, por él, mismo, de las tareas y objetivos de estas acciones; no solo los procedimientos de trabajo del niño como el material didáctico, sino también los medios de control y evaluación, de autorregulación del propio comportamiento de estudio, etc (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 316) <sup>29</sup>

Neste sentido, a *atividade de estudo* não deve ser vista isoladamente. O mais importante encontra-se nas mudanças ocasionadas na pessoa a partir deste processo. Ou seja, implica no desencadear de uma situação que tenha sentido para o sujeito que a realiza, sendo esta mobilizada pelo sentimento e reconhecimento de uma necessidade sua no espaço em que se encontra. Por esse motivo é essencial que o sujeito tenha consciência dos procedimentos e compreenda o(s) objetivo(s) da *tarefa* que efetuará. Ao trazer a *teoria da atividade* de Leontiev para seus estudos, Davíдов e Márkova preocuparam-se em perceber a *atividade* como um produto subjetivo. Em seus estudos, revelam a falta de uma relação direta entre a experiência pessoal na atividade objetiva e o desenvolvimento psíquico do sujeito.

En relación con el estudio, esto significa que el desarrollo psíquico no debe deducirse directamente de la lógica de la actividad de estudio. Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquiera un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social (1987, p. 320)<sup>30</sup>.

Neste processo, o sujeito compreende qual o sentido que tem para ele a realização daquela determinada *atividade de estudo*.

---

<sup>29</sup> Então os indicadores da eficiência não serão apenas as ações de estudo do escolar, mas sim também o estabelecimento, pela criança, das tarefas e objetivos destas ações. Não apenas os procedimentos de trabalho da criança com o material didático, mas também os meios de controle e avaliação de autorregulação do próprio comportamento de estudo, etc (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, 316, tradução nossa).

<sup>30</sup> Em relação com o estudo, isto significa que o desenvolvimento psíquico não deve direcionar-se diretamente a lógica da atividade de estudo. Durante sua formação tem que revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta na fonte do autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 320, tradução nossa).

No ensino deverá conservar-se a vinculação e a sucessão de conhecimentos que vão sendo entrelaçados em estágios diferentes. Ao ingressar na escola a criança percebe o caráter e as peculiaridades dos conceitos que passa a receber formando assim a sua *atividade de estudo*. Nos graus superiores, as formas e os conteúdos do conhecimento e as condições de assimilação devem ter uma organização diferente dos graus anteriores.

Esta perspectiva consiste em formar nos escolares um pensamento teórico como potencialidade de uma personalidade criativa desenvolvida multilateralmente (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

A *atividade de estudo* organiza-se assim, segundo estes autores, em uma estrutura composta por três elementos: a(s) tarefa(s) de estudo, ações de estudo e autoavaliação. A **tarefa de estudo** se caracteriza por ser o momento de compreensão pelo sujeito do objetivo da tarefa a qual ele realiza. Esta compreensão e a efetivação da tarefa estão fortemente ligadas ao quanto o sujeito se sente motivado para a realização desta *atividade de estudo*, ou seja, ela tem que mobilizar/modificar o sujeito. As **ações de estudo** compreendem o processo de internalização da *atividade de estudo*, estas ações encontram-se no nível cognitivo do sujeito e são realizadas no nível das funções psicológicas “superiores” mobilizadas durante a *atividade de estudo*. Por fim, **autoavaliação, ou autorregulação**, consiste no nível de compreensão e projeção dos caminhos a serem percorridos (início, desenvolvimento e finalização) na atividade de estudo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Estes elementos que compõem a *atividade de estudo* nos possibilitam entender o processo de desenvolvimento do sujeito, pois

Si la asimilación es la reproducción por el niño de la experiencia socialmente elaborada y la enseñanza es la forma de organización de esta asimilación, aceptada en las condiciones históricas concretas, en la sociedad dada, el desarrollo se caracteriza, ante todo, por los avances cualitativos en el nivel y la forma de las capacidades, los tipos de actividad, etc. de los que se apropia el individuo. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 322).<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, aceita nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, os tipos de atividade, etc. de que se apropria o indivíduo. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 320, tradução nossa)

A *atividade de estudo* se configura quando os elementos apresentados estão presentes no processo de estudo. Esta compreensão pode ser transposta ao processo de aprendizagem do docente.

Neste sentido, ISAIA (2006, p. 377) formula o conceito de *atividade docente de estudo* o qual compreende um “mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor”. Ela envolve não só os procedimentos de ação e operação inerentes à atividade educativa, mas volta-se para o que Davídov e Márkova (1987) chamam de atividade como produto subjetivo a qual depende da forma como cada docente mobiliza suas estratégias mentais para a incorporação/assimilação das experiências e conhecimentos próprios à sua área de formação.

Com a formulação de Davídov e Márkova (1987) acerca da *atividade de estudo*, a *atividade docente de estudo* também apresenta três elementos que estão intrinsecamente vinculados: a tarefa educativa, ações e operações e autorregulação. Na **tarefa educativa**, o professor necessita compreender a tarefa a ser efetivada, ou seja, precisa compreender qual seu objetivo na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem. As **ações e operações** ao referirem-se aos aspectos teóricos caracterizam-se tanto pelo reconhecimento das ações e operações inerentes à *atividade* quando aos procedimentos mentais necessários para sua efetivação. Na **autorregulação** o docente faz uma retomada dos caminhos percorridos, avalia-os e tem a possibilidade de refazer, reorganizar sua tarefa. (ISAIA, 2006).

Este processo possibilita-nos compreender que, mesmo sem uma formação adequada, se o docente, em sua cultura escolar, não for mobilizado, não encontrar motivos externos e internos para seu aperfeiçoamento, sua aprendizagem da docência será incipiente, não mobilizando assim mecanismos para a realização da *atividade*.

A *atividade docente de estudo* apresenta-se aqui como um mote indispensável à compreensão do desenvolvimento da aprendizagem da docência e a estrutura e a realização dessa atividade pelo docente estão vinculadas diretamente aos processos formativos, vivenciados por ele durante sua formação. Podemos compreender esta relação, pois é a partir dos processos formativos é que podemos entender as *atividades docentes de estudo* mobilizada pelo docente em sua aprendizagem da docência. Aprendizagem esta,

[...] atravessada por espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor, percebida idiossincraticamente por cada docente. Contudo não podemos esquecer que o processo de construção docente está imbricado na atividade de aprender a docência, ou seja, na construção e na utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior. Assim, esse saber-fazer instaura-se na dinâmica entre o ensinar e o aprender do ensinar e do aprender que envolve atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa no bojo de aprendizagens experienciais e, portanto, formativas. (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 122-123)

Neste sentido, um docente habituado a um espaço de formação e de atuação que estimula a percepção das situações de ensino e aprendizagem, juntamente com a consciência adquirida pelos reflexos externos e assimilados internamente pelas organizações das funções psicológicas superiores, apresenta um espaço potencializador para a concretização da *atividade docente de estudo*.

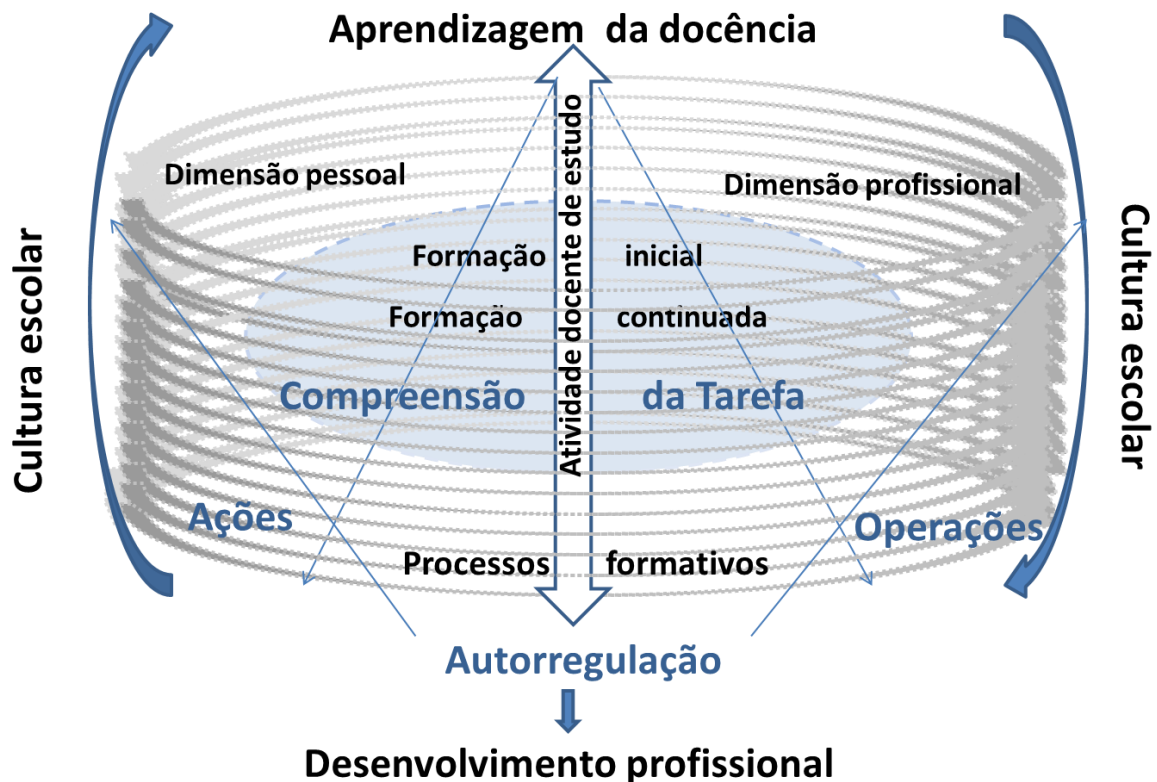
Não podemos, contudo, incorrer no risco de generalizações uma vez que a *atividade docente de estudo* depende da *atividade* objetiva, mas também da *atividade* como produto subjetivo, ou seja, das estratégias mentais, individuais de cada docente, necessárias à incorporação/recombinação das experiências e conhecimentos a serem ensinados. Esta consideração só pode ser compreendida a partir desta trajetória delineada entorno da *teoria da atividade*, da *atividade de estudo* e da *atividade docente de estudo*.

Assim, ao falarmos da aprendizagem da docência em cursos técnicos de ensino médio integrado, estamos nos aproximando de um contexto específico, mas que, por si só não delinea a *atividade docente de estudo* realizada pelos docentes que ali trabalham. O conhecimento da cultura escolar é um fator dentre tantos a serem considerados na *atividade docente de estudo* destes profissionais. Em certa medida, a *atividade docente de estudo* apresenta uma estrutura elementar que, como nos colocam Davídov e Márkova (1987), para que seja desenvolvida com qualidade, configura-se em seus três elementos bases. Contudo, a forma como estes elementos são dispostos e desenvolvidos por cada docente acarretará mudanças no resultado. Alguns trabalharão de forma a articular as trajetórias formativas com a cultura escolar posta; outros embora não tenham uma trajetória formativa que lhes permita esta articulação buscarão processos formativos que os ajudem no desenvolvimento da *atividade docente de estudo* e, outros ainda, na incipiência de acreditarem que os conhecimentos que tem são suficientes não realizando um processo de



autorregulação de sua prática, poderão ficar na eminência do *habitus* docentes instituídos no local de trabalho e/ou construído ao longo de seus processos formativos.

O esquema a seguir ilustra este trabalho de articulação entre os elementos que compõe a aprendizagem docente.



Esquema 04: Esquema representativo dos elementos imbricados na construção da aprendizagem da docência a partir dos estudos de Vygotski (1993, 1997, 2005, 2007) e Leontiev (1984, 2010).

Esses passos são fundamentais para a compreensão de como ocorre a aprendizagem da docência e, além disso, a partir do momento em que relembra os processos formativos, o docente realiza a autorregulação e, conseqüentemente, ativam novas *atividades de estudo*. É nesta trama que poderemos compreender a aprendizagem desses docentes.

Na compreensão de seus processos formativos, o sujeito é incentivado a realizar uma autorregulação de seu trabalho pedagógico o qual é realizado em uma cultura específica. E, é na consolidação desses movimentos que o sujeito poderá realizar a *atividade docente de estudo* e, conseqüentemente mobilizar a continuidade

de seu desenvolvimento profissional, com base nas especificidades da cultura escolar a qual atua.

Assim, a possibilidade de reverter o discurso pedagógico em prática qualitativa depende, entre outros aspectos, da capacidade docente “de selecionar o essencial e ser capaz de estabelecer sequências lógicas e ritmos que pensa serem adequados aos alunos com que trabalha” (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 39). Retomamos então, o conceito de aprendizagem da docência posto por Isaia e Bolzan (2008) ao nos colocarem que esta se desenvolve vinculada as necessidades evidenciadas pelo docente sejam elas no âmbito pessoal ou no âmbito profissional.

É com base nesta compreensão teórica que, no tópico a seguir, discutiremos a importância dos processos formativos na aprendizagem da docência a partir do momento em que estes se articulam com as especificidades da cultura escolar onde atuam os docentes.

### **2.1.3 Os processos formativos e a relação com a cultura escolar**

Ao buscarmos compreender a relação estabelecida entre os processos formativos, a cultura escolar e a aprendizagem da docência, Isaia (2007) coloca-nos que na aprendizagem da docência evidenciamos uma complexa rede de inter-relações entre estes elementos. Sendo assim, o constituir-se docente envolve os processos formativos, a instituição formadora e a instituição de atuação deste docente.

Segundo Isaia (2006), os processos formativos englobam

[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreender um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. (ISAIA, 2006, p. 351)

De acordo com Isaia, o constituir-se docente está vinculado às vivências pessoais e profissionais do docente e, é impossível não levar em conta as alterações

no ciclo vital destes sujeitos bem como as maneiras como estes concebem e exercem a docência no transcurso de sua carreira (ISAIA, 2007)

Segundo Isaia (2006, 2007, 2009), Bolzan e Isaia (2005, 2007, 2010) as *trajetórias formativas* vivenciadas pelo sujeito perfazem a *trajetória pessoal e profissional*. Assim, estas trajetórias formativas delineiam a constituição do professor a partir do momento em que são estruturados pelas *trajetórias pessoais*, que envolvem os ciclos de vida (Infância, juventude, adultez e velhice) e, pelas *trajetórias profissionais* que envolvem a formação inicial e a formação continuada do docente articulando, sua dimensão individual e grupal (ISAIA, 2009).

Assim, a aprendizagem docente é um processo que se estabelece ao longo da vida do profissional docente e se desenvolve paulatinamente na instituição de atuação profissional na qual há um vínculo de compartilhamento de saberes entre docente e acadêmico e entre os docentes e seus pares. Compreendemos assim, que os processos formativos “são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que, pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em experiências formativas” (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.121)

Em termos de *trajetórias pessoais*, o transcorrer da vida adulta é um dos momentos mais importantes ao considerarmos as transformações desencadeadas por perdas, ganhos e novas reorganizações do sujeito. Eventos concretos como a saída de casa, a formação de uma família, compromisso com filhos, exige uma série de compromissos pessoais e sociais a este sujeito (ISAIA, 2009).

E é neste âmbito que se configuram, corroborando com as trajetórias pessoais, as *trajetórias profissionais* que se desenvolvem em uma determinada *cultura escolar* e se constituem a partir das experiências profissionais do docente. Cunha (2006) apresenta a cultura escolar como um conjunto de normativas que rege a gestão da escola, articulando os conhecimentos e práticas do trabalho docente que são produzidas na escola com os espaços acadêmicos. Neste espaço, organizado a partir de uma cultura particular, o sujeito, no coletivo de docentes da instituição, continua o desenvolvimento de seus processos formativos e a constituir sua trajetória profissional, consolidando assim, a aprendizagem entre pares.

A articulação do pessoal com o profissional é compreendida por Maciel, Isaia e Bolzan (2012) como indispensáveis de serem consideradas ao tratarmos da aprendizagem da docência. As autoras apresentam assim, o conceito de *ambiência docente* o qual se constitui de um conjunto de

forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões *no processo de desenvolvimento da profissão permitem ou restringem a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa.* (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2012, p. 182)

A interlocução destes fatores, segundo Maciel (2009), auxilia na melhoria da qualidade da educação posto que perpassa, tanto a preparação profissional quanto a infraestrutura, as ferramentas cognitivas e a pro-atividade. Trabalhar com estes conceitos instiga-nos a pensar como chegamos à docência, interrogando a nós mesmos acerca do tipo de docente que nos tornamos.

Esta articulação dos processos formativos com a cultura escolar caracteriza a ambiência docente na qual ocorre a construção da *professoralidade*. Esta, segundo Isaia e Bolzan (2007), envolve esforços dos professores e das instituições a partir da articulação de espaços mediacionais onde o compartilhamento dos conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais são a alavanca para a construção da professoralidade. Portanto, podemos dizer que esta, “envolve um processo de tessitura de trajetórias formativas de docentes e de instituições na medida em que são criados espaços de interlocução pedagógica via redes de formação” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 109).

Ressaltamos que a profissionalização docente se dá na articulação dos processos formativos vivenciados nas instituições de atuação com os processos formativos vivenciados pelo docente ao longo de sua vida, ou seja, é necessário que exista uma ambiência (trans)formadora, em que o ambiente institucional gere um estado motivacional para o docente, a fim de que a ele sejam emanadas energias para ações e/ou reações (MACIEL, 2009).

A aprendizagem colaborativa segundo Bolzan e Isaia (2008, p. 02) é ponto essencial posto que compreende a articulação interpessoal em que “os diversos integrantes – professores/acadêmicos - constroem seus entendimentos e suas práticas docentes tendo por espaço o compartilhamento de suas experiências e ideários.” Estes conhecimentos compartilhados, segundo Bolzan (2002), são constituídos por um sistema de ideias que se articulam em uma rede de relações interpessoais.

Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões; o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de construção desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas (BOLZAN, 2002, p. 151)

Ou seja, a aprendizagem da docência se consolida em um processo de compartilhamento de saberes, de interação sócio-histórica e cultural do sujeito com seus espaços formativos. Podemos dizer então, que a aprendizagem da docência envolve direções complementares, uma, voltada para o desenvolvimento do estudante e, outra, para o processo autoformativo docente. Este movimento só ocorre com a desmistificação do professor como dono do conhecimento e da prática pedagógica e, do estudante como sujeito passivo. Trabalhar com a aprendizagem compartilhada implica em processos de participação e transformação, mobilizando assim, a criação conceitual e a crítica reflexiva acerca dos problemas apresentados no espaço institucional. (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Considerando-se este conjunto de conceitos é possível compreender a complexidade da docência a partir do momento em que esta não se dá articulada a um único fator, a um único espaço e/ou a um único momento de formação. Tornar-se docente é um processo que se constrói ao longo de toda a vida do sujeito sendo experienciada de diferentes formas, de acordo com seu ciclo vital em um contexto sociocultural.

Conhecer o docente e a cultura escolar a ser pesquisada são os pontos centrais para o entendimento do problema do estudo aqui proposto. É nesta perspectiva então, que buscamos discutir que culturas escolares são estas? Como se formam? Como se desenvolvem no Sistema Educacional que rege nossa educação? Estas questões necessitam ser entendidas a fim de que possamos compreender as complexas tramas nas quais se desenvolvem as aprendizagens docentes.

## **2.2 Sistema educacional e a diversidade de culturas escolares**

Neste capítulo abordaremos o Sistema Educacional como sendo composto por diferentes culturas escolares. Culturas estas que são formadas a partir das peculiaridades encontradas em cada instituição escolar. Além desses elementos, apresento de forma introdutória, as especificidades da cultura escolar do Colégio técnico em estudo.

### **2.2.1 A instituição escola construindo a diversidade de culturas escolares**

A Instituição escola, ao fazer parte de um Sistema Educacional configura, em seus diferentes locais, culturas escolares distintas que se consolidam conforme as normativas legais e a forma como os sujeitos escolares a desenvolvem.

Com isso, na noção de Sistema Educacional fica subentendido no conceito de Sistema como sendo esse, constituído a partir do conjunto de sujeitos, instituições e organizações que compõe a estrutura escolar (PARO, 2008). Sendo assim, o meio interno e externo ao espaço escolar fazem parte desta estrutura, muito embora, cada instituição mantenha suas características individuais consolidando culturas escolares e culturas docentes distintas pertencentes a um mesmo Sistema Educacional.

Este autor ajuda-nos a compreender a relação de Sistema Educacional quando diz que este “é o resultado da educação sistematizada, que se desenvolve conscientemente a partir dos problemas da situação, cujas causas devem ser identificadas por meio de um conhecimento contextual, e segundo uma teoria educacional estabelecida” (PARO, 2008, p. 17). Portanto, há a necessidade de uma compreensão do contexto social macro para que se possam inferir considerações que compõe a diversidade de culturas escolares em um Sistema Educacional.

Esta discussão reporta à compreensão do histórico, das formas concretas de construção social deste espaço. Neste sentido Willians (1969) nos apresenta o conceito de Materialismo Cultural. Este advindo do materialismo histórico de Marx perpassa a compreensão de como os signos coletivos permitem a formalização e a generalização do individual. Ou seja, como o social e o individual se articulam a partir do cultural e do comunicacional. Contudo, “um passo essencial é vincular essa produção às ‘formas de trabalho e organização social’, mantendo o nexos marxista com

o trabalho humano como gênese das relações sociais e da história” (GLASER, 2008, p. 87).

Logo, o que o materialismo cultural apresenta-se como um pressuposto básico para a compreensão da realidade que se apresenta no espaço escolar. No entanto, temos uma definição clara do que seja materialismo histórico e materialismo cultural. Embora ambos estejam intimamente imbricados apresentam algumas distinções conceituais.

O materialismo histórico é uma teoria que defende a história como produção coletiva humana. Sua radicalidade está no rompimento com o empirismo abstrato, que isola o fato como objeto ao invés de apreendê-lo como momento de uma multiplicidade de forças sociais que lhe dão concretude. Sendo histórico, não é natureza, e deve tratar uma luta contra toda forma de naturalização das forças sociais. O materialismo cultura é uma teoria da radicalização das práticas culturais no sentido amplo do termo, desde as instituições já consolidadas até as formações mais recentes, enfatizando seu caráter material como pratica vinculada á agencia humana (GLASER, 2008, p. 226).

O autor salienta a complexidade de falar sobre o concreto das coisas posto que, muitas vezes utilizamo-nos de termos extremamente abstratos ao referirmo-nos a algo concreto, ao alcance de nosso olhar. Desta forma, temos a complexidade de nomear situações que nos parecem simples a nossos olhos, mas perante a internalização, a abstração, tornam-se complexas para o outro.

Neste sentido, ela [a cultura] tornou-se, ao longo do materialismo histórico, dependente, secundária, “superestrutural”: um campo de “simples” ideias, crenças, artes, costumes, determinado pela história material básica.

A relação estabelecida entre educação e cultura, neste cômputo, é extremamente íntima quer se tome a palavra educação no sentido de

formação e socialização do indivíduo [...] onde ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências, crenças, hábitos, valores. [...] ou a cultura como o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendido os aspectos que se pode considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis (FORQUIN, 1993, p. 10-11).

Entendemos que a cultura compõe o conteúdo substancial da educação sendo que ela não é nada fora de uma cultura. É na educação, através do trabalho realizado pelos docentes, que a cultura se perpetua e se reorganiza, pois a cada geração, a cada “renovação” pedagógica heranças e memórias escolares são revistas, algumas perduram, outras são esquecidas.

Acreditamos, portanto, que as culturas escolares e as culturas docentes por mais que estejam integradas num contexto social e cultural mais amplo, produzem culturas que lhes são próprias e, que exprimem os valores e as crenças que os membros da organização partilham através do trabalho realizado pelos sujeitos pertencentes ao espaço escolar (NÓVOA, 2005). A cultura escolar remete-nos assim,

[...] para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (BARROSO, 2004) e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização. (CARVALHO, 2006, p. 06)

Com isso, podemos compreender que a cultura escolar não é algo que se impõe ao espaço, mas algo que se constrói e se desenvolve na interação social entre os membros de sua *cultura docente*. Esta, a qual vincula-se as “raízes e trajetórias de vida do docente, mas também se modifica no cotejamento com as mudanças sociais e culturais de seu tempo” (CUNHA, 2006, p. 364).

Temos então, que para determinada cultura escolar, os sujeitos, mesmo que inconscientemente, são produtores e reprodutores de sentidos concretos delineados pelas normativas legais, pelo local de trabalho e pelos objetivos institucionais condizentes com a cultura docente. Considerando-se que suas ações são o produto de um modo de agir que se concretiza mesmo o sujeito não sendo o produtor imediato e nem tendo domínio e/ou consciência de sua repercussão.

Podemos perceber que a representatividade de um grupo “obedece a modelos culturais interiorizados, ainda que as expressões pessoais apresentem sempre variações em conflito com as tradições” (MINAYO, 2006, p. 208). Neste limiar, a consciência individual se expressa na consciência coletiva e vice-versa. E, é nesta



cultura colaborativa<sup>32</sup> que se concretiza a cultura escolar da instituição. Esta, em condições adversas, sob outras condições de vida social pode ser diferente, ratificando a proposição de que pequenas mudanças proporcionam a tessitura de tramas distintas no processo de constituição de uma cultura escolar.

Nesta construção, os docentes são os elementos centrais desta cultura. As crenças e concepções teóricas implícitas que os mesmos apresentam em relação a seu trabalho pedagógico podem sinalizar as formas como processam e transpõe as informações e conhecimentos. Constroem assim, seu conhecimento pedagógico que pode ou não se configurar em um conhecimento compartilhado entre pares na instituição.

Devemos considerar a seleção/escolha feita pela memória docente a qual, em sua reorganização, em sua ‘transposição didática’<sup>33</sup> tornam os saberes e os materiais culturais efetivamente transmissíveis e assimiláveis. O imperativo da “transposição didática” impõe a emergência de configurações cognitivas específicas que viabilizem a reorganização dos saberes científicos, a fim de que sejam passíveis de serem transpostos para o trabalho docente. Estas configurações/reorganizações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de “cultura escolar”, dotada de dinâmica própria (FORQUIN, 1993).

O compartilhamento das estratégias didáticas, das formas de organização e reorganização dos saberes da cultura docente auxilia na definição da cultura escolar da instituição, pois é a partir deste coletivo que se delinea os pressupostos que, mesmo inconscientes, regem a estrutura escolar. O conhecimento compartilhado neste âmbito “implica no domínio do saber-fazer, estratégias pedagógicas e orientações didáticas e do saber teórico e conceitual e suas relações com os conhecimentos experienciais da docência.” (BOLZAN; ISAIA, 2007, p. 73). A

---

<sup>32</sup> BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

<sup>33</sup>Transposição didática designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor ponha operações de corte, simplificações, estilo, codificações de saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta: de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas; currículo real e conteúdo de ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos autos, pensada e organizada pelo professor (CHEVELLARD, 2006).

construção deste conhecimento se amplia à medida que estes são apresentados e discutidos em cada espaço pedagógico (reuniões docentes, sala de aula, formações continuadas, etc.) podendo ser desenvolvidos no coletivo ou individualmente.

E, é com base nessa estruturação coletiva, na organização de uma cultura docente, que as culturas escolares são produzidas sendo entendidas pelo corpo docente como um conjunto de normas e de construções intersubjetivas que perpassam pelo currículo oficial e pelo currículo oculto<sup>34</sup>. Normas estas que, a partir da seleção feita pelos sujeitos pertencentes à uma instituição, definem conhecimento (no âmbito curricular, a ser efetivado pelo trabalho docente) a ensinar e, condutas (normas de convivência social, a ser efetivado pelo trabalho escolar) a inculcar.

Este entendimento de culturas escolares pode ser delineado a partir do levantamento realizado em pesquisas acadêmico-científicas da área educacional<sup>35</sup>, em nível de doutoramento, no qual, pode ser evidenciado que, a expressão *cultura escolar* começa a ser utilizadas com mais ênfase na década de 90, utilizando como base teórica autores como: Julia; Frago e Faria Filho. Além desses autores, o artigo de Faria Filho *et.al*<sup>36</sup>, apresenta outros dois autores com Chervel e Forquin, os quais discutem a cultura escolar na perspectiva das disciplinas curriculares e dos saberes escolares.

Cultura escolar passa a ser entendida então, como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidade que podem variar segundo as épocas (finalidade religiosa, sociopolítica ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p.10)

---

<sup>34</sup> “O currículo oculto constitui-se por elementos que compõem as atividades escolares (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas ressaltam uma programação ideológica tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (como o sugerem, por exemplo, as abordagens “críticas radicais” como as de Illich ou dos teóricos da ‘reprodução’, seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de ‘sobrevivência’ ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial” (FORQUIN, 1993, p. 23).

<sup>35</sup> BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Culturas escolares: Origem do termo e o estado da arte na área educacional**. Anais do XVII Congresso Internacional de Educação. Profissão docente: há futuro para esse ofício? UNISINOS/RS, 2011.

<sup>36</sup>FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

Consideramos que todo processo educativo, e em particular, o vinculado à instituição escolar, supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações. A educação não ‘transmite’ jamais *a cultura*, nem sequer *uma* cultura ou culturas; ela ‘transmite’ no máximo, *algo da* cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade. Isso ocorre, pois as culturas provêm de fontes diversas e são modificadas conforme a época, obedecem a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrem aos mesmos procedimentos de legitimação (FORQUIN, 1993). Observamos então, uma forte aproximação da cultura escolar com o campo histórico e, uma inter-relação deste com o espaço sócio, político e cultural das sociedades investigadas.

Reconhecer a especificidade da cultura escolar leva-nos a colocar ênfase na complexidade das relações entre ambas e, na impossibilidade de ver na escola o simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa.

A cultura escolar apresenta-se interligada ao contexto histórico organizando e reorganizando seus pressupostos a partir do que vem sendo apresentado ao longo da história. Julia (2001) reforça esta constatação ao nos trazer algumas mudanças estruturais da escola entre os séculos XVI e XIX. No século XVI o espaço escolar era visto à parte, ou seja, com um edifício, mobiliário e materiais específicos; No período moderno e contemporâneo vislumbramos a divisão da escolarização em níveis de ensino e, no final do século XVIII temos a necessidade da qualificação profissional docente. Sendo assim, os elementos do espaço escolar, a graduação em níveis de escolarização e o corpo profissional específico foram elementos essenciais na estrutura educacional vigente.

Esta compreensão histórica da escola reporta à história das disciplinas escolares que são produtos específicos oriundo da instituição escola. As disciplinas escolares segundo Chervel (1990) constituem um amplo conjunto de conhecimentos que não se restringe aos conhecimentos explícitos e programados, mas sim adentra nos princípios morais e sociais da educação.

É neste sentido então, que a cultura e o espaço escolar são elementos interligados de modo que o docente passa a “cultivar” suas crenças, valores, normas e regras que são articuladas conforme os compartilhamentos que são realizados instituindo assim, culturas docentes e culturas escolares específica que representam um determinado contexto construído a partir dos diferentes sujeitos pertencentes a

ele.

A exemplo da instituição a ser pesquisada neste estudo, a cultura escolar visualizada neste espaço é bastante distinta, tendo em vista, a variedade de modalidades de ensino ali existentes. O trabalho com o ensino superior, com o PROEJA, com os cursos subsequentes e, com o ensino médio integrado, constroem uma cultura escolar diferenciada que certamente, ao longo dos períodos históricos veio sofrendo modificações e reestruturações.

Assim, é necessário reforçar que a cultura escolar e a cultura docente são peculiares em cada instituição. Estas peculiaridades ocorrem desde a escolha dos conteúdos disciplinares, as formas como os professores se apropriam e discutem estes conteúdos (transposição didática), passando pelas diversas linguagens e códigos (individual e/ou coletivamente), a forma como estes chegam ao aluno e, como o aluno se utiliza destes em sua trajetória pessoal e profissional. Esta transposição didática depende da modalidade de ensino que o professor está atuando, tendo ele que adaptar o conteúdo conforme as exigências educacionais daquele curso/daquela modalidade de ensino.

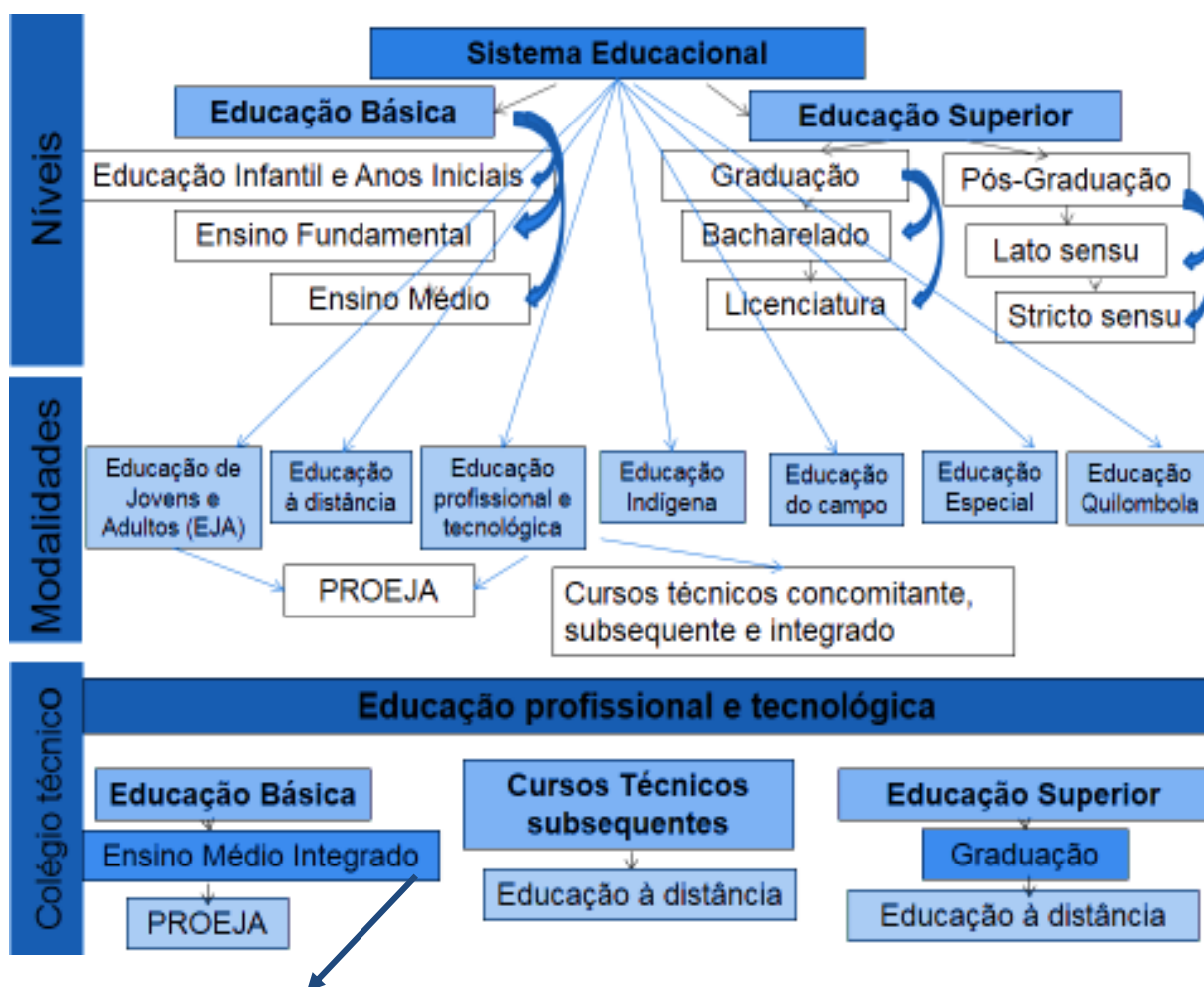
É razoável admitir então, que nas escolas, em virtude da diversidade de trajetórias formativos dos sujeitos há a constituição de culturas docentes e de culturas escolares específica a cada estabelecimento, ainda que, à primeira vista, se perceba somente a que é hegemônica. Esta hegemonia ocorre, pois os elementos que a compõe tendem a guardar relação com costumes que se estabeleceram historicamente pelos integrantes da instituição ou com o compartilhamento destes.

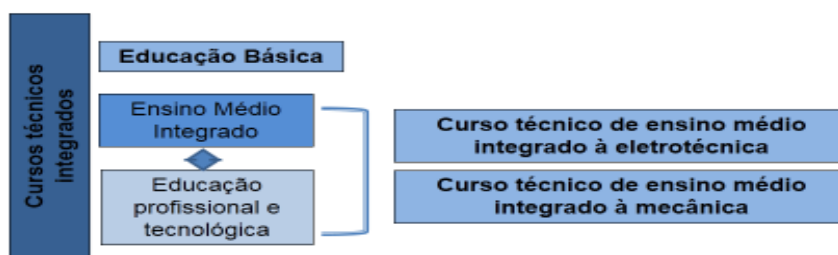
Tendo em vista esta discussão acerca das diferentes culturas escolares existentes em um sistema educacional, verificamos que estas se organizam em um contexto sócio-histórico (VYGOTSKI, 1995). Considerando-se estes elementos sócio, históricos e culturais, buscamos aqui delinear alguns pontos que perfazem a cultura escolar do Colégio técnico em estudo.

Esta escola trabalha com a etapa da educação básica, o ensino médio e, com o nível superior de ensino. Ao tratarmos dos cursos de ensino médio integrados à Eletrotécnica e à Mecânica, lócus deste estudo, podemos apresentar algumas peculiaridades que delineiam esta cultura escolar. Esta etapa da escolarização apresentada no Colégio técnico se diferencia, pois a instituição está inserida no espaço de uma universidade pública, vinculando-se, desta forma, a rede federal de ensino, caracterizando assim, a busca pelo ensino superior. Além desta

particularidade, vincula-se a modalidade de ensino da educação profissional e tecnológica.

Evidenciamos que há uma sobreposição de valores, normas e crenças que convivem na constituição desta cultura escolar. Diferentemente de outras instituições, as quais apresentam somente o ensino médio vinculado a rede regular de ensino (Estadual ou Municipal) ou o ensino médio profissionalizante, o Colégio técnico apresenta um imbricamento de culturas escolares/universitárias bastante distintas. Esta constatação pode ser evidenciada no esquema que segue:





Esquema 05: Esquema do Sistema Educacional brasileiro e o enlace de culturas escolares existentes nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

Este esquema mostra a estrutura organizacional implicada na construção das diferentes culturas escolares evidenciadas no Colégio técnico. Esta estruturação, com base no PNE (2011), apresenta os níveis de ensino (Educação Básica a qual compreende as etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio e, o Ensino Superior que compreende os cursos de Graduação, Pós-graduação). Temos ainda, as modalidades da educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a distância, Educação profissional e tecnológica, Educação Indígena, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Quilombola. Estas modalidades perfazem o campo educacional brasileiro.

Ao levarmos em consideração esta organização, o Colégio técnico apresenta as etapas do Ensino Médio do nível da Educação Básica e, a etapa da Graduação do nível do Ensino Superior. Apresenta também as modalidades da Educação a distância, da Educação de Jovens e Adultos com o PROEJA e, a Educação profissional e tecnológica (esta englobando os cursos técnicos de ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, PROEJA, Educação a distância e cursos de Graduação).

O Colégio técnico apresenta várias estruturas balizadas pela Educação profissional e tecnológica, contudo, estas são distintas conforme cada organização curricular, conforme o corpo docente, conforme os acadêmicos que nela estão envolvidos. Assim, ao tratarmos da especificidade dos cursos técnicos de Ensino médio integrado em Mecânica e Eletrotécnica, podemos ter a clareza de que cada um destes cursos apresenta suas especificidades e acolhe um grupo específico de docentes e acadêmicos.

Nos cursos técnicos e ensino médio integrado, os docentes têm a incumbência de, além de trabalhar os conteúdos do ensino médio regular, trabalhar na perspectiva de preparação para o mercado de trabalho e para a entrada em cursos superiores. Estes são pontos previstos no Projeto Político Pedagógico do Colégio técnico, tendo em vista que o acadêmico, no momento em que cursa o ensino médio integrado, deverá estar apto para a entrada no mercado de trabalho assim como para a entrada no ensino superior.

A amplitude dos desafios oferecidos ao docente desta instituição é equivalente à amplitude de oportunidades oferecidas aos acadêmicos. O docente, ao fazer parte desta cultura escolar, buscará realizar a transposição didática de conhecimentos científicos da área de formação, procurando a aproximação destes com a formação técnica e com o preparo para a possível entrada nos cursos superiores. Certamente, estes são desafios os quais poucos docentes são preparados em suas formações iniciais mas que, nesta cultura escolar passam a ser de legítima importância.

É neste sentido então, que buscamos neste estudo, compreender a aprendizagem docente a partir das trajetórias formativas vivenciados pelos docentes que trabalham em instituições que apresentam cursos técnicos de ensino médio integrado.

## 2.3 Educação profissional e tecnológica

Neste tópico é apresentada a discussão relativa à EPT, os conceitos, as modificações e reorganizações realizadas nesta modalidade de ensino até a estruturação evidenciada nos dias atuais. Além destes aspectos, é feita uma discussão acerca da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado, as peculiaridades e as necessidades formativas específicas a esta etapa/modalidade de ensino.

### 2.3.1. Educação Profissional e Tecnológica e a relação com a aprendizagem da docência: primeiros conceitos

Com base nas considerações apresentadas no estudo inicial desta tese, evidenciamos uma crescente, mas ainda incipiente preocupação acerca da aprendizagem da docência nos cursos técnicos. A relevância deste estudo encontra-se, então, no momento em que objetiva problematizar elementos que nos possibilitem apresentar, a partir de um caso específico, as tramas da aprendizagem que são tecidas nos processos formativos vivenciados pelos professores na cultura escolar de instituições que possuem cursos técnicos de ensino médio integrado,

Para um melhor entendimento da perspectiva teórica a ser utilizada temos de ter claro alguns conceitos que são primordiais na organização e no desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Manfredi (2002); Regattieri e Castro (2009); Kunze (2009); Kuenzer (1997) nos ajudam a compreender, ao enfocarmos os cursos *técnicos de ensino médio integrado*, o que se concebe como *ensino técnico*, *ensino tecnológico*, *politécnia* e *ensino médio integrado*. Estabelecer uma distinção entre estes termos não é tarefa fácil, no entanto, o que pretendemos aqui, é apresentar alguns apontamentos que nos possibilitem entender de que tipo de ensino estamos falando quando adentramos os cursos técnicos de ensino médio integrado.

Primeiramente, temos de perceber a relação que se estabelece entre o trabalho e a educação quando tratamos da EPT. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos



(1995), os seres humanos têm o trabalho implicitamente vinculado à sua existência humana, o trabalho não se reduz a atividade laboral ou ao emprego, mas à produção de toda a vida humana. Estas considerações são feitas por Vygotski (1995) quando, ao trazer o materialismo dialético para a psicologia soviética, destaca que o que diferencia o ser humano do animal e sua capacidade de trabalho/*atividade* prática. Este conceito surge em Marx quando começa o estudo do ser humano. Desta forma,

[...] se o trabalho é aquilo que pertence propriamente ao gênero humano, se é aquilo pelo que ele manifesta sua humanidade diante do conjunto do mundo natural, se ele afirma pela “atividade trabalhante”, poder-se-ia dizer na linguagem de Hegel, então o trabalho alienado, trabalho forçado esvazia o trabalhador de sua humanidade (COLLIN, 2006, p. 55).

Este trabalho alienado torna a espécie humana alheia ao homem. Segundo Collin (2006), Feuerbach e Marx sustentam que a característica do gênero humano é a vida livre e consciente. O homem é parte da natureza, mas também é mais universal sendo assim, ao separarmos o homem de seu trabalho separamos este de sua atividade, tornando-o alienado separado da sua atividade vital.

Neste sentido então, o trabalho é a essência do humano e Hegel (1992) entende a natureza do trabalho e concebe o homem como Ser humano objetivo, real, como resultado de seu próprio trabalho. No entanto, Hegel vê o homem ainda de forma unilateral colocando o trabalho de forma positiva. Marx traz o trabalho do ponto de vista da economia política moderna que vê o outro lado do trabalho considerando o contexto social. Assim, a sociedade é “chamada de ‘estrutura social’”. A sociedade e o Estado não são mais sujeitos e sim produtos da ação dos indivíduos, gêneros que resultam da atividade de homens, ‘indivíduos vivos’” (COLLIN, 2006, p. 74).

Esta relação do homem com a natureza surge a partir de um intercâmbio, de uma mediação entre homem e natureza. E este espaço de interação/mediação é a *atividade* que ocorre entre o homem e a natureza. Com isso, temos que o pressuposto básico de Marx (1988) é que a vida humana não se configuraria como tal se a humanidade não tivesse se apropriado do contexto externo e compreendido os elementos causais internos, compactuando assim, a tomada de consciência do sujeito acerca do mundo externo (COLLIN, 2006).

Neste sentido então, que o trabalho humano apresenta-se intimamente ligado ao contexto social, sendo este, mediatizado e internalizado fortalecendo o processo de subjetivação e objetivação do objeto (VIGOTSKY, 1997).

Ao trazermos esta discussão do trabalho humano para a vinculação com a educação, destacamos que

[...] o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é ao mesmo tempo, um dever e um direito. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 1995, p. 61)

É esta relação do trabalho com a educação que nos permite entender que, a preparação técnica para o trabalho não é desvinculada da mediação entre projetos de desenvolvimento da justiça social, da efetivação da igualdade social e cultural, da busca pela democratização da cidadania e as bases técnicas da produção e preparação para o mercado de trabalho. Esta relação é efetiva desde que o sujeito não esteja alienado de seu trabalho, ou seja, que seu trabalho não seja pertencente a outro e, que o sujeito não tenha consciência do por que da efetivação de sua atividade.

A EPT é então, a modalidade de ensino que abarca esta relação entre educação e trabalho. No Brasil, esta modalidade de ensino é composta por<sup>37</sup>:

- 1- Cursos técnicos de ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos técnicos concomitantes, cursos técnicos integrados à modalidade PROEJA, incluindo redes Estaduais, Municipais, Federais e privadas.
- 2- Cursos superiores e Pós-graduações vinculadas às universidades Estaduais, Federais e privadas.
- 3- Institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET).
- 4- Sistema S (Empresas privadas). <sup>38</sup>

<sup>37</sup> Destacamos que, nesta tese, embora saibamos da amplitude que a EPT abarca, adentraremos com maior propriedade nas Instituições Federais posto que o Colégio técnico, lócus desta pesquisa, pertence à rede Federal.

<sup>38</sup> As entidades pertencentes ao Sistema S tiveram sua origem na década de 40 e buscavam a qualificação do mercado de trabalho. O Sistema S é composto por:

**Agricultura**

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

**Comércio**

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SESC - Serviço Social do Comércio

**Cooperativismo**

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

**Indústria**

- 5- Escolas mantidas pelo sindicato dos trabalhadores.
- 6- Escolas mantidas por grupos empresariais.
- 7- Organizações não governamentais.
- 8- Pelo ensino profissional livre.

Para um melhor entendimento da educação profissionalizante Manfredi (2002, p. 57) nos traz algumas concepções, a fim de entendermos seus objetivos e a *que/quem* era e é destinada. Assim,

*numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos.* Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social histórico - crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A educação profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes a grupos populares.

Podemos destacar que duas destas perspectivas apresentam-se fortemente vinculadas ao mercado de trabalho, sendo estruturadas com projetos de *ensino técnico* que colocam o sujeito como pertencente e trabalhando para o mercado capital, ou seja, alienados em sua atividade. Estes sujeitos, como Manfredi (2002) nos coloca, circulam por um espaço de necessidades alheias a sua essência humana. São trabalhadores que buscam sua subsistência e que se constituem a partir do modo de sua produção. Esta produção, segundo Marx e Engels demonstra que

---

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

**Transporte**

SEST - Serviço Social de Transporte

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

**Outras áreas**

DPC - Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

Fundo Aeroviário - Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos meios de vida encontrados e que tem de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado sob um único ponto de partida, que é o da reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, ele constitui já uma forma determinada de atividade desses indivíduos, uma forma determinada de externar sua vida, um determinado modo de vida dos mesmos. A forma como os indivíduos externam a sua vida é o que eles são. O que são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem como com a forma como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 21)

Desta forma, como o sujeito se vê, se reconhece no contexto de produção é como ele é. Uma terceira perspectiva, voltada para o *ensino tecnológico*, apresenta os sujeitos como seres humanos coletivos e históricos. Embora claramente vinculada às demandas do mercado capital, apresenta uma perspectiva social e histórico-crítica que coloca o sujeito como ser pensante em seu projeto de trabalho.

O *ensino técnico* vem sendo trabalhado na educação brasileira desde a criação do colégio das Fábricas em 1809. Naquele período, o ensino técnico era visto em uma perspectiva assistencialista a qual, segundo Regattieri e Castro (2009) estava relacionada às necessidades emergentes da economia, posto que sua expansão ocorria com a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, exigindo a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Esta modalidade de ensino mantém-se até hoje, contudo, conforme as mudanças sociais, culturais e industriais, foram feitas reorganizações em sua estrutura curricular e em seus objetivos. O *ensino técnico*, no Brasil, tem sido recorrentemente desenvolvido de forma integrada ao ensino médio, concomitante ou subsequente a este.

Nos dias atuais, segundo Lei nº 9394/96 e o Decreto 5154/2004, os cursos *técnicos de ensino médio integrado* rejeitam a dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. Nesta perspectiva, estes cursos:

não podem e nem devem ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de educação profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei nº 5692/71. (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 86)

Ou seja, há a eminente necessidade de uma articulação das disciplinas de formação geral/propedêuticas com as disciplinas de formação técnico profissional/técnicas para que ocorra, não só a preparação para o trabalho, mas a preparação do sujeito para o convívio em sociedade.

Esta articulação do trabalho com o contexto social nos possibilita entender que “é unicamente no interior da coletividade que o indivíduo pode se tornar universal, no sentido de que somente nela ele tem os meios necessários para desenvolver as suas potencialidades em todos os sentidos” (COLLIN, 2006, p. 139).

Neste sentido, não podemos desconsiderar o contexto social, suas influências na consolidação da consciência humana, do humano genérico.

Esta articulação é apresentada pelo PPP do Colégio técnico, pois o objetivo deste, ao trabalhar com os cursos técnicos de ensino médio integrado, é primeiramente a formação do sujeito para o convívio em sociedade, juntamente com a preparação para o trabalho e para a continuidade dos estudos.

Podemos destacar também que, na primeira década do século XXI temos a aprovação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho 2006 que institui, no âmbito federal, o PROEJA. O PROEJA poderá, conforme artigo 1º inciso 2 desta lei, ser articulado

- I- ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e
- II- ao Ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

Além dos cursos técnicos integrados, temos os cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Os técnicos na modalidade concomitante, ou seja, cursos técnicos concomitantes ao ensino médio podem ser feitos na mesma instituição ou em instituições diferentes, aproveitando as oportunidades educacionais ou mediante convênio. Já o ensino subsequente é destinado à preparação técnica profissionalizante dos candidatos já portadores do diploma de ensino médio.

O *ensino tecnológico*, como colocado por Manfredi (2002), busca uma preparação crítica do sujeito. Esta organização curricular passa a ser desenvolvida no Brasil, de forma oficializada, com a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que transforma acadêmico-juridicamente as escolas técnicas em CEFET. Esta mudança ocorre também pela LDBEN 9394/96 que dá abertura para a EPT. Com isso então, os

CEFET passam a oferecer cursos superiores para suprir esta demanda de um ensino tecnológico (KUNZE, 2009).

Com a ampliação do ensino técnico para o ensino tecnológico, novas discussões passam a emergir no cenário da educação profissionalizante. Ciavatta (2006) apresenta três preocupações para o desenvolvimento do ensino superior nas instituições de EPT: primeiro, a exigência de profissionais mais preparados que os do nível técnico do ensino médio integrado, tendo em vista, o nível de preparação profissional; segundo, a carência de formação pedagógica dos professores das disciplinas técnicas e; terceiro, a busca pela titulação e elevação da qualidade na educação profissional.

Além destas preocupações, as instituições de EPT têm buscado a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em todas as suas áreas. A pesquisa tem sido articulada desde seus primórdios, mas com um viés diferenciado, voltado para a pesquisa nos ateliers e o desenvolvimento no contexto do mercado de trabalho local. Hoje esta perspectiva se mantém, mas amplia-se a pesquisa para projetos de dissertações e teses com abrangências acadêmico-científicas bem maiores (KUNZE, 2009).

Podemos perceber então, que a educação profissional tem ampliado seu campo de intervenção, passando dos cursos técnicos de ensino fundamental e médio para cursos superiores de graduação e pós-graduação. Isso requer e realça as preocupações apresentadas por Ciavatta (2006) em relação à qualificação dos profissionais que atuam na EPT, a fim de que se tenha um ensino de qualidade.

Ao buscarmos a especificidade desta pesquisa, necessitamos entender também os conceitos de politecnia e de ensino médio integrado. Neste sentido, temos de ter claro que ambos os conceitos estão imbricados. O *ensino médio politécnico*, embora não profissionalize, deve estar interligado ao mundo do trabalho e preparar o sujeito com as bases científicas, técnicas e tecnológicas suficientes para sua inserção no mercado de trabalho contemporâneo (SAVIANI, 2003).

A estrutura dos *cursos técnicos de ensino médio integrado* compreende que a formação geral é interligada com o ensino técnico e, a preparação para o trabalho, bem como a preparação para o ingresso no nível superior não são suas finalidades exclusivas.

Assim, a educação profissional deve se configurar em espaço de aquisição dos princípios que regem a vida social e a produção contemporânea, integrados às formas tecnológicas, às formas de organização e gestão do trabalho e às formas culturais e de comunicação que integram essas dimensões. Para tanto, parte-se do pressuposto que os docentes devem conhecer os processos produtivos que são objetos das propostas de formação, de modo a assegurar a relação entre teoria e prática (SEC/RS, 2011, p. 13).

Esta concepção proporciona o pensar sobre a necessidade de uma qualificação dos docentes que irão atuar nos cursos técnicos de ensino médio integrados deste Colégio técnico. É nesta perspectiva, então, que buscamos, a partir desta pesquisa, compreender, na especificidade dos cursos técnicos de ensino médio integrado em Eletrotécnica e Mecânica, a relação que se estabelece entre os processos formativos e a aprendizagem da docência dos profissionais que atuam nesta etapa/modalidade de ensino.

A compreensão da formação docente, nesta perspectiva, torna-se fundamental, pois estamos falando de algo diferente do ensino e da aprendizagem.

O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (FERRY, 2004, p. 54).<sup>39</sup>

O autor destaca que a formação ocorre a partir do sujeito, é ele quem se forma, que encontra seus meios para se formar, ou seja, é ele quem estabelece suas trajetórias formativas a partir das experiências e direcionamentos que toma. Admitimos então, que os dispositivos, os conteúdos de aprendizagem, o currículo não são a formação, mas sim meios para a realização desta e, a forma como o sujeito se apropria destes, se insere e desfruta destes caminhos, é que se constituirá sua trajetória formativa. No entanto, destacamos que as trajetórias formativas não estão diretamente relacionadas à intenção da docência, elas podem sim estar sinalizados em nossos primeiros processos formativos, em nossas experiências de escolarização,

---

<sup>39</sup> Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suporte da formação, no entanto, a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas necessárias para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo. (FERRY, 2004, p. 54, tradução nossa)

pois já, nestes momentos, estamos construindo nossa concepção do que é ser professor.

Apesar disso, para que os processos formativos sejam compreendidos e articulados à prática pedagógica, necessitamos de tempos, espaços e relações com as realidades culturais, a fim de que a formação do docente e do estudante seja desenvolvida com êxito. Não basta a experiência, é preciso refletir sobre ela, compreender como esta ocorre nos diferentes tempos, espaços e realidades.

É neste sentido então, que o materialismo cultural toma forma a partir do momento em que

tendo como referência a famosa passagem do prefácio da Introdução à Contribuição para a crítica da economia política, teorias marxistas as mais diversas e de qualidades as mais distintas desenvolveram o modelo de base e superestrutura como processo pelo qual as relações entre a base material da vida (econômica e determinante) e seus elementos mais espirituais (linguagem, cultura, política, artes em geral) operam de forma que vão desde o reflexo direto até mediações bastante complexas. O materialismo cultural, por outro lado, enfatiza os processos de determinação a partir do outro momento da formulação. “Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência”. A nova abordagem impele a uma revisão das bases do materialismo histórico e dos processos culturais como práticas não mais entendidas com determinadas por uma base econômica delimitada que lhes precede e da qual são efeito (GLASSER, 2008, p. 227).

O materialismo cultural vê as culturas organizadas a partir de uma articulação crítica e mediacional em que a relação do sujeito com o contexto seja realizada com base na tomada de consciência do que está efetivamente acontecendo. Sabemos contudo, que esta é uma prática bastante recente e que necessita da conscientização do sujeito acerca de seu trabalho e de seu vir a ser. Esta, no entanto, ainda é bastante incipiente, pois foi e ainda é articulada pelos modos alienantes de produção e inserção no mercado de trabalho. A partir da inserção no espaço escolar a ser estudado, verificamos que os processos formativos oferecidos pela instituição apresentam-se bastante frágeis e que, os momentos de discussão e troca de conhecimentos entre pares são quase inexistentes. Esta situação, evidenciada recorrentemente nas instituições escolares, recai na responsabilização do docente, que possui esta consciência de inacabamento, pela busca de sua aprendizagem, tendo ele de adentrar em outros espaços, a fim de consolidar ou aprofundar seu desenvolvimento profissional. Contudo, temos de destacar que a formação se dá na mediação com o



outro, com o social. Sendo assim, entendemos que a aprendizagem da docência ocorre não só na formação inicial, mas no espaço da instituição em que o docente atua e, em tantos outros espaços formativos tendo ele de buscar e ampliar suas possibilidades de aprendizagem constituindo sua trajetória profissional docente.

É, porém, no espaço da produção da docência que o professor desenvolverá sua atividade articulando-a à gestão e à organização geral da escola. Esta atividade vincula-se também aos processos da prática docente em ação os quais passam a explicitar a organização e reorganização das estratégias didáticas feitas pelo docente. A compreensão destas atividades poderá implicar em um olhar reflexivo e um redimensionar das ações pedagógicas do docente, situação esta que mobiliza a autonomia e a busca pelo saber (BOLZAN, 2008).

Estas tessituras são necessárias para compreendermos como, em uma cultura escolar específica, a exemplo do Colégio técnico em estudo, os docentes aprendem a docência a partir de seus processos formativos.

Para que possamos desfrutar de uma maior compreensão da cultura escolar apresentada no Colégio técnico, temos de, primeiramente conhecer a estrutura da EPT e, em especial, dos cursos técnicos de ensino médio integrado, que será o lócus desta pesquisa. Sendo assim, no tópico seguinte procuraremos trazer um histórico das modificações e reorganizações apresentadas na EPT.

### **2.3.2. Modificações e reorganizações da Educação Profissional Tecnológica e dos cursos técnicos de ensino médio integrado: uma aproximação ao contexto social contemporâneo.**

O ensino técnico é realizado em nosso país desde o seu “descobrimento” com os mestres e aprendizes. Os indígenas foram os primeiros educadores de artes e ofícios nas áreas da tecelagem, cerâmica e artefatos de guerra e construção de casas bem como técnicas de cultivo e produção de medicamentos. No Brasil colônia, “os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 68).

O trabalho artesanal no Brasil, do período Colonial até o Império pautou-se no modelo corporativo da Metrópole, as Irmandades. Com a vinda da Corte Portuguesa, em 1808, ocorreram modificações econômicas e políticas bastante significativas. Primeiramente, investiu-se nas instituições de ensino superior destinado a formar pessoas para a qualificação do exército e da administração do Brasil. A primeira notícia de um esforço governamental em direção ao ensino técnico se deu em 1809 com um decreto do Príncipe regente, futuro D. João VI, criando o “Colégio das Fábricas”. Em 1816 foi proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”. Na década de 40 do século XIX foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em diferentes capitais da província.

Com o decreto Imperial de 1854 criou-se estabelecimentos especiais para menores abandonados buscando a diminuição da criminalidade. Posteriormente, foram criados os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” onde os acadêmicos aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados às oficinas públicas. Os estabelecimentos mais importantes da segunda metade do século XIX foram os “Liceus de Artes e Ofícios”. Em 1861, temos, por decreto real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro onde os diplomados eram direcionados para os cargos públicos das secretarias de Estado.

As primeiras escolas técnicas criadas legalmente foram as EEA a partir do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Este decreto, em seu artigo 8º, promulga que,

Haverá em cada escola de Artífices Aprendizizes dois cursos noturnos: o primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório, para os alunos que carecerem desta disciplina para exercício satisfatório do ofício que aprender.

No período da Primeira República que vai até a década de 30 do século XX o sistema da educação profissional toma novas configurações. “As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino médio compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas” compostas por instituições Federais, Estaduais e de outros protagonistas. (MANFREDI, 2002, p. 80).

A ampliação desta rede de educação profissional ocorreu pelo desenvolvimento industrial que se encontrava em expansão no início do século XX, a

presidência vê como necessário o investimento em escolas técnicas que preparem mão de obra para estas indústrias.

Isso pode ser evidenciado no manifesto inaugural da presidência da república em 1906: “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.” (KUNZE, 2009, p. 12)

A criação das EAA, segundo Regattieri e Castro (2009) foi o *primeiro momento* da política referente à educação profissional no qual, foram criadas, em vários Estados brasileiros, dezenove (19) EAA.

O *segundo momento* ocorre na Era Vargas. Regattieri e Castro (2009) destacam a reforma educacional de 1931 a qual cria o Conselho Nacional de Educação e organiza o ensino superior, a universidade do Rio de Janeiro, o ensino secundário, o comercial e a regulamentação da profissão de contador. Esta reforma ficou conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos.

O *terceiro momento* da educação profissional ocorre a partir da década de quarenta quando Francisco Campos é substituído por Gustavo Capanema. Assim, em 1942 é instituído o conjunto de leis orgânicas da educação nacional, que configuravam a Reforma Capanema. Em 1946, as escolas aprendizes instituídas em 1942, foram transformadas em escolas técnicas federais. Desse modo, o ensino profissional consolidou-se,

[...] a partir de então, mais relacionado com as necessidades emergentes de economia industrial e da sociedade urbana – embora ainda preso a uma tradição assistencialista. Nas Leis Orgânicas, o ensino secundário e o normal tinham por objetivo “formar as elites condutoras do país”, enquanto o objetivo do ensino profissional era assumidamente oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. O ensino secundário e o normal, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam “circulação de estudos”, o que veio a ocorrer na década seguinte (MANFREDI, 2009, p. 21).

Esta separação entre o ensino técnico e o ensino propedêutico é uma questão que veio recorrentemente sendo pensada e repensada na educação profissional, mas que toma maior fôlego na primeira década do século XXI.

No *quarto momento*, ocorrido na década de 50, temos a preocupação na equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais. Com a Lei nº 1.076/1950 temos a permissão para os egressos de cursos profissionais

“prosseguissem estudos superiores desde que passassem por exames das disciplinas não estudadas e comprovassem possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos” (MANFRENDI, 2002, p. 21). As regras para a aplicação deste regime foram apresentadas na Lei nº 1.821/1953 regulamentada pelo decreto nº 34.330/1953. Estas reformas educacionais alicerçaram a implantação da primeira LDBEM brasileira, a LDBEN nº. 4.024 de dezembro de 1961.

O *quinto momento* ocorreu com a promulgação da LDBEN nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o então chamado ensino de primeiro e segundo graus.

Essa Lei tornou obrigatória a profissionalização para o segundo grau (atual ensino médio), supostamente para eliminar o dualismo existente entre uma formação acadêmica- clássica e científica, destinada à preparação para estudos superiores- outra, profissional – industrial, comercial e agrícola, destinada ao exercício de profissões além do normal, destinada à preparação de professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau (antigo ensino primário) então em franco processo de universalização (MANFREDI, 2002, p. 22).

Até o presente momento, o que se tinha na educação profissional era um ensino técnico. No *sexto momento*, temos a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que transforma acadêmico-juridicamente as escolas técnicas em CEFET os quais passam a oferecer cursos superiores e de Pós-graduação, estruturando a concepção tecnológica do ensino. Na sequência de acontecimentos, temos a implantação da LDBEN 9.394/96, a qual coloca o ensino médio como etapa final que busca o aprimoramento do educando para sua inserção no meio social, preparando-o para o mercado de trabalho e para a cidadania.

Um fato significativo na legislação dos cursos de ensino médio integrado foi o decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, o qual limitou o ensino técnico a formação concomitante ou subsequente explicitando a independência de ambas e não possibilitando a formação Integrada ao ensino médio, como posteriormente foi revogado, no Decreto nº 5.154/2004.

Ainda em 1997, temos a resolução nº 02 de 26 de julho de 1997 que se preocupa com a formação dos docentes que atuarão na EPT, em seu artigo 1º destaca que

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação

profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Esta certamente é uma das problemáticas que passou a ser discutida considerando as dificuldades na formação dos docentes que atuam na EPT.

No ano de 1999, temos a aprovação da resolução CNE/CEB nº 04/99 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, ou seja, apresentam os princípios, critérios, definições de competências gerais do técnico e definições a serem observadas pelos sistemas de ensino ao trabalharem com a educação profissional e tecnológica.

Em 2004, temos a resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004 que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágios da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação especial e de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda neste mesmo ano, o decreto 5.154 de 23 de julho substitui o decreto 2.208/97 dando possibilidade de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada” a qual passa a ser incluída no artigo 36-C da LDBEM 9394/96.

A resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio implementadas em 1999.

Na primeira metade da década do século XXI temos mudanças significativas na organização curricular e na ampliação das modalidades de cursos da EPT. A partir de 2008, com o projeto de Lei 3775/2008, temos a ênfase na expansão dos IFET os quais apresentam dentre suas modalidades os cursos técnicos de ensino médio integrado.

Em Portugal, país que trouxe alguns pressupostos da EPT no Brasil, a rede de Educação tecnológica apresenta-se com considerações bastante similares ao que vem sendo vivenciado em nosso país. Desde a vinda dos Portugueses ao Brasil o ensino técnico continuou em desenvolvimento em Portugal<sup>40</sup>. Visualizamos contudo,

---

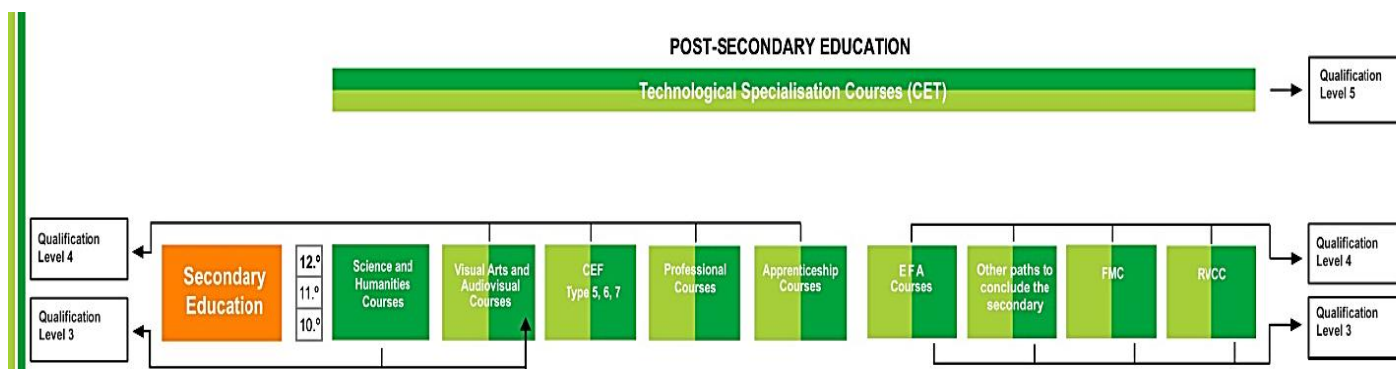
<sup>40</sup> **Marcos da evolução do sistema educativo-formativo português (pós 1945)**

**1948** Reforma do ensino técnico: modela o sistema e os cursos até 1972

**1964** Criação da Divisão de Formação Profissional

**1962** Criação do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra [FDMO] e do Instituto de Formação Profissional Acelerada [IFPA]

que o ensino secundário apresenta-se um pouco diferenciado do ensino médio brasileiro. Isso pode ser evidenciado no organograma a seguir:



Esquema 06: Sistema Educativo do Ensino Secundário em Portugal. Direcção Geral de Emprego e das relações de Trabalho, 2012.

Verificamos que no ensino secundário os cursos estão organizados da seguinte forma: ensino *científico-humanístico*;  ***cursos tecnológicos***,  *cursos artísticos* especializados (curso de Artes Visuais e recursos visuais);  *cursos de Educação e Formação* (CEF) para alunos a partir dos 15 anos;  *Cursos profissionais*;  *Sistema Nacional de Aprendizagem*, da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional, para jovens a partir dos 15 anos (GEPE, 2013).

Assim, há uma forte vinculação do ensino com a preparação profissional onde tanto no ensino básico como no secundário há modalidades que direcionam para esta especificidade. Contudo, apesar do número significativo de alunos, o ensino

- 
- 1965 Criação do Centro Nacional de Formação de Monitores [CNFM]
  - 1972 Criação dos cursos técnicos gerais e complementares
  - 1973 Criação dos institutos politécnicos
  - 1975/1976 Unificação dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade; implicou a extinção dos antigos cursos do ensino técnico.
  - 1977 Criação do ensino superior politécnico
  - 1979 Criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP]
  - 1983 Criação do ensino técnico-profissional, pós 9.º ano
  - 1984 Criação do sistema de aprendizagem
  - 1985 Reforma do IEFP; Lei da Formação em Cooperação; Programa de ajudas de pré-adesão
  - 1986 Lei de Bases do Sistema Educativo — nove anos de escolaridade obrigatória. Acesso ao Fundo Social Europeu [FSE]
  - 1988 Criação do Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional [GETAP]
  - 1989 Lançamento das escolas profissionais
  - 1991 Criação da Direcção-Geral do Emprego e da Formação Profissional [DGEFP] Estabelecimento do Quadro-Geral da Formação Profissional
  - 1992 Criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional
  - 1997 Criação do Instituto para a Inovação na Formação [Inofor]; Estabelecimento das normas e processo de acreditação de entidades Formadoras.
  - 1998 Criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos
- Quadro elaborado por Cardim (1999, p. 50)

tecnológico, foco de nosso estudo, apresenta tanto no Brasil como em Portugal algumas limitações dentre elas a escassez de recursos e ainda, “a manutenção de uma carga horária por muitos considerada excessiva, o predomínio de um ensino fortemente “escolarizado” e o déficit de componente prática, nomeadamente no que respeita à realização de estágios curriculares” (ALVES, 2001, p. 74). Apesar destas inquietações, os cursos de formação técnica profissional e tecnológica ao mesmo tempo em que preparam para o mercado de trabalho, preparam para o ingresso no ensino superior atribuindo o diploma de aptidão profissional de nível III.

Outra limitação relativa a formação dos docentes, destacada por Alves e que pode ser articulada tanto aos pressupostos brasileiros como portugueses, recorre a dicotomia entre a especialização e a polivalência. Isso, pois

Se por um lado a especialização pode permitir ao professor/formador um maior domínio do seu campo disciplinar e de intervenção, por outro, tende a minimizar os pontos de contacto com os saberes que lhe são próximos, reduzindo, desse modo, as possibilidades de um trabalho interdisciplinar, fundamental para que o aluno compreenda o sentido das aprendizagens que são exigidas (ALVES, 2001, p.109).

Este trabalho interdisciplinar é fundamental e ponto de destaque nos cursos técnicos de ensino médio integrado sendo este o fator que rege esta modalidade de ensino.

Tendo por base a historicidade da EPT, percebemos que as modificações vêm sendo realizadas conforme as alterações e organizações sociais. No entanto, muitos elementos relativos aos objetivos e à formação dos docentes e dos estudantes ainda permanecem incipientes.

Em Portugal, temos que, no século XXI esta formação vem sendo ampliada pelo programa das *Novas Oportunidades*. Programa este de iniciativa do governo português para facilitar o acesso à escola para a população que não o teve na idade certa. Pretende também disponibilizar aos alunos do secundário a possibilidade de profissionalizarem-se e aos que já terminaram o 9º ano a oportunidade de verem suas competências reconhecidas no espaço escolar. Contudo, segundo salienta Duarte (2009, p. 98), ao tratar da formação dos docentes que trabalham neste programa, este “direcciona-nos para uma nova ideologia de integração e adaptação a um contexto ao qual não houve uma preparação prévia”.

Sendo assim, no seu estudo já evidenciamos a necessidade de um processo formativo contínuo que adentre as questões profissionais na formação docente. Situação a pouco discutida, mas com grande relevância no âmbito dos cursos técnicos vinculados ao médio/secundário em ambos os países.



### **3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

A pesquisa que ora apresentamos, estrutura-se com uma metodologia de natureza qualitativa a qual se desenvolveu a partir da abordagem narrativa sociocultural. Tomamos por base, para a discussão da narrativa sociocultural de Bolzan (2002), os estudos de Vygotski (1995, 2003, 2007), Bakhtin (1986); Connelly e Clandinin (1995), Freitas (1994, 1996, 1998); Goldemberg (2003) e Bolzan (2002, 2006, 2008, 2010, 2013). Estes autores enfatizam a necessidade de conhecer as formas de mediação que são organizadas no contexto sociocultural ao que o sujeito pertence. Com isso, compartilhamos das considerações de Vygotski (1995) quando este propõe que o desenvolvimento dos processos psicológicos do ser humano surge com as atividades práticas, culturalmente mediadas e articuladas ao desenvolvimento histórico.

Nesta articulação entre o social, o histórico e o cultural, temos a mediação como um elemento chave das contribuições que a psicologia traz à educação posto que ela auxilia na compreensão da dinâmica interna das relações pessoais e da forma como elas são articuladas culturalmente (VYGOTSKI, 1997).

O trabalho humano constitui-se assim, como uma atividade social desde seus primórdios, tendo em vista que é baseado na colaboração entre os indivíduos no momento em que há uma divisão técnica do trabalho. E é nas relações que se estabelecem no trabalho, como elemento da cultura, que podemos perceber a atividade como mediadora entre sujeito e natureza.

Como mencionado, este estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa embasada em narrativas socioculturais. Com isso, pertence a um interesse de maior amplitude que vai se definindo nos tempos e espaços organizados pelo pesquisador e pelos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. Na abordagem qualitativa a preocupação inicial não se apresenta no número de sujeitos a serem pesquisados, mas sim, na potencialidade que determinado grupo de participantes pode trazer para as discussões propostas pela temática da pesquisa. Assim, o sujeito não é tratado de forma neutra e sim, apresentando opiniões e atitudes que são próprias de sua existência humana.

Esta proposição de que os sujeitos não são neutros, reforça a utilização das narrativas socioculturais como processo de construção dos dados da pesquisa considerando que estas se caracterizam por “explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturas nas quais se dá esta atividade” (BOLZAN, 2002, p. 72). A escolha dessa abordagem justifica-se por ser um estudo qualitativo que se utiliza das narrativas dos sujeitos e proporciona, a partir da análise, a possibilidade de verificar se os processos formativos são/foram vivenciados pelos docentes.

Deste modo, destacamos que a temática o qual direcionamos nosso estudo volta-se para:

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;"><b>A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.</b></p> |
|---|

## OBJETIVO

Compreender como acontece a aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio e sua implicação na aprendizagem docente.
2. Reconhecer como a aprendizagem da docência vai se consolidando nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio.
3. Identificar as implicações da cultura escolar na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

## QUESTÃO DE PESQUISA

1. Como ocorre a aprendizagem da docência no contexto dos cursos técnicos de ensino médio integrado?

Considerando a temática e os objetivos a serem desenvolvidos nesta pesquisa, o estudo qualitativo narrativo de caráter sociocultural apresenta-se como um processo investigativo capaz de proporcionar uma compreensão mais ampla acerca da problemática em questão. Esta abordagem coloca o sujeito como protagonista da investigação, mostrando que ele possui voz e reflete sobre suas ações.

Assim, a perspectiva sociocultural encontra na abordagem dialética da pesquisa qualitativa um terreno seguro e fértil para seu desenvolvimento. Bakhtin (1986) destaca que esta inserção do sujeito no meio social não se dá somente pela via biológica, mas necessita de um nascimento social, pois para ele, o sujeito e suas relações só podem ser compreendidos em uma situação cultural alocada em certo espaço, numa dada época.

Esta discussão posta por Bakhtin (1986) também é feita por Vygotski (1995), quando trabalha com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Conforme este autor,

[...] procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria, lógica, formación de conceptos, etc (VYGOTSKI, 1995, p. 29)<sup>41</sup>.

Este mesmo autor destaca que no desenvolvimento das funções psicológicas superiores há uma maturidade biológica, uma determinada estruturação a ser trabalhada e apropriada pelo sujeito.

Com isso, fica clara a necessidade do envolvimento social do sujeito para o desenvolvimento de suas funções superiores. Se isso não acontecer, este fica no limiar do primitivo, ou seja, apresenta um desenvolvimento biológico, mas não alcança os sistemas de atividades necessários para a compreensão e utilização das ferramentas sociais.

Podemos considerar então, que a principal diferença do pensamento primitivo em relação ao pensamento superior é que o primeiro tende a substituir a reflexão pela

---

<sup>41</sup> [...] procesos de dominio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a memória escrita, a aritmética, o desenho e, por outro, os processos de desenvolvimento das funções na psicologia tradicional que são chamados de atenção voluntária, lógica, formação de conceitos, e assim por diante. (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa)

memória possibilitando a este, talvez ao máximo, o desenvolvimento da memória cultural quando faz a retomada desta, mas não consegue avançar com reflexões próprias (VYGOTSKI, 1995).

Acreditamos que a forma como as funções psicológicas superiores se constituem, varia conforme os espaços onde os sujeitos estão inseridos. Bakhtin (1986, p. 43) ressalta isso ao dizer que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio ideológica” o que nos permite entender que as formas de desenvolvimento da aprendizagem ocorrem com base nos espaços sociais analisados.

Nesta perspectiva, ao nos direcionarmos a um espaço específico, precisamos estar cientes de que este apresenta características próprias. Logo a compreensão destes exige uma investigação acerca da cultura escolar e do trabalho pedagógico realizado pelos docentes que ali se encontram.

Nesta mesma direção, as entrevistas, focando as trajetórias pessoais e profissionais, apresentaram-se como um instrumento que possibilitou aproximação entre ambas. Para Bakhtin

[...] a enunciação, compreendida com uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, porque cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. “A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e com estrutura sócio ideológica (BAKHTIN, 1984, p. 16)

Cada enunciado precisa ser compreendido e apropriado pelo sujeito. Bolzan (2002) ao apropriar-se dos estudos do autor, coloca que esta proposição pressupõe toda uma relação recíproca entre o entrevistado e o entrevistador, ou seja, uma relação entre os ditos e os presumidos. Esta prevalência do social presente em sua obra surge em decorrência da concepção de homem que, para ele é um ser histórico e social que é apreendido na relação com a cultura. Assim, toda sua metodologia baseia-se no diálogo, supondo a interação com o outro.

Nesta articulação teórica, que Vygotski (1995) e Bakhtin (1984) assemelham-se em muitos aspectos, uma vez que ambos tiveram como base o materialismo dialético e, a partir deste, construíram uma visão totalizante, não fragmentada da

realidade em uma perspectiva histórica, compreendendo o homem em seu conjunto das relações sociais.

A partir desta perspectiva teórica das narrativas ressaltamos que neste estudo, as entrevistas não são organizadas em forma de perguntas estruturadas, mas sim a partir de tópicos guias. Esses são pontos de partida para estimular o caminho das narrativas dos sujeitos entrevistados, sendo concebida em um espaço dialógico de interações entre sujeito entrevistado e entrevistador e, entre os espaços sociais vivenciados por esses. Assim, a investigação narrativa

[...] estrutura tanto a experiência que será estudada quanto os padrões de investigação que são utilizados para seu estudo. Tal procedimento (*narrativa*) compreende, não só como os atores relatam suas vidas (pessoal e profissional), mas também como os pesquisadores narram esses relatos. As duas narrativas, a do participante e a do pesquisador, convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada (ISAIA, 2005, p. 385)

A pesquisa narrativa precisa ser muito bem organizada pelo pesquisador de modo a conseguir, no momento em que se encontra com o entrevistado, os elementos essenciais à sua investigação. Portanto, justificamos o uso das narrativas nesta investigação, tendo em vista que nós seres humanos contamos histórias e estas precisam ser registradas. Connelly e Clandinin (1995, p. 12), nos auxiliam a entender as narrativas quando nos dizem que estas são

[...] tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. [...] Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger u contar historias sobre ellas, y escribir relatos de experiencia<sup>42</sup>.

Este imbricamento da narrativa, ora como metodologia de investigação, ora como experiência que vai ser estudada, requer, tanto do investigador quanto do sujeito

---

<sup>42</sup>[...] é tanto o fenômeno que se investiga quanto o método de investigação. Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que vão ser utilizados para seu estudo. [...] Assim, dizemos que as pessoas, por natureza, levam vidas “relatadas” e contam as histórias dessas vidas, assim, os investigadores buscam descobrir estas vidas, recolher e contar histórias sobre elas e escrever os relatos de experiência (tradução nossa).

investigado, a clareza em termos práticos e conceituais acerca do que sejam as narrativas. Temos claro que

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. El proceso de empezar a vivir a historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces pueden ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias (CONNELLY; CLANDININN, 1995, p. 22).<sup>43</sup>

Esta estrutura de colaboração fortalece a relação entre pesquisador/pesquisado proporcionando, segurança e confiança ao sujeito, o qual toma as narrativas como percurso de compreensão de sua aprendizagem docente.

Para que esta relação de compartilhamento e colaboração se estabeleça, acreditamos ser necessário ao pesquisador, a clareza de conceitos centrais da pesquisa para que possa discorrer e refletir sobre o que está sendo proposto.

### 3.1 Contexto investigativo

O Colégio técnico aqui investigado é uma das 25 Instituições técnicas vinculadas a Universidades Federais de todo o Brasil. Desde sua criação até os dias atuais, sofreu algumas readequações no currículo de seus cursos, bem como ampliou a expansão da oferta de modalidades e níveis (ensino médio, graduação, pós-graduação) diferentes.

Iniciou suas atividades com os cursos técnicos de ensino médio integrado em Eletrotécnica e Mecânica. Estes cursos propunham a formação de mão de obra qualificada para atender o desenvolvimento industrial da região após a década de 60 do século XX.

---

<sup>43</sup> A investigação narrativa é um processo de colaboração que ajuda na mútua explicação e [re]explicação de histórias na medida em que a investigação avança. O processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes podem ser ouídas. O anterior enfatiza a importância da construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos os praticantes e investigadores, se sintam concernidos por seus relatos e tenham voz com para contar suas histórias (CONNELLY; CLANDININN, 1995, p. 22, tradução nossa)

Durante este período histórico podemos identificar quatro fases, quais sejam:

A primeira “fase de implantação, de 1963 até 1969, corresponde ao período de criação da escola, quando esta refletiu as transformações técnicas e industrial, bem como os interesses políticos do país no pós-64. Na segunda, “fase de afirmação”, de 1970 até 1984, o Colégio buscou afirmar-se e tornar-se reconhecido como um centro de formação técnica de qualidade, através da colocação dos primeiros técnicos no mercado de trabalho regional. A terceira, “fase de revisão”, de 1985 até 2003, foi a época em que o país vivenciou um período de redemocratização, refletido no espaço da escola através da produção de uma cultura político-pedagógica de participação gradativa da comunidade nas decisões tomadas no âmbito escolar. É a quarta, “fase de renovação”, quando o Colégio passou a ofertar cursos superiores de tecnologia e cursos técnicos profissionalizantes nas modalidades a distância e Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA). (PPP, 2011, p. 17).

Desde a criação deste Colégio técnico, os cursos implantados foram mantidos, mas com reorganizações curriculares e inserção de novos cursos e turnos. Destacamos que o Colégio foi pioneiro na implantação de cursos técnicos noturnos. Isso se deu, com os cursos técnicos em eletrotécnica noturno (1978) e, os cursos técnicos em mecânica noturno (1987), ambos os cursos, na forma subsequente ao ensino médio.

Depois desses, foram criados outros cursos subsequentes ao ensino médio, quais sejam: curso técnico de Segurança do trabalho (1992); curso técnico de Eletromecânica (1994); curso técnico em Automação Industrial (2002) e, o curso Técnico de Eletrônica (2010).

No ano de 1998, pela primeira vez, o Colégio técnico ofereceu o ensino médio desvinculado do ensino técnico. No entanto, em 2007, com a aprovação da Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, retoma-se a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional para os cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica.

Ainda em 2007, o Colégio técnico passa a oferecer o curso técnico em Eletrotécnica de ensino médio integrado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Além da implantação deste novo curso, ainda em 2007, com a adesão do Colégio ao programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), a

instituição teve recursos para a ampliação do espaço físico, para a expansão do quadro de professores e de técnicos administrativos.

Com a melhoria da infraestrutura, foi possível a implantação dos cursos superiores de Tecnologia em Fabricação Mecânica e, o curso superior de Tecnologia de Redes de Computadores e, o curso técnico de Automação Industrial na modalidade EAD.

Em 2010, começa a funcionar o curso técnico em Eletromecânica e, no ano de 2014, o curso técnico em informática vinculado ao ensino médio, bem como o curso técnico de soldagem na modalidade subsequente. Estas modificações e ampliações foram sendo realizadas em vista à melhoria do ensino e a qualificação profissional da região.

Nesta perspectiva, sua prática educativa é sempre redirecionada, repensando os aspectos didático-pedagógicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da educação profissional de nível médio e superior, adequando-se aos novos contextos, visando ao desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que contribuam para as interferências sociais. (PPP, 2011, p. 19)

Com o passar dos anos, o Colégio técnico assumiu inúmeras identidades e hoje, apresenta como objetivo,

[...] ministrar o ensino profissional de nível técnico e tecnológico, proporcionando aos educandos a formação necessária para o desenvolvimento de sua potencialidade buscando transformá-los em cidadãos conscientes, críticos, preparados para o mundo de trabalho uma missão de ensino baseada no caráter de preparação para o campo de trabalho e o exercício consciente da cidadania. (PPP, 2011, p.28).

O objetivo deste Colégio técnico é complementado com sua missão a qual busca

[...] educar para a cidadania consciente, e baseando-se em valores como liberdade, justiça, cidadania, consciência ética, compromisso social, democracia, educação, identidade, criatividade e empreendedorismo, o Colégio técnico procura atender a três premissas básicas: formação científica, tecnológica e humanística sólidas, que possibilitem a alunos e professores flexibilidade diante das mudanças apresentadas constantemente pelo processo histórico (PPP, 2011, p. 19).



Tendo em vista este breve histórico das implantações dos cursos neste Colégio técnico, destacamos que, nesta pesquisa, buscamos trabalhar com os primeiros cursos implantados no Colégio, os cursos técnicos de ensino médio integrado em Eletrotécnica e Mecânica. Estes cursos, embora estejam em vigor desde 1967, sofreram inúmeras alterações conforme a legislação dos cursos técnicos vinculados ao ensino médio integrado, vigente em cada período conforme as necessidades institucionais. Uma das alterações curriculares mais significativas se deu com o Decreto nº 2.208/1997, no qual foi instituída a obrigatoriedade da separação dos cursos técnicos do ensino médio. Somente com o Decreto nº 5.154/2004 é que o Colégio retoma, em 2007 as suas atividades com os cursos técnicos de ensino médio integrado em eletrotécnica e mecânica.

No ano de 2012, temos uma reestruturação curricular destes cursos os quais passam a ser organizados por áreas de conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias), mas ministrados em forma de disciplinas (disciplinas de formação geral/propedêuticas e disciplinas de formação técnico profissional/técnicas). Nesta reorganização, os referidos cursos, passaram de 5.200 horas para 3.600 horas (Anexo 04). Esta modificação na carga horária objetiva “atualização dos cursos do ensino médio integrado com os demais cursos do Colégio técnico” (PPP Eletrotécnica/Mecânica, 2012, p. 09).

Participaram da reestruturação curricular todos os professores da área propedêutica e das áreas técnicas (Eletrotécnica e Mecânica). Esta reestruturação buscou a concretização de uma efetiva integração entre as disciplinas objetivando, a formação integral, humana e técnica dos egressos de ambos os cursos.

As reformulações feitas na estrutura curricular e nas disciplinas abrangem as seguintes alterações:

- adequação à legislação vigente nas disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia;
- adequação da carga horária das disciplinas da parte técnica, espelhado a parte técnica dos cursos integrados aos cursos técnicos subsequentes, ou seja, tanto nos cursos técnicos integrados ou subsequentes, a carga horária referente às disciplinas técnicas é de 1200 horas;
- reformulação de todas as disciplinas propedêuticas, e conseqüente ajuste de carga horária e de distribuição anual. Este ajuste permite que o curso técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio e, o curso técnico em Mecânica integrado ao ensino médio, do Colégio passe a ter a carga horária

de 3200 horas, distribuídas nos três anos letivos, acrescido do estágio supervisionado. (PPP Eletrotécnica/Mecânica, 2012, p. 10).

Esta reestruturação entrou em vigor no ano letivo de 2012. Destacamos então, que, pelo fato de ser o primeiro ano da implementação desta estrutura curricular optamos por realizar a pesquisa com os docentes que ministram as disciplinas no primeiro ano do ensino médio.

Com base nesta organização da pesquisa e, na estrutura curricular dos cursos técnicos integrados a serem investigados, compreendemos que se torna necessário conhecer a cultura escolar do Colégio técnico e, com isso, os processos formativos vivenciados pelos docentes que trabalham nestes cursos, a fim de compreendermos a construção da docência destes professores.

### **3.2 Sujeitos da pesquisa**

Neste estudo, a investigação foi realizada, com os *professores dos primeiros anos do ensino médio integrado* (este recorte ocorre com base na reformulação curricular acontecida no ano de 2012, iniciando uma nova estrutura de ensino) e, com os *professores efetivos da instituição* (esta delimitação foi realizada devido à falta de um tempo de adaptação necessária aos professores temporários, situação essa que, em certa medida, inviabiliza uma maior aproximação da pesquisadora com os pesquisados).

Tendo em vista estes critérios, temos treze (13) docentes que fazem parte da investigação. Destes treze (13) professores, dois (2) são bacharéis, três (3) apresentam formação para a docência ou especialização na área da Educação e bacharelado e, oito (8) são licenciados. Estas informações podem ser visualizadas no quadro que segue.

|    | Professor     | Técnico                         | Graduação                         |   | Pós-Graduações   | Formação Pedagógica     | Disciplina que atua   | Tempo de atuação (EPT)/experiência profissional   | Faixa etária |
|----|---------------|---------------------------------|-----------------------------------|---|--|-------------------------|---|---|--------------|
|    |               |                                 | Bacharel                          | Licenciado  |  |                         |   |   |              |
| 1. | Professor I   | Mecânica e Eletrotécnica – UFSM | Engenharia Elétrica - UFSM (2006) | -----   | 1. Mestrado em Engenharia Elétrica/ UFSM (2008)<br>2. Doutorado em Engenharia Elétrica / UFSM (2012)   | -----                   | Eletrotécnica (Integrado e PROEJA)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 ano Docência orientada (mestrado)</li> <li>• 4 anos (entrada em 2009)</li> </ul>   | 30-40        |
| 2. | Professor II  | Mecânica e Eletrotécnica – UFSM | Engenharia Mecânica - UFSM (1999) | -----   | 1. Especialização em Gerenciamento de qualidade/ UFSM (2001)<br>2. Especialização em Gerenciamento e Manutenção de máquinas agrícolas / UFSM (2007)<br>3. Especialização em Segurança do Trabalho/ UFSM/ UNIFRA (2005)<br>4. Mestrado em Engenharia da produção/ UFSM(2003)<br>5. Doutorando em Engenharia agrícola/UFSM | Formação docente (2008) | Elementos de Máquinas (Integrado, Subsequente e Curso de segurança de recursos técnicos, EAD, Superior Fabricação Mecânica) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 anos professor Substituto na Engenharia da produção (escola de 2º Grau em Cerro Largo)</li> <li>• 3 anos em curso técnico de segurança do trabalho (IF Ibirubá)</li> <li>• 5 anos no Colégio, entrada em 2008</li> <li>• Trabalhos em empresas, SENAI, SEBRAE</li> </ul> | 40-50        |
| 3. | Professor III | -----                           | -----                             | Educação Física – UFSM (1986)   | 1. Especialização em Didática do ensino - São Paulo (1996)<br>2. Especialização em Ensino Religioso - (2002)<br>3. Mestrado em Educação - UFSM (2008)  | -----                   | Educação Física (Integrado e PROEJA)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 ano em academia</li> <li>• 4 anos em escola pública de Santa Catarina</li> <li>• 7 anos no IFET de Minas Gerais</li> <li>• 15 anos no Colégio, entrada em 1998</li> </ul>  | 50-60        |
| 4. | Professor IV  | -----                           | Engenharia Mecânica – UFSM        | Física – UFSM<br>Matemática - UNIFRA<br>Filosofia/Licenciatura - UFSM,<br>Sociologia - UFSM | -----  | Licenciatura esquema I  | Filosofia e Sociologia  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 anos substituto no Colégio técnico</li> <li>• 6 anos em Pelotas (destes 2 anos no IF)</li> <li>• 15 anos no Colégio, entrada em 1998.</li> </ul>   | 50-60        |
| 5. | Professor V   | -----                           | -----                             | Educação Artística - UNESP (1992)<br>Geografia - USP (1995)                                 | 1. Mestrado em Geografia - USP (2003)<br>2. Doutorado em Geografia - USP (2008)  | -----                   | Geografia (Integrado e PROEJA)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 ano colégio particular</li> <li>• 7 anos professora do Estado de São Paulo</li> <li>• Atividades técnica como geógrafa</li> <li>• 4 anos no Colégio, entrada em 2009</li> </ul>  | 40-50        |
| 6. | Professor VI  | -----                           | -----                             | Letras - Português/inglês e literaturas - UFSM (1999)                                       | 1. Especialização em Educação de Adultos na Perspectiva da Educação Popular - UFSM (2007)<br>2. Mestrado em Letras – Literatura comparada - UFSM (2003)  | -----                   | Língua Estrangeira Moderna- Inglês (Integrado e PROEJA)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 anos de cursinho</li> <li>• 2 anos professora Substituta</li> <li>• 2 anos URI Santiago</li> <li>• 2 anos IF Tocantins</li> <li>• 4 anos IF Bento Gonçalves</li> <li>• 4 anos no Colégio, entrada em 2010</li> </ul>   | 30-40        |
| 7. | Professor VII | -----                           | Odontologia - UFSM (1996)         | Matemática - UFSM (1977)  | 1. Especialização em Matemática Superior - UCB (1984)<br>2. Mestrado em Educação - UCB (2005)<br>3. Doutorado em Educação - UCB (2012)   | -----                   | Matemática (integrado e PROEJA)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 ano IF São Vicente</li> <li>• 9 anos Escola do Governo/Brasília</li> <li>• 23 anos no Colégio, entrada em 1990</li> </ul>  | 50-60        |

|     | Professor      | Técnico                     | Graduação   |  | Pós-Graduações   | Formação Pedagógica  | Disciplina que atua  | Tempo de atuação (EPT)/experiência profissional   | Faixa etária |
|-----|----------------|-----------------------------|---|--|--|--|--|---|--------------|
|     |                |                             | Bacharel  | Licenciado                             |  |  |  |   |              |
| 8.  | Professor VIII | -----                       | -----   | Ciências biológicas - UFSM (2000)      | 1.Mestrado em Agronomia - UFSM (2003)<br>2.Doutorado em Agronomia - UFSM (2007)  | -----  | Biologia (Integrado)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 ano cursinho pré-vestibular</li> <li>• 2 anos professora Substituta Departamento de Solos UFSM</li> <li>• 5 anos no Colégio, entrada em 2008.</li> </ul>                                   | 30-40        |
| 9.  | Professor IX   | -----                       | Eletrotécnica (1973) e Ciências econômicas (1983) | -----                                  | 1.Especialização em Economia Monetária - UFSM (1988)<br>2.Mestrado em Engenharia da produção - UFSM (2003)   | Licenciatura esquema II (1978)   | Instalações Manutenção elétrica (Integrado, Subsequent e, EAD) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 anos trabalho na companhia Estadual de Energia elétrica</li> <li>• 4 anos substituto no Colégio técnico</li> <li>• 11 anos no Colégio, entrada em 2002</li> </ul>                          | 50-60        |
| 10. | Professor X    | -----                       | Comunicação Visual - UFSM (1987)                  | Letras – Inglês/português UNIFRA(1994) | 1.Especialização em Língua portuguesa e literatura brasileira – UNIFRA (1997)<br>2.Especialização em semiótica e cultura – UFMT (1996)<br>3.Mestrado em Linguísticas – UFSM (2004) | -----  | Língua Portuguesa (integrado)                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 anos em escola e Universidade em Mato Grosso</li> <li>• 6 anos em cursinho</li> <li>• 2 anos professor substituto UFSM</li> <li>• 7 anos no Colégio, entrada em 2006</li> </ul>            | 40-50        |
| 11. | Professor XI   | -----                       | Engenharia Mecânica - UERGS (1977)                | -----                                  | 1.Especialização em tecnologias da soldagem - UFSC (1980)<br>2.Mestrado em Engenharia Mecânica - UFSC (1980)<br>3.Doutorado em Engenharia Mecânica - UFSC (1999)                   | -----  | Metrologia (Integrado, superior em Fabricação Mecânica)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 anos na UCS</li> <li>• 2 anos em uma empresa</li> <li>• 7anos na FUNDAMES</li> <li>• 14 anos na UNIJUÍ</li> <li>• 3 anos na FAHOR</li> <li>• 4 anos no Colégio, entrada em 2009</li> </ul> | 50-60        |
| 12. | Professor XII  | -----                       | -----   | Química - UFSM (1989)                  | 1.Especialização em Educação Ambiental - UFSM (2009)<br>2.Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos - UFSM (2011)  | -----  | Química (Integrado e PROEJA)                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 ano contrato emergencial</li> <li>• 18 anos de Estado, Cursinho</li> <li>• 4 anos de Colégio, entrada em 2010</li> </ul>   | 40-50        |
| 13. | Professor XIII | Eletrotécnica – UFSM (1996) | Engenharia Elétrica – UFSM (2001)                 | -----                                  | 1.Especialista em Engenharia da Segurança do Trabalho – UNIFRA (2009)<br>2.Mestre em Engenharia da produção – UFSM (2007)  | Formação Pedagógica-licenciatura plena em ensino profissionalizante – UNISC (2004) | Diretor do Departamento de Ensino                              | 2 anos professor substituto no Colégio<br>9 anos no Colégio, entrada em 2004  | 30-40        |
| 14. | Professor XIV  | -----                       | Matemática com habilitação em Física              | -----                                  | 1.Especialização em Matemática<br>Mestrado em Matemática aplicada  | -----  | Física   | <b>Não participou pois estava em licença.</b>   | -----        |
| 15. | Professor XV   | -----                       | Engenharia Elétrica                               | -----                                  | 1.Mestrado em Engenharia Elétrica  | -----  | Eletricidade aplicada  | <b>Afastamento para doutorado</b>   | -----        |

Quadro 01- Quadro dos sujeitos da pesquisa. Professores efetivos do primeiro ano dos cursos técnicos de ensino médio integrado à eletrotécnica e à mecânica

Ao trabalharmos com profissionais licenciados e bacharéis buscamos, a partir de seus processos formativos, compreender como ocorre a aprendizagem da docência em cursos técnicos de ensino médio integrado.

### 3.3. Documentos

Para a realização da pesquisa exploramos os **documentos** da instituição. Os documentos analisados foram: o PPP do colégio; a matriz curricular dos cursos de ensino médio integrado em Eletrotécnica e Mecânica e o histórico das alterações curriculares. Este processo de análise foi realizado a partir de um roteiro de análise do PPP e de um revisitar histórico das alterações curriculares dos cursos pesquisados.

### 3.4 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Ao iniciarmos a pesquisa, buscamos delinear caminhos capazes de nos guiar em direção aos objetivos do estudo. Para isso, o primeiro passo foi a realização da **análise documental**, a qual foi fundamental para tomarmos conhecimento do nosso objeto de estudo. Essa etapa, como exposto anteriormente constituiu-se na análise dos o PPP do colégio e a matriz curricular dos cursos técnicos em mecânica e eletrotécnica integrados ao ensino médio, a partir dos quais permitiu conhecer os objetivos deste Colégio técnico com a implementação destes cursos e como ele vem se mobilizando para atender as necessidades sociais e as necessidades formativas dos docentes que atuam nesta etapa/modalidade.

A seguir apresentamos os tópicos guias utilizados na análise documental.

|          |   |
|----------|---|
| Bloco 01 | <p>Tópicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos e metas do Colégio técnico</li> <li>• Objetivos e metas dos cursos técnicos de Ensino médio integrado.</li> </ul> |
| Bloco 02 |   |

|         |   |
|---------|---|
| Tópicos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do Colégio técnico</li> <li>• Organização curricular e estratégias pedagógicas dos cursos técnicos de Ensino médio integrado.</li> </ul> |
|---------|---|

Quadro 02: Tópicos guias da análise documental

Estes tópicos foram observados nos documentos originais do Colégio técnico, a fim de compreendermos a cultura escolar da realidade investigada, no intuito de verificarmos as formas de organização da instituição, as modificações históricas e a estrutura vigente.

A partir da análise documental e da compreensão das formas como estão estruturados os cursos técnicos em mecânica e eletrotécnica integrados ao ensino médio, entramos em contato com os docentes dos respectivos cursos. Para isso, primeiramente, contatamos a direção do Colégio técnico a fim de obtermos a aprovação da realização da pesquisa na instituição. Sendo que nosso objetivo foi trabalhar com os docentes que ministram as disciplinas nos cursos de ensino médio integrado (disciplinas propedêuticas e técnicas), mais especificamente, os docentes efetivos dos primeiros anos dos cursos técnicos em Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio.

No projeto de pesquisa havíamos previsto a realização de observações de aulas dos sujeitos da pesquisa. Contudo, optamos pelo **diário de campo**, o qual se constituiu pelo registro de reuniões e de conversas com os professores do Colégio. Esse diário também foi o instrumento utilizado para elaborar nossos registros acerca dos passos que foram sendo construídos nos diferentes momentos de realização e análise dos dados da pesquisa. As anotações elaboradas serviram para a construção do desenho da trama da aprendizagem docente e da compreensão da cultura escolar do Colégio.

Tendo previamente estabelecidos os sujeitos da investigação, a partir do aceite da instituição, eles foram contatados por e-mail e/ou presencialmente a fim de verificar a disponibilidade de participarem da pesquisa. A partir do retorno realizado por e-mail e/ou presencialmente foram agendadas as entrevistas.

Após essa etapa, inicialmente, realizamos entrevistas com os professores, de acordo com suas disponibilidades. As entrevistas efetivadas foram elaboradas a partir da construção de tópicos guias, os quais foram divididos em quatro blocos: Formação

profissional, Entrada na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, Atividade docente de estudo e Contextos da docência.

O tópico *Formação profissional* buscou conhecer os processos formativos desses docentes com o intuito de, a partir dos excertos das narrativas, compreendermos como estes processos implicam na aprendizagem da docência desses sujeitos.

O tópico *Entrada na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado* procurou compreender o processo de inserção dos docentes na cultura escolar do Colégio técnico, as dificuldades, desafios e afirmações. Já o tópico *Atividade docente de estudo* trabalhou com as mobilizações concretizadas pelos docentes no espaço da sala de aula a fim de um aprofundamento de sua aprendizagem docente. Por fim, o tópico *Contextos da docência* abarcou a compreensão e as especificidades da cultura escolar local do Colégio técnico.

Neste sentido, destacamos que as entrevistas foram elaboradas a partir de tópicos guias, sendo esses desdobrados e organizados em questões norteadoras das narrativas com os docentes.

| <b>Tópicos guias</b>   | <b>Desdobramento dos tópicos norteadores</b>  | <b>Questões norteadoras</b>  |
|--|---|--|
| <b>Formação Profissional</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos formativos</li> <li>• Escolha da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte um pouco de sua trajetória pessoal e profissional?</li> <li>• O que o direcionou para a docência? O trabalho no ensino médio foi uma escolha?</li> </ul>  |
| <b>Entrada na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos formativos para a docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.</li> <li>• Inserção nas atividades docentes e didático-pedagógicas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Você teve, em sua formação inicial, alguma preparação para atuar com a Educação Profissional e Tecnológica?</li> <li>• Como foi sua inserção nas atividades docentes deste Colégio técnico e nas atividades pedagógicas dos cursos técnicos de ensino médio integrado?</li> <li>• Como se sentiu quando iniciou sua atividade docente nos cursos técnicos de ensino médio integrado? (Teve dificuldades, perguntar quais).</li> </ul> |
| <b>Atividade docente de estudo</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização e planejamento das atividades didático-pedagógicas</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte quais estratégias costuma usar para desenvolver seu trabalho pedagógico? Conte uma experiência de sucesso.</li> </ul>   |

|                                     |   |   |
|-------------------------------------|---|---|
|                                     |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto tempo você dedica a organização do trabalho pedagógico? Como você faz seu planejamento?</li> <li>• Onde e como procura atualizar os conteúdos de sua disciplina? Quanto tempo da sua rotina dedica a estas atividades?</li> <li>• Como articula os conteúdos de sua disciplina com as disciplinas propedêuticas ou técnicas?</li> <li>• Qual o tempo que você dedica ao planejamento e estudo sobre suas disciplinas?</li> <li>• Você desenvolve alguma pesquisa? Qual? Conte-me sobre ela?</li> </ul>  |
| <p><b>Contextos da docência</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão dos cursos técnicos de ensino médio integrado no contexto da Universidade</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa uma escola técnica dentro de uma universidade? Há especificidades culturais no Colégio técnico? Estão relacionadas à clientela ou à faixa etária?</li> <li>• Como você compreende a cultura escolar deste Colégio técnico?</li> <li>• Há diferenças culturais entre os dois níveis de ensino que a universidade abriga? Considerando-se que a realidade da escola básica é uma e da universidade é outra e ambos os níveis de ensino convivem no mesmo espaço o que significa isto para o professor que trabalha neste Colégio técnico?</li> </ul> |

Quadro 03: Tópicos guias das entrevistas com os docentes

Esta organização possibilitou, a partir do diálogo estabelecido, a compreensão das tramas que foram tecidas na *aprendizagem da docência* dos professores das disciplinas técnicas e propedêuticas que atuam nos cursos técnicos de ensino médio integrado em Eletrotécnica e Mecânica.

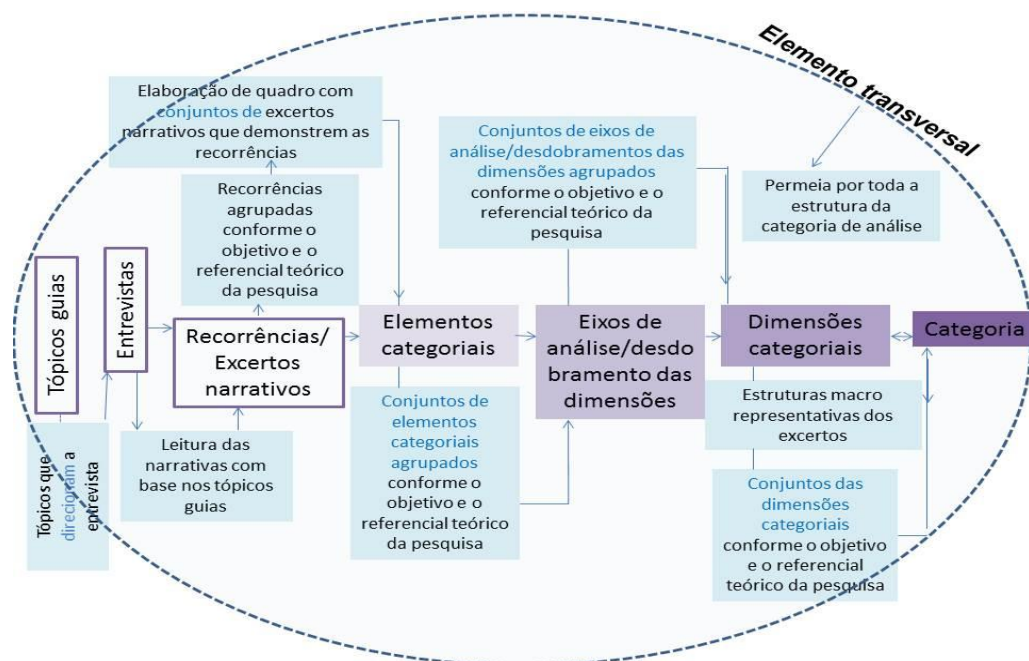
Após a realização das entrevistas organizadas por tópicos guias e gravadas em áudio, elas foram transcritas. Depois as mesmas foram devolvidas para cada um dos docentes para que pudessem ler suas narrativas e realizar alterações e/ou complementações, caso houvesse necessidade. Posteriormente a esse processo e com a transcrição das entrevistas em mãos, passamos a fazer a análise das narrativas dos professores.



No procedimento de análise buscamos perceber as recorrências presentes nas narrativas. Estas recorrências configuram-se nas ideias centrais presentes nos excertos narrativos de cada sujeito. Com base nestas ideias centrais organizamos quadros com os excertos possibilitando assim sistematizarmos os *elementos categoriais*. Este é o primeiro agrupamento realizado a partir das recorrências o qual será novamente reagrupado e dará origem ao que compreendemos por *eixos de análise/desdobramentos das dimensões*.

Os *eixos de análise/desdobramentos das dimensões* são os elementos que após nova sistematização dos excertos darão origem as *dimensões categoriais*. As *dimensões categoriais* configuram-se no que podemos chamar de estruturas macro representativas dos agrupamentos que foram sendo realizados a partir dos excertos narrativos. Apresentam-se como estruturas que abarcam o conteúdo central dos excertos articulado ao referencial teórico e ao objetivo da pesquisa. Conseqüentemente, delineadas as *dimensões categoriais*, temos com maior clareza a *categoria de análise* do estudo. A *categoria de análise* é o elemento que representa de forma sintética o que se pode perceber das narrativas dos docentes tendo em vista o referencial teórico e o objetivo do estudo.

A seguir apresentamos um esquema a fim de esclarecer as trajetórias percorridas para o desenvolvimento da pesquisa sociocultural.



Esquema 07: Esquema de análise dos dados da pesquisa sociocultural

Esses procedimentos de organização e de sistematização do processo de análise é bastante complexo e requer atenção do pesquisador para as peculiaridades e as inferências do contexto social, tendo em vista que cada sujeito fala/narra de seu local de formação e atuação.

Neste estudo, tanto os docentes que trabalham com as disciplinas técnicas como os docentes que trabalham com as disciplinas propedêuticas apresentam especificidades em suas falas as quais, para compreendê-las, temos que considerar o contexto social, histórico e cultural do Colégio técnico. Este contexto marca de forma bastante clara as narrativas dos sujeitos, os quais se reportam ao contexto histórico no intuito de justificar os pressupostos que são delineados na cultura escolar vigente do Colégio técnico.

Esta constatação vai ao encontro do referencial teórico metodológico adotado neste estudo, pois buscamos, a partir da teoria sócio-histórica de Vygotski (1995, 2003, 2007) problematizar e enfatizar as influência/inferências do contexto para com a construção da cultura escolar estudada. E o materialismo histórico apresenta-se como um contexto macro que delinea o local de formação/estruturação da cultura escolar. E que, por sua vez, dá espaço, ao materialismo cultural focando nas especificidades desta cultura sem desconsiderar os fatores que a consolidaram enquanto tal (WILLIAMS, 1969).

Verificamos que a categoria principal trabalhada neste estudo foi estruturada a partir das narrativas dos docentes, que por sua vez, são influenciadas pela cultura escolar em que estes se encontram problematizando e considerando o contexto externo como fator de subjetivação do docente.

As elaborações da categoria e dos demais elementos que compõe a estrutura da pesquisa apresentam-se intimamente articuladas ao sujeito docente e a cultura escolar onde atuam. Na elaboração e na discussão da categoria serão apresentadas narrativas e inferências decorrentes do contato da pesquisadora com a cultura escolar, bem como, com a interlocução feita com o referencial teórico apresentado neste estudo, a fim de que, ao longo do desencadear do estudo fosse possível dialogar com os teóricos e com os achados da pesquisa.

A partir da análise, estabelecemos algumas tensões e alguns desafios que nos possibilitaram compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado. Esta análise foi realizada sempre tendo em vista o objetivo geral e os objetivos específicos

do estudo. Para isso, o quadro a seguir faz referência à forma como cada objetivo foi sendo investigado, tendo em vista as fontes e instrumentos utilizados na pesquisa.

| A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado |   |   |                       |                              |                            |                                     |
|--|---|---|-----------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Objetivo geral   | Compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado. | Objetivos específicos da pesquisa   | FONTES / INSTRUMENTOS |                              |                            |                                     |
|  |   |   | SUJEITOS              | DOCUMENTOS                   |                            |                                     |
|  |   |   | Docentes              | Matriz curricular dos cursos | PPP do Colégio técnico     | Alterações curriculares dos cursos. |
|  |   |   | Entrevistas           | Roteiro de Análise textual   | Roteiro de Análise textual | Roteiro de Análise textual          |
|  |   |   | Diário de campo       |                              |                            |                                     |
|  |   | Conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio e sua implicação na aprendizagem docente. | X                     | ---                          | ---                        | ---                                 |
|  |   | Reconhecer como se constrói a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio.  | X                     | ---                          | ---                        | ---                                 |
|  |   | Identificar as implicações da cultura escolar na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.  | X                     | X                            | X                          | X                                   |

Quadro 04: Etapas da pesquisa

### 3.5 Considerações de caráter ético

O presente estudo baseou-se nas considerações éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Dentre as orientações estabelecidas pelo Comitê, destacamos: a autorização institucional; a redação e a assinatura do termo de confidencialidade (TC) e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que foi apresentado aos participantes no ato da realização das entrevistas; adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê; emissão da folha de rosto pelo SISNEP e, registro da pesquisa no gabinete de projetos do Centro de Educação.

A partir destas orientações o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Destacamos que o início desta pesquisa somente foi realizado após a aprovação feita pelo Comitê (Anexo 05).

Cabe ressaltar, que os representantes da instituição a ser pesquisada e os sujeitos participantes deste estudo foram contatados individualmente pela autora. Primeiramente, foi feito um contato com os representantes da instituição colocando o objetivo da pesquisa a fim de que houvesse a autorização institucional. Após este contato, cada participante foi contatado individualmente e informado acerca das condições para participar da mesma, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A opção pela participação foi livre, de maneira que cada sujeito posicionou-se de acordo com suas intenções e disponibilidades. Com o aceite em participar da pesquisa, agendamos datas e horários a fim de realizar as entrevistas conforme disponibilidade dos sujeitos participantes.

As narrativas decorrentes das entrevistas com estes sujeitos foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e para publicação de artigos referentes a ela. A utilização das narrativas fica sob responsabilidade da pesquisadora, assim como para responder por eventuais extravios ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos foi respeitado. Dados como formação, atuação e todos os demais materiais coletados durante a pesquisa foram disponibilizados mediante autorização dos participantes.

No caso de haver intenção de desistência da participação da pesquisa, os participantes poderiam fazer a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que tivesse qualquer prejuízo. Não houve dano moral aos participantes e também, não acarretou custos ou despesas aos mesmos.

Esta pesquisa somente será caracterizada como 'suspensa', e consequentemente encerrada, na ocorrência de danos graves à saúde da pesquisadora ou dos autores, invalidez ou morte dos mesmos. Ao mesmo tempo, os sujeitos foram esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos neste estudo, em veículos e eventos da área da Educação.

Os dados coletados, através das entrevistas, foram transcritas e gravadas em CD ou DVD e serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados, através da incineração.

## 4 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: interlocuções possíveis entre cultura docente e cultura escolar

Com o objetivo de compreender como ocorre a **aprendizagem da docência**, no contexto dos cursos técnicos de ensino médio integrado buscamos um percurso metodológico. Após a análise documental e a compreensão dos objetivos dos cursos técnicos de ensino médio integrado à eletrotécnica e à mecânica partimos para a análise das narrativas.

Inicialmente, para trabalharmos com as narrativas docentes, foram elaborados tópicos guias os quais direcionaram a nossa coleta a fim de alcançarmos os objetivos dessa pesquisa. Os tópicos guias foram elaborados em quatro blocos: *Formação profissional; entrada na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, atividade docente de estudo e contextos da docência.*

O conhecimento da *formação profissional*, dos processos formativos dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado foi essencial para observarmos a repercussão destes no processo de aprendizagem de se professor. Além disso, pudemos entender quem são esses docentes, quais foram suas experiências pessoais e profissionais e, por fim, como estas repercutiram/repercutem em sua *entrada na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado*, tendo em vista suas angústias, inquietações e satisfações perante suas atividades didático-pedagógicas. As formas de organização de suas atividades possibilitaram compreender também como ocorre a *atividade docente de estudo* possibilitando a compreensão e as especificidades do local de atuação docente, sua *Cultura escolar*.

Com base nos tópicos guias foram realizadas as narrativas com os docentes e, após as narrativas estarem em mãos das pesquisadoras, foi realizado o processo de análise. Neste processo, o nosso entendimento inicial foi que a *cultura escolar* instituída nesse lugar de atuação docente apresenta princípios pré-estabelecidos que, a partir dos *habitus* docentes, mobilizam reorganizações e ou inserções de novos elementos à prática educativa. É neste sentido então, que os tópicos guias passam a organizar o desenvolvimento dos processos de análise tendo a aprendizagem da docência com categoria central e a *cultura docente* e a *cultura escolar* como

dimensões desta.

Ao retomarmos os objetivos específicos desta pesquisa: *conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nos cursos técnicos de eletrotécnica e mecânica integrados ao ensino médio e sua implicação na aprendizagem docente; reconhecer como se constrói a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de eletrotécnica e mecânica integrados ao ensino médio e, identificar as implicações da cultura escolar na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado*, destacamos que estes objetivos são delineados a partir dos referenciais teóricos da *aprendizagem da docência, da cultura docente, da cultura escolar e da atividade docente de estudo*. Com as recorrências, relativas aos tópicos guias, presentes nas narrativas dos professores foi possível delinear um esboço dos processos que mobilizam a *aprendizagem da docência* no interior de uma *cultura escolar* específica. As análises das narrativas possibilitaram a compreensão da temática dessa investigação, a partir da perspectiva sociocultural articulando e localizando esses docentes em um espaço e tempo em que se processa a *aprendizagem de ser professor*.

Segundo Willians (1969, p. VIII) a história da cultura, a história de um contexto

[...] deve ser mais do que a soma das histórias particulares, pois é com as relações entre elas, as formas particulares da organização total, que ela está especialmente preocupada. Eu não definiria a teoria da cultura como o estudo das relações entre os elementos em um modo de vida total. A análise da cultura é uma tentativa de descobrir a natureza da organização que é o complexo dessas relações.

O autor salienta neste excerto, sua preocupação não apenas com a historicidade da *cultura escolar*, mas sim, com as relações que são estabelecidas entre a cultura e os sujeitos pertencentes a aquele espaço/lugar e tempo. As dimensões da *cultura docente* e da *cultura escolar* são aspectos determinantes para a concretização da leitura da aprendizagem de ser professor tendo em vista, que não é possível, na perspectiva sociocultural se pensar em um sujeito fora do contexto de formação e atuação. Consideramos então, segundo Leontiev (1984), que o trabalho humano, não pode ser alijado das relações com o espaço social e cultural, ou seja, da vida em sociedade a qual formamos e a qual nos forma.

Delimita-se a partir da análise dos excertos das narrativas e da aproximação com os sujeitos dessa pesquisa, um cenário de continuidade da construção da *cultura*



*docente* destes professores, especialmente como eles se veem pertencendo à *cultura escolar* dos cursos técnicos de ensino médio integrado no momento em que se encontram fazendo parte de uma pesquisa e retomando suas histórias formativas.

Inferimos que o estudo da *cultura escolar* está envolto pelo caráter processual de compreensão dos fatores reguladores (leis e normativas) e dos fatores espontâneos (compreensão e acomodação de suas responsabilidades) que são desencadeados pelas vivências culturais as quais são retomadas/relembradas no espaço e tempo da investigação. Nessa perspectiva, é indispensável um olhar atento para todos os elementos da investigação por parte da pesquisadora, para todos os percursos e não somente para os momentos ou situações pontuais que direcionam para a categoria central do estudo, a *aprendizagem da docência*. É neste momento que se abre a possibilidade de olhar para os diferentes elementos constituintes da pesquisa e as especificidades dos processos formativos, bem como o *habitus docente* que o professor apresenta ou traz.

Neste sentido o *habitus docente* é um elemento fundamental, tendo em vista, que é na sua existência que a *cultura docente* e a *cultura escolar* se reorganizam.

Segundo Bourdieu (1982, p. 178) o conceito de *habitus* caracteriza-se como

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integram todas as experiências passadas e funciona, a todo o momento, com matriz de preocupações, apreciações e ações. O *habitus* torna possível o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem responder os problemas, na mesma forma, graças às correções incessantes dos resultados obtidos e, dialeticamente, produzidos por estes resultados.

O autor apresenta-nos o *habitus* como um elemento que faz parte da vida do sujeito e reorganiza a dinâmica do lugar a partir do momento em que se insere em uma determinada *cultura*. O *Habitus docente* surge como um conceito de conciliação das oposições entre a realidade individual e a realidade externa. Sendo capaz de conciliar a troca, o diálogo entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. No encontro do *habitus docente* com a *cultura escolar* pode ocorrer a mobilização para a *atividade docente de estudo* a qual, segundo Isaia (2006) está vinculada a forma com que cada professor internaliza a realidade objetiva externa e a transforma em realidade interna subjetivada, incorporada aos conhecimentos de sua área de formação.

Sendo assim, os treze (13) docentes participantes da pesquisa apresentam *habitus* docentes que são construídos no coletivo de suas experiências anteriores e que ao se inserirem em um lugar formativo passam a compreender e problematizar o *campo*<sup>44</sup>, a *cultura escolar* de forma diferenciada. É neste sentido então, que o *habitus* docente apresenta-se, neste contexto, como um mobilizador da reorganização da *cultura docente* e da *cultura escolar*.

Consideramos, nesta investigação, que a categoria ***aprendizagem da docência***, em sua complexidade apresenta um desenho constitutivo que envolve dimensões da *Cultura docente* e da *Cultura escolar*. Essa categoria é delineada por tópicos guias que constituem as dimensões categoriais, os eixos de análise/desdobramento das dimensões e, os elementos categoriais, sendo transversalizados por um *habitus* docente que proporciona a reorganização da *cultura escolar* a partir do momento em que esta é desestabilizada pelos *estímulos auxiliares*. Esta mobilização, como vimos em nossa discussão teórica, poderia ser realizada a partir da *atividade docente de estudo (tarefa educativa, ação e operação e, autorregulação)* contudo, com base nas narrativas docentes, percebemos que esta se encontra ainda bastante incipiente. Sendo assim, essa categoria, essas dimensões, esses eixos de análise/desdobramento das dimensões e esses elementos categoriais constituem-se em uma dinâmica de análise que se caracteriza de forma não linear, mobilizada pelos *estímulos auxiliares* que permeiam todo o processo de ***aprendizagem da docência***.

Buscamos, a partir do quadro a seguir, apresentar o desenho da pesquisa esboçado com base nas análises das narrativas docentes.

---

<sup>44</sup> “Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaços de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias” (SETTON, 2002, p. 64).

| Tópicos guias  | Categoria                       | Dimensões       | Eixos de análise/ Desdobramentos das dimensões | Elementos categoriais   | Estímulos auxiliares   |
|--|---------------------------------|-----------------|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação profissional</li> <li>• Entrada na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado</li> <li>• Atividade docente de estudo</li> <li>• Contextos da docência</li> </ul> | <b>APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</b> | Cultura docente | Tomada de consciência de ser professor         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação com a docência</li> <li>• Incipiência na formação para a docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.</li> <li>• Impacto das especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado.</li> </ul>  | -conversa como colegas; - recursos matérias e humanos disponíveis; - dinâmica institucional (PPP); - localização junto à Universidade. |
|  |                                 |                 | Estratégias de organização da docência         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca de espaços de compartilhamento de saberes com os colegas das disciplinas propedêuticas e técnicas.</li> <li>• Organização e planejamento das atividades didático-pedagógicas.</li> <li>• Recursos de infraestrutura e humanos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade.</li> <li>• Interação entre bolsista e o docente.</li> </ul> |  |
|  |                                 | Cultura escolar | Cultura instituída                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção dos professores nos cursos de graduação, pós-graduação e EAD</li> <li>• Vinculação ao contexto universitário da Universidade.</li> <li>• Lugar<sup>45</sup> de excelência e <i>status</i> docente e discente</li> <li>• Pseudodepartamentalização.</li> </ul>   |  |
|  |                                 |                 | Cultura projetada                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação do envolvimento com lugares formativos da universidade.</li> <li>• Maior articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas</li> <li>• [Re]significação do espaço formativo em que atua.</li> </ul>  |  |
| <b>Habitus docente</b>   |                                 |                 |  |   |  |

Quadro 05: Desenho da pesquisa

<sup>45</sup> Para Cunha (2010, p. 54) “o *lugar* se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades [...] O *lugar*, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir de significados de quem o ocupa”.

Para análise dos dados da pesquisa e elaboração deste quadro, iniciamos pelo procedimento de leitura e interpretação das narrativas dos docentes tendo por base os tópicos guias. No transcorrer das inúmeras leituras fomos selecionando os excertos narrativos para serem analisados de acordo com os nossos objetivos de pesquisa. Logo após, passamos à elaboração dos elementos categoriais, dos eixos de análise/desdobramento das dimensões, das dimensões categoriais, da categoria de análise e do elemento transversal os quais se estabeleceram com base nas recorrências que foram emergindo na análise das narrativas, bem como com a articulação do referencial teórico que fundamentou o estudo.

As tramas tecidas para a categorização das narrativas foram bastante instigantes e desafiadoras devido ao número de sujeitos (13 docentes) e, as peculiaridades existentes nos excertos narrativos de cada um, pois a formação, a atuação e a compreensão da *cultura escolar* do Colégio técnico são apropriadas diferentemente a partir dos processos formativos vivenciados pelos docentes. Neste sentido, ao realizarmos as primeiras leituras das narrativas, buscamos evidenciar os aspectos que contemplassem os tópicos guias delineados no roteiro de entrevista. No desencadear da análise, a partir desses tópicos, buscamos demonstrar a partir das recorrências das narrativas, os *elementos categoriais*. Para a elaboração dos *elementos categoriais* foi necessário o constante retorno à base teórico-metodológica da pesquisa no intuito de compreendermos as ideias centrais dos excertos de cada narrativa.

No aprofundamento da leitura dos excertos narrativos e dos *elementos categoriais*, buscamos aglutiná-los a fim de estruturarmos os *eixos de análise/desdobramento das dimensões da pesquisa*. Todo este processo foi acompanhado da elaboração de quadros que pudessem mostrar, de forma clara, os agrupamentos que foram feitos. Após a leitura e a organização dos *elementos categoriais* foram feitas novas reorganizações no sentido de estabelecer os *eixos de análise/desdobramento das dimensões* e, posteriormente, as dimensões categorias.

Os eixos de *análise/desdobramento das dimensões* auxiliaram na elaboração das dimensões que direcionam a elaboração da *categoria*. A *categoria* foi estruturada com as narrativas dos docentes as quais foram coletadas a partir dos tópicos guias do roteiro de entrevista. Desta forma, a grande *categoria de análise*: ***aprendizagem***

**da docência**<sup>46</sup>, elencada, neste estudo, permitiu visualizar um potencial de explicação dos acontecimentos estudados, evidenciando sua articulação com aos objetivos e o referencial teórico.

Destacamos que, nas idas e vindas do percurso da análise e da estruturação da categoria da **aprendizagem da docência**, foi possível a identificação de duas dimensões que, com base nos objetivos e no referencial teórico, delinearão os caminhos desta pesquisa, são elas: *cultura docente e cultura escolar*.

Estas duas dimensões estão estreitamente ligadas a abordagem sociocultural, pois permeiam a constituição da aprendizagem docente a partir da cultura que a envolve. Os estudos de Vygotski (1997) destacam que o desenvolvimento comportamental dos seres humanos não é fundamentalmente governado pelas leis da evolução biológica, senão pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Ou seja, a compreensão do histórico e principalmente do cultural social no intuito da apreensão de como o sujeito se organiza perante a sociedade.

Temos que a **cultura docente** constituiu-se como dimensão que nos permite compreender os processos formativos delineados pelos docentes até o ingresso na docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado e, as influências das trajetórias pessoais e profissionais no direcionamento da docência para este local específico de formação docente. Ou seja, como estas experiências anteriores são aproveitadas pelo coletivo docente na mobilização para modificações do contexto de formação e atuação. E é neste sentido que pudemos verificar como os docentes se mobilizam ou não para a realização de sua *atividade docente de estudo* e quais os recursos físicos e humanos disponíveis para a qualificação desta atividade.

Esta dimensão organiza-se a partir de dois *eixos de análise/ desdobramento das dimensões*: **tomada de consciência de ser professor** e, **estratégias de organização da docência** que se desdobram em conjuntos de elementos categoriais. No primeiro *eixo de análise, tomada de consciência de ser professor*, temos os seguintes elementos categoriais: *identificação com a docência; incipiência na formação para a docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado; impacto*

---

<sup>46</sup> A categoria Aprendizagem da docência faz referência ao projeto guarda-chuva “Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior” do GPFOPE. Este projeto busca compreender as concepções sobre aprendizagem docente que os estudantes e professores formadores das licenciaturas manifestam e como estas implicam nos processos formativos para a docência. (PROJETO APRENDIZAGEM, registro no GAP: 03283, (2012- 2015)

*das especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado. No segundo eixo de análise, estratégias de organização da docência, temos: busca de espaços de compartilhamento de saberes com os colegas das disciplinas propedêuticas e técnicas; organização e planejamento das atividades didático-pedagógicas; recursos de infraestrutura e humanos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade; interação entre bolsista e o docente.*

Destacamos que ambos os eixos de análise podem apresentar narrativas que demonstrem o processo de *atividade docente de estudo* (tarefa, ação e operação, respectivamente). Neste processo, os sujeitos partem de uma necessidade externa objetivada, tornando-a uma necessidade interna subjetivada (compreensão da tarefa) e assim realizando ações e operações para a concretização de seu fim. No desencadear da aprendizagem da docência, esta *atividade docente de estudo* pode ocorrer ao longo de todo o desenvolvimento do sujeito a partir do momento em que este toma consciência de suas necessidades externas e projeta a internalização destas para reorganização de sua prática docente. Prática esta, que se encontra em constante reflexão o que torna a *atividade docente de estudo* um complexo espiralar com diferentes arranjos em sua dinâmica. Contudo, esta *atividade docente de estudo*, dependendo da articulação do docente com a *cultura escolar*, podendo não ocorrer da forma como se espera apresentando-se bastante embrionária em alguns casos como o verificado no Colégio técnico investigado.

Compreendemos que no primeiro eixo de análise, ***tomada de consciência de ser professor***, o elemento *categorial identificação com a docência* perfaz os caminhos percorridos pelos docentes até a chegada à docência, seja ela nos cursos técnicos de ensino médio integrado ou não. Este elemento categorial nos proporciona entender os caminhos traçados para o ingresso e a escolha pela docência estabelecendo vínculos com os diferentes contextos vivenciados. O elemento *incipiência na formação para a docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado* mostra a falta de preparação docente frente ao trabalho com esta modalidade de ensino. Estas situações perpassam pela preparação profissional na formação inicial, bem como pela clareza docente da modalidade na qual está trabalhando. Sendo assim, as vivências e experiências anteriores ao ingresso nos cursos técnicos de ensino médio integrado certamente influenciaram no trabalho e nas expectativas deste docente em relação à sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional docente neste contexto, interferindo na forma como os docentes

*impactaram-se com as especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado.*

No segundo eixo de análise, **estratégias de organização da docência**, evidenciamos distintas formas de apropriação da *cultura escolar* do Colégio técnico no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas dos docentes. No *elemento categorial busca de espaços de compartilhamento de saberes com os colegas das disciplinas propedêuticas e técnicas*, há a constante procura de articulação entre as disciplinas propedêuticas e técnicas. Espaços estes ainda não delineados/articulados, mas com grande necessidade de serem efetivados. No *elemento categorial organização e planejamento das atividades didático-pedagógicas*, temos narrativas que expressão a articulação que é feita pelos docentes na tentativa de atender estas demandas de integração. O contato dos docentes das disciplinas propedêuticas com os docentes das disciplinas técnicas ocorre no intuito de uma aproximação/compreensão do que cada área de conhecimento vem trabalhando, a fim de que ambas busquem desenvolver atividades didático-pedagógicas de forma a fazer com que o ensino e a aprendizagem dos estudantes sejam facilitados e melhor compreendidos.

No *elemento categorial recursos de infraestrutura e humanos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade*, verificamos uma situação bastante particular do Colégio técnico que é a integração com a estrutura física, o conhecimento e os recursos humanos da Universidade. Comprovamos uma ampla gama de recursos que podem e são aproveitados pelos docentes e acadêmicos, proporcionando outros espaços de formação que não apenas o que é apreendido e trabalhando no Colégio técnico. No último *elemento categorial, interação entre bolsista e o docente* percebemos que este é bastante específico da *cultura escolar* do Colégio técnico, pois a abertura de bolsas de estudo e participação de projetos de pesquisa ainda é bastante incipiente, embora existam também, nas redes Municipais e Estaduais de ensino. A abertura para a participação dos acadêmicos em projetos de pesquisa e extensão já os incentiva a seguirem a carreira acadêmica/ingresso no Ensino Superior. Embora não seja regra, estas oportunidades dão margem a experiências de pesquisa e extensão em períodos anteriores ao Ensino Superior, proporcionando ao estudante um aprofundamento e uma vivência que possa contribuir para sua formação futura. Isso, além de proporcionar aos docentes o apoio dos estudantes tendo-os como monitores e auxiliares de seu trabalho docente. Neste eixo de análise fica clara

a individualidade presente neste contexto, reforçando a falta de uma *cultura docente* de compartilhamento de saberes.

A *cultura docente* emerge então, como uma dimensão que podemos verificar o *habitus* docente e como ocorre a aproximação entre o contexto escolar vigente e as dificuldades e com as peculiaridades que este espaço abriga, proporcionando um repensar a *cultura docente* no lugar formativo, ou seja, na *cultura escolar*.

Na dimensão da ***cultura escolar*** buscamos trazer o pressuposto da relação do sujeito humano com o social e a realidade externa. Esta relação sendo mediatizada pelo processo de transformação onde o sujeito reorganiza o contexto cultural a partir da reflexão crítica, da sua *autoregulação*. Esta transformação só ocorre a partir da dialética, da unidade dos contrários (DAVÍDOV, s/d, p. 13). Desta forma, a *cultura escolar* apresenta estes constantes contrários (idas e vindas) que estimulam/mobilizam a *autoregulação* do sujeito definindo e articulando novas reorganizações.

Esta dimensão apresenta dois desdobramentos, são eles: ***cultura instituída*** e, ***cultura projetada***. Estes eixos perfazem os diálogos existentes no local de formação e atuação docente, contudo, temos inicialmente de entender, que a *cultura escolar* constitui-se por normas e construções intersubjetivas (valores, crenças, regras) que são consolidadas a partir dos integrantes de determinada instituição educativa. Conforme Julia (2001), o espaço escolar, os níveis de escolarização docente e o corpo profissional específico constituem as bases da instituição escolar. Esses são elementos interligados que constituem um *campo* específico que representa um contexto constituído por sujeitos e dos recursos disponíveis àquela instituição.

Na *cultura instituída*, temos os seguintes *elementos categoriais*: *inserção dos professores nos cursos de graduação, pós-graduação e EAD; vinculação ao contexto universitário da Universidade; pseudodepartamentalização; lugar de excelência, status docente e discente*. Na *cultura projetada*, temos os *elementos*: *ampliação do envolvimento com lugares formativos da universidade; maior articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas; [re]significação do espaço formativo em que atua*.

Na ***cultura instituída***, temos a *cultura escolar* dos cursos técnicos de ensino médio integrado na forma como ela é vista socialmente a partir da sua construção histórica e cultural. Esta construção se perpetua ou se reorganiza a cada geração e, a cada “renovação”, onde novos sujeitos ingressam na instituição escolar e assim, a



partir de novos *habitus* docentes, reorganizam a *cultura escolar* (FORQUIN, 1993). Com o elemento, *inserção dos professores nos cursos de graduação, pós-graduação e EAD*, evidenciamos um diálogo feito entre as diferentes modalidades de ensino tendo em vista a amplitude de espaços formativos e a localização do Colégio técnico.

Embora o foco deste estudo seja os cursos técnicos de ensino médio integrado, temos de ter claro que os professores que trabalham nesta modalidade de ensino trabalham com outras modalidades instituídas na *cultura escolar* deste Colégio Técnico. O trabalho na graduação, na pós-graduação e/ou na EAD também faz parte da realidade dos docentes atuantes nos cursos técnicos de ensino médio integrado. Desta forma, podemos evidenciar que os docentes do Colégio técnico atuam em diferentes níveis e é a partir disso que passam a articular suas experiências e seus conhecimentos instigando a reflexões e a modificações. Sendo assim, a abertura a novos horizontes educacionais provoca a amplitude de interlocuções estabelecida entre os níveis e modalidades de ensino e entre os próprios docentes ao pensarem suas atividades didático-pedagógicas.

Esta interlocução de níveis e modalidades de ensino que ocorre dentro da *cultura escolar* do Colégio técnico é possibilitada na *vinculação ao contexto universitário da Universidade* na qual se encontra. Esta acessibilidade a outros espaços e a outros lugares de construção de conhecimento amplia e aprofunda os campos de diálogo, discussão e reflexão que poderiam ficar apenas no Colégio técnico. A partir desta estrutura temos uma gama de oportunidades que consubstanciam e alargam a abertura de caminhos antes não vislumbrados por estes docentes e acadêmicos. Esta aproximação, contudo, dá margem a distintas organizações que sofrem influências e são estruturadas a partir dos diferentes olhares dos docentes. Isso pode ser observado no elemento categorial *pseudopartamentalização*. A pseudodepartamentalização é contrária à integração proposta pelo PPP dos cursos técnicos de ensino médio integrado, visto que advém de uma cultura organizacional própria do Ensino Superior que se alastrou à cultura organizacional do Colégio técnico e, deparou-se com os pressupostos alicerçados no seu PPP.

Todavia, temos vários elementos do Ensino Superior que caracterizam a *cultura escolar* deste Colégio técnico, como a pseudodepartamentalização, a presença de docentes da graduação, pós-graduação e EAD, a disponibilidade de locais de formação vinculados à Universidade, os quais tornam o Colégio técnico um *lugar de*

*excelência e status docente e discente*, ou seja, um lugar que tem significado a partir dos seus ocupantes. A vinculação com a Universidade em termos de localização e apropriação de recursos materiais e humanos torna o Colégio técnico um local de excelência, onde os docentes e discentes apresentam-se como professor e estudantes de uma universidade federal alargando seu *status* perante a sociedade.

Todos estes elementos fazem com que, do ponto de vista local, estas sejam características inerentes a este contexto e, tudo o que for inserido neste *campo* vai corroborar com a reorganização da dinâmica da *cultura escolar*, mas sem mudar sua essência.

Temos um ideal de formação docente e discente em constante processo de diálogo no intuito da construção de uma cultura colaborativa, tendo em vista que muitas das considerações apresentadas pela *cultura projetada* são pontos de vista dos docentes que conforme a constituição de seus *habitus* docentes acabam alavancando tensões que precisam ser repensados e aproveitados no coletivo docente e discente.

Na ***cultura projetada***, a *autorregulação* do docente acerca de seu espaço de formação e atuação docente deveria aparecer com maior ênfase, pois neste momento o docente tem a possibilidade de se autorregular, isto é, “el individuo se ordena a si mismo y él mismo cumple”<sup>47</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 78). Ou seja, o docente começa a compreender sua *tarefa educativa*, realizar *ações e operações* e atingir a *autorregulação*. Na efetivação da *atividade docente de estudo*, primeiro o docente fala consigo mesmo, reflete sobre suas *ações e operações* e rearticula suas reflexões na articulação com os colegas e a *cultura escolar* a qual atual. Contudo, esta *atividade docente de estudo* ainda é bastante embrionária no contexto investigado. O que temos é a existência de *habitus* docentes que os professores expressam ao tratar de situações que são vivenciadas no contexto escolar.

Temos que no *elemento categorial ampliação do envolvimento com lugares formativos da universidade*, apesar da acessibilidade e da existência de locais a serem explorados pelos docentes e discentes do Colégio técnico, em relação à Universidade, muitos destes locais ainda são pouco explorados. Tanto docentes quando discentes esbaram em burocracias e/ou não apresentam conhecimento sobre as possibilidades

---

<sup>47</sup> “o indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre” (VYGOTSKI, 1997, p. 78, tradução nossa).

de acesso e acabam não aproveitando o amplo espaço de recursos materiais, laboratoriais e humanos que a Universidade tem a oferecer.

Outro ponto já demarcado é a *maior articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas*. Embora haja uma mobilização para a consolidação desta integração, o que se evidencia ainda é um processo de departamentalização e uma articulação informal/“de corredores”. Situação que inviabiliza o adequado trabalho integrado proposto pelo PPP dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Esta discussão recai em vários outros pontos que são decorrentes da cultura organizacional deste Colégio técnico, um *campo* com múltiplos *habitus* docentes advindos das experiências dos professores em diferentes modalidades, em múltiplos contextos e currículos que passam a reorganizar a dinâmica pedagógica e organizacional desta *cultura escolar*.

Isso recai no elemento categorial *[re]significação do espaço formativo em que atua*. Esta *[re]significação* busca a clareza do espaço de formação e atuação, pois esta questão ainda é ponto nebuloso tanto para docentes, como para discentes e familiares. Destacamos que a proposta de reestruturação curricular ocorrida neste Colégio técnico em 2011 buscou demarcar este espaço de formação dos cursos técnicos de ensino médio integrado, deixando claro o foco na formação técnica sem desmerecer a formação acadêmica para o ingresso no Ensino Superior. O que se percebe é que esta reestruturação curricular ainda é bastante discutida e há diferentes posições entre os docentes.

Compreendemos, contudo, na dimensão da *cultura escolar*, que há um amplo espaço de “opostos”. Opostos que se encontram em um constante reorganizar pedagógico a partir dos *habitus* docentes que integram esta *cultura escolar*. Evidenciamos que neste espaço de reorganização da *cultura escolar* e da *cultura docente*, a *atividade docente de estudo* ainda não ocorre de forma significativa. O que aparece é um *habitus* docente que propõe, tímida e individualmente, reorganizações na *cultura docente* e na *cultura escolar*.

Esta reorganização da *cultura escolar* é realizada também pelos *estímulos auxiliares* os quais são desenvolvidos/trabalhados conforme os *habitus* docentes ali existentes, são eles: *conversa como colegas; recursos materiais e humanos disponíveis; dinâmica institucional (PPP); localização junto à Universidade*.

Estes *estímulos auxiliares*, segundo Bolzan são “formas de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão docente, fator preponderante na mediatização da atividade”

(2002, p. 14). Indicam zonas de conforto e de atrito, tendo em vista o *habitus* docente e, é na *conversa com os colegas*, que surge esta necessidade de mudança e, na apropriação dos *recursos materiais e humanos disponíveis* na instituição que os docentes começam a repensar as formas de reorganizar a dinâmica de suas práticas pedagógicas. Esta reorganização advém também da *dinâmica institucional* apresentada no PPP dos cursos técnicos de ensino médio integrado, uma dinâmica voltada para a interdisciplinaridade, situação que é alavancada pela existência de diferentes níveis e modalidades neste Colégio técnico, bem como, de sua *localização junto à Universidade*. Todos estes elementos são *estímulos auxiliares* para a mobilização da aprendizagem da docência dos professores que trabalham nesta unidade de ensino.

Sendo assim, a busca por uma identidade deste Colégio técnico desencadeia a percepção das especificidades culturais dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Especificidades estas que não podem deixar de observar os *habitus* docentes os quais vem projetando nesta *cultura escolar*, mobilizados pelos *estímulos auxiliares*, uma reorganização da dinâmica pedagógica.

Verificamos então, que a *atividade docente de estudo* é um processo em fase inicial, muito embora proporcione o pensar nas zonas de desconforto, nos opostos que compõe a coletividade desta *cultura escolar*. Nesta perspectiva, acreditamos que a *atividade docente de estudo* apresenta-se ainda embrionária. O que fica claro nas narrativas docentes é a existência de um ***habitus docente*** que está constantemente problematizando a organização da dinâmica da *cultura escolar*. Bolzan (2006, p. 362) reitera esta consideração ao colocar que o *habitus docente* é “um conjunto de disposições interiorizadas pelo professor que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência”. A ***aprendizagem da docência*** apresenta-se então, como um constantemente processo em reorganização que é marcado pelos processos formativos/pelo *habitus* docente que é caracterizado pelas experiências de atuação e pelas vivências do docente no espaço cultural no qual atuou e no qual atua.

Este *habitus* docente transversaliza a categoria, as dimensões, os eixos de análise e elementos categoriais deste estudo, ampliando o olhar para as tramas que são tecidas na construção da aprendizagem da docência.

Logo é possível constatar e confirmar, com base nas narrativas, a existência de *habitus* docentes na *cultura docente* que estão constantemente problematizando e reorganizando esta *cultura escolar*, consolidando a **aprendizagem da docência**.

A partir desta estruturação e destas constatações passamos a delinear a análise dos excertos das narrativas com base no referencial teórico estudado no intuito de dar sustentação aos pressupostos que já viemos sinalizando. Partiremos então, para a análise da **aprendizagem da docência** com base nas dimensões da *cultura docente* e da *cultura escolar* e seus respectivos *eixos de análise/desdobramento das análises e elementos categoriais*.

#### 4.1. Cultura docente: tomada de consciência de se professor

No eixo de análise **tomada de consciência de ser professor** se estabelece um processo de tomada de consciência do sujeito acerca de sua profissão docente e das repercussões dessa na sua atuação, ou seja, é o momento em que este sujeito se depara com a profissionalização e com as necessidades da docência, refletindo sobre ela e passando a evidenciar as suas necessidades formativas.

Leontiev (1984, p. 14) destaca que temos que considerar “a consciência no como um campo que pueda ser contemplado por el sujeto y en cual se proyectan las imágenes y conceptos de este, sino como um movimento interno peculiar, engendrado por el movimiento de la atividade humana”<sup>48</sup>. Ou seja, a consciência do sujeito é algo interno e ocorre ao longo do desencadear da atividade humana. Este processo aqui é entendido como o movimento de tomada de consciência o qual ocorre nas relações realizadas ao longo da formação profissional docente. Ao buscarmos compreender “as trajetórias docentes, partimos do pressuposto que os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121).

Acreditamos que os processos formativos dos docentes envolvem um intrincado caminho que engloba as fazes da vida e da profissão e de que estas marcas vão configurando o *habitus* docente do coletivo de professores em que este sujeito se encontra.

Compreendemos então, que os processos de subjetivação da realidade objetivada, ou seja, o processo de tomada de consciência da *tarefa educativa* se desencadeia de forma peculiar em cada docente a partir das formas e dos momentos em que ele incorpora o mundo pedagógico/ser professor ao seu mundo pessoal compreendendo-se/tornando-se consciente de sua profissão e de seu papel perante a sociedade.

Podemos dizer, com base na perspectiva sociocultural, que os processos de desenvolvimento do sujeito consistem na conscientização, conseqüente apropriação

---

<sup>48</sup> [...] a consciência deve ser considerada, não como um campo contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana. (LEONTIEV, 1984, p. 14, tradução nossa)

“de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contextos de atividade conjunta, socialmente definidos (família, escola com seus diversos formatos de atividade) (BAQUERO, 1998, p. 76)”.

Com base nas narrativas dos docentes dos cursos técnicos de ensino médio integrado deste Colégio técnico, evidenciamos que a *identificação com a docência* surge em diferentes momentos que ocorreram em seus processos e suas trajetórias formativas. As narrativas demonstram estes momentos de identificação com o trabalho/profissão e com a docência perpassando pelo desejo do sujeito em realizar determinada atividade. A identificação com a docência acontece também por esta via, mas ocorre, principalmente, a partir da experiência e com a percepção das necessidades formativas e de atuação as quais acontecem na interlocução do sujeito com o contexto sociocultural (Vygotski, 1995).

Leontiev (1984, p. 28), ressalta esta interlocução ao colocar que

[...] el reflejo consciente del mundo no surge en él como resultado de la proyección directa en su cerebro de las representaciones e conceptos que elaboraran las generaciones precedentes. Su conciencia es también un producto de su actividad en el mundo objetivo.<sup>49</sup>

Os docentes participantes da pesquisa narram sobre os primeiros contatos com a escolha da profissão. Momentos estes que iniciam o processo de tomada de consciência e desencadeiam reflexões que os tornarão conscientes de suas escolhas.

*Eu sempre tive um aspecto próprio meu que eu gostava de ensinar, eu sempre ensinava, dava aulinhas em casa, a mãe sempre dizia, ele tem um perfil de professor, tem paciência para ensinar. Quando eu fazia engenharia eu trabalhei também em parceria com uma prima em cursos preparatórios para vestibular lá no interior, não era um curso registrado, mas nos dávamos aula para um grupo de alunos de matemática, física. Então as circunstâncias vão caminhando e então eu posso dizer que eu já tinha esta trajetória e trabalhei como amador com amigos e de forma semiprofissional através de um grupo, 2 anos trabalhando em preparação de vestibular. (Prof. XIII) (l. 86-107)<sup>50</sup>*

*Desde pequena eu morei em casa, gostava das plantas e bichos. Ai veio terminou o ensino médio e veio aquela dúvida, o que fazer, o que fazer e. Mas tinha feito teste vocacional e sempre dava ciências biológicas. E desde que entrei me identifiquei com o curso, eu amo biologia, só que no início eu estava mais voltada para a pesquisa. Por ser um curso de*

<sup>49</sup> [...] reflexo consciente do mundo não surge nele (homem) como resultado da projeção direta em seu cérebro das representações e conceitos que elaboraram as gerações anteriores. Sua consciência é também um produto de sua atividade no mundo objetivo. (LEONTIEV, 1984, p. 28, tradução nossa)

<sup>50</sup> A identificação dos sujeitos foi feita a partir da inicial **Prof.** de Professor/Professora e da numeração por algarismos arábicos. O número de linhas representa as linhas onde se encontra o excerto nas narrativas dos docentes facilitando assim, a análise da pesquisadora. Os excertos em itálico identificam os pontos de destaque para a análise pretendida.

licenciatura a gente vai desenvolvendo algumas habilidades abrindo a visão e, ai depois com as disciplinas de estágio eu vi que eu realmente gostava, mas eu sempre tive dúvida quanto ao ensino médio. Eu achava que o meu perfil mais era graduação. Até porque eu fui ser substituta na graduação o que eu gostei (Prof. VIII) (l. 51-73)

As narrativas de **Prof. XIII** e **Prof. VIII** ressaltam a aproximação com o trabalho (engenheiro/professor e, bióloga/professora) desde o período da infância quando foram instigados pelo lugar de criação e pelos familiares à aproximação com a profissão professor. Esta experiência sinaliza para os processos formativos vivenciados pelos docentes, contudo temos de ter claro que estes processos não “estão temporariamente relacionados à intenção de ser professor [...] mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes”. (MOROSINI, 2006, p. 352).

Embora tivessem buscado outros caminhos formativos, a docência aparece como um elemento a ser despertado e assumido por **Prof. XIII** e **Prof. VIII**. Podemos perceber que a tomada de consciência de ser professor foi realizada ao longo de seus percursos e trajetórias formativas, nada obstante, a conscientização da docência passou a existir somente com a aceitação e compreensão das necessidades formativas e constitutivas docentes, situação esta, que se desencadeia ao longo da trajetória de formação e atuação docente.

**Prof. XII** e **Prof. VII** sinalizam que este processo de identificação com o trabalho/ser professor ocorreu no ensino médio

Bom, pra eu começar a escolher o curso foi difícil. *Eu ia muito bem em química [...]. E o cursinho teve uma professora que eu adorava as aulas de química*, por isso que eu escolhi química, mas eu tinha dúvida se era o que eu queria porque eu era muito tímida. (Prof. XII) (l. 34-39)

O despertar pelo *gosto da docência no Ensino Médio*. Que percebi que *a forma como um ou outro professor colocava a disciplina*. Achei que isso foi uma forma que me estimulou a gostar da matemática e de ser professor. Então foi por influência da própria trajetória estudantil (Prof. VII) (l. 83-86)

O ensino médio, como ressalta Kuenzer (1997) e Zibas (1999, 2005), ao mesmo tempo em que prepara para a continuidade dos estudos, prepara também para o mercado de trabalho. O período de escolha, de transição/direcionamento para a academia e/ou para o mercado de trabalho está nesta etapa da educação básica. A identificação com o docente na etapa do ensino médio recai em um processo que envolve lembranças contidas na memória dos sujeitos/docentes acerca de seus



professores os quais deixam marcas que repercutem em suas escolhas. Envolve, principalmente, a reflexão como um processo dinâmico que se relaciona com suas vivências como discentes e acabam repercutindo nas suas posteriores ações como docentes. O “enfoque é nas mudanças ativas envolvidas em um acontecimento ou uma atividade em desdobramento nas quais os [docentes] participaram” (ROGOFF, 1998, p.133), ou seja, a identificação ou mudança na construção da identidade docente ocorre a partir destas lembranças de atividades as quais participaram.

Outros docentes sinalizam que este processo aconteceu na formação inicial

*Eu entrei e fui conhecendo o que era a educação física e gostei, me dediquei e, quando eu comecei a dar aula, era como contratado em Santa Catarina, que eu comecei na verdade entender que era a melhor coisa que eu tinha escolhido. (Prof. III) (l. 111-116)*

Quando eu fui fazer geografia eu não pensava em ser professora de geografia. Quando eu entrei na Educação Artística sim, *eu sabia que era um curso de formação para professores, mas na geografia eu demorei, eu resisti um pouco. Aí com o tempo, quando eu entrei na escola particular eu ainda não tinha terminado a licenciatura, aí depois que eu terminei a licenciatura que eu comecei a conhecer outras pessoas, estudando um pouco mais...a formação... aí eu comecei a entender que talvez eu fosse me achar melhor no ensino público. (Prof. V) (l. 40-54)*

Entre na engenharia e foi terrível. [...] Ai comecei a fazer matemática e engenharia junto isso para tentar sanar estas dificuldades de formação. Ai eu comecei a perceber que a engenharia era muito mais uma aplicação dos fundamentos que era a ciência. Bom ai eu disse, eu já tinha feito a matemática que é mais a lógica, a ferramenta e também eu fui na física, porque mesmo sendo licenciatura ela trabalhava mais a parte do bacharelado, então eu fui buscar na física digamos respostas para o mundo, para os princípios físicos. Também ao terminar matemática e física, ai eu fiquei um tempo sem estudar, ai eu entrei para outra escola. Mas ai foi o momento que eu me dei conta que mesmo a ciência não chegava a dar respostas. [...] *Então isso talvez tenha me levado para este lado e, a filosofia foi um processo natural, eu fui fazer filosofia mais como uma busca. (Prof. IV) (l. 40-102)*

*O curso foi muito bom, eu aprendi assim, na época que eu cursei tinham professores ótimos, excelentes. [...] Eu comecei a me envolver tanto com o curso de letras lá em meados, que eu acabei desistindo da ideia de ser jornalista e me descobri ali, descobri que eu gostava e descobri que eu gostava de dar aula porque a gente desde o começo ali no curso de letras a gente já ia para a sala de aula, lá pelo quinto semestre a gente já estava tendo experiências de docência com o CELS, com o Clube de Línguas. E ai eu comecei a gostar e vi que era meu chão. (Prof. VI) (l. 78-89)*

*[...] foi no primeiro ano de graduação no segundo semestre. Foi uma proposta de substituir um professor que tinha engenharia em Cerro Branco em uma escola de segundo grau. (Prof. II) (l.34-36)*

A formação inicial apresenta-se como um dos lócus da conscientização da identidade docente visto que é neste local que a maioria dos docentes vivenciaram suas primeiras experiências como docentes em sala de aula. Com dúvidas acerca da formação desejada, **Prof. III**, **Prof. V** e **Prof. VI** ingressaram no curso de graduação licenciatura, mas não com a pretensão de seguir a carreira docente. Já o **Prof. IV** e o

**Prof. II** ingressam em um curso de bacharelado, mas posteriormente direcionam-se à docência. O **Prof. II** destaca que, embora tenha buscado a formação em bacharel sempre teve interesse pela docência. Ambos tomam consciência desta realidade externa objetiva/o espaço da sala de aula, e a internalizam no momento em que a vivenciam, em que a tomam como espaço e tempo constituinte de sua identidade profissional docente. É neste momento que ocorre a conscientização da docência, das suas faltas e das suas necessidades frente a sua atuação.

Este momento de ingresso na docência possibilita aos futuros professores a reflexão sobre sua formação e atuação tendo em vista que, o que é experienciado neste curto espaço de tempo, é insuficiente para a formação do sujeito. Esta incompletude é um fator a ser considerado e constantemente rearticulado pelo docente, pois tanto ele quando seus futuros alunos apresentam-se em um constante movimento de aprendizagem. O trabalho pedagógico, o tipo de relação que o professor estabelece no seu planejamento de trabalho, ao mesmo tempo em que atua sobre o aluno e o transforma, transforma também o próprio docente pois este passa a desacomodar forças antes adormecidas e que, com o contato com o *cultura escolar*, passam a ser desacordados e trabalhados (VYGOTSKI, 1997).

Já com o **Prof. I**, a aproximação com a docência ocorre no curso de mestrado na disciplina de docência orientada.

*Docência orientada. Foi bem na época que tinha um professor saindo pra doutorado e aí eu ajudei ele no início e depois eu assumi. Deu praticamente um semestre de aula direto. (Prof. I) (l. 18-22)*

Os demais docentes, **Prof. IX**, **Prof. XI** e **Prof. X** tomam consciência da docência depois que entraram no mercado de trabalho e viram na docência uma oportunidade a ser seguida.

*Eu acho que é uma verve que a gente tem, eu até era um pouco tímido para falar em público e tal, mas é como eu digo para uns colegas meus que até se aposentaram na época que a empresa em que eu trabalhava foi vendida. Nós começamos a ofertar cursos de capacitação, mas os caras diziam assim, “bah, mas eu não sei nada”. Eu dizia: não tu sabes, tu tens a prática. Então muito do que leva a estudar são as profissões, saber o que esta fazendo, saber os princípios, as leis, os métodos, os regulamentos e isso propicia que tenhas capacidade de chegar e dizer com conhecimento o que eu estas tentando transmitir. (Prof. IX) (l. 69-80)*

*Bom, o mestrado, geralmente quem faz o mestrado vai para a docência. As empresas não valorizam esta titulação. Principalmente naquela época em 79, que eu terminei o mestrado. E daí com esta formação eu acabei indo para o mestrado em Caxias do Sul,*

pois eles estavam carentes de mestres, os cursos estavam sendo reconhecidos, os cursos de engenharia mecânica e lá eles precisavam de gente e remuneravam muito melhor que nas fábricas trabalhando como engenheiro. (Prof. XI) (l. 42-48)

E neste meio tempo eu fui fazer outra faculdade e a UNIFRA só tinha curso de graduação. Não tinha Direito, Odontologia e, por eu gostar de palavras do Direito. Era uma coisa que me atraía, mas não tinha que fazer na Federal não tinha outra universidade. Hoje tem 5, 6 universidades são outros tempos. E *das graduações a que mais me agradou foi português/inglês que era a única universidade privada que tinha em Santa Maria que eu poderia cursa à noite.* (Prof. X) (l. 120-131)

O **Prof. IX**, **Prof. XI** e **Prof. X** ingressam na docência posteriormente à formação inicial, ou seja, após a formação inicial em bacharel, ambos buscam a docência como uma possibilidade profissional. O ingresso na pós-graduação apresenta-se como um elemento que amplia as possibilidades de direcionamento do bacharel para a docência. Isso pode ser reforçado pela narrativa do **Prof. XI** quando destaca que a formação acadêmica não é tão valorizada nas empresas sendo assim, percentual significativo dos profissionais que vão para a pós-graduação acabam direcionando-se para a docência.

Evidenciamos, que a identificação com a docência ocorreu, para este grupo de docentes, em distintos momentos formativos. Contudo, embora a identificação com a docência e a busca por uma formação que atenda as demandas desta profissão, os docentes ressaltam a *incipiência na formação para a docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado* onde são unânimes ao falar da falta de formação específica para o trabalho nesta modalidade. Os docentes licenciados colocam a preparação ainda bastante precária para o ensino médio regular sem vinculação com nenhum tipo de modalidade, aqui no caso, a EPT. Este fato também é reforçado pelos docentes das áreas técnicas que sinalizam a falta de preparação pedagógica para atuação nesta etapa da educação básica.

Etapa esta que exige, segundo Machado (2008, p. 19) um perfil docente capaz de dar conta de três níveis de complexidade:

- 1- desenvolver a capacidade de usar, níveis mais elementares relacionados à aplicação dos conhecimentos e o emprego de habilidades instrumentais; 2- desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e 3- desenvolver capacidades de inovar, níveis mais elevados de complexidade relacionados às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

A amplitude desta qualificação está longe de ser efetivada segundo o **Prof. V** ao colocar que

*Eu acho que a gente não tem preparação nenhuma para a exceção, é só o básico mesmo. Hoje eu ouço o pessoal falando que você tem que receber os alunos que tem todo o tipo de problema, acolhe a inclusão e tal [...], mas a gente nunca teve preparação nenhuma durante o curso de licenciatura, em nenhum momento. (Prof. V) (l. 86-90)*

A sinalização da precariedade formativa tanto na graduação como na pós-graduação surge quando o **Prof. VIII** e o **Prof. XI** colocam a falta de preparação para a docência muito embora os cursos de licenciatura e os cursos de pós-graduação estejam vinculados a uma formação para a docência como o ressaltado na narrativa que seguem

*Ai depois veio o doutorado, passei aqui e levei um susto bem grande porque eu não estava nem um pouco preparada para trabalhar com o ensino médio mesmo tendo feito o estágio. Até porque o estágio é muito curto né, na verdade tu não assume a turma de verdade, tu assume temporariamente e depois deu, então foi bem difícil, primeiro ano eu pedi pra sair. (Prof. VIII) (l. 74-78)*

*Nós discutimos muito, principalmente no doutorado, essa questão, um pouco porque os mestrados e os doutorados na área técnica não dão esta formação em docência e, 99% deles vão ser docentes depois só que nós não temos nenhuma formação. E a gente sempre discutia esta necessidade de ter uma formação específica para a docência. (Prof. XI) (l. 60-64)*

Estas narrativas de identificação e formação nos proporcionam o pensar no profissional docente que trabalha nos cursos técnicos de ensino médio integrado. As exigências do profissional docente para trabalhar na EPT estão cada da vez mais elevadas. Não cabe mais o papel do bacharel ou do licenciado, hoje estes docentes enfrentam novos desafios voltados para “as inovações tecnológicas [...], aos novos papéis na estruturação do mundo do trabalho, as exigências de qualidade na produção e nos serviços, a exigência de atenção à justiça social, as questões éticas de sustentabilidade ambiental” (MACHADO, 2008, p. 15).

Moura (2008) nos mostra a complexidade que é esta formação ao nos colocar que há, atuando nesta modalidade de ensino, profissionais sem formação, profissionais bacharéis com formação pedagógica e os profissionais em formação. Diante deste desenho formativo dos profissionais que irão atuar nos cursos técnicos de ensino médio integrado percebemos que iniciativas estão sendo tomadas no intuito

de qualificar este profissional docente, oferecendo cursos de formação pedagógica e iniciativas na implementação de cursos de licenciatura nos cursos superiores de tecnologia, no caso dos IFET. Contudo, estas medidas ainda são bastante recentes e não apresentam resultados em relação qualificação da profissão docente na EPT, mais especificamente nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

Todas estas proposições nos propiciam pensar em como esses docentes se formam profissionais professores dos cursos técnicos de ensino médio integrado, pois a grande maioria ressalta que não teve formação para atuação nesta modalidade de ensino. Isso pode ser evidenciado nas narrativas docentes quando questionados acerca de suas formações

*Não, nada. Não tive nenhuma disciplina que trabalhasse com isso.* (Prof. I) (l. 80)

*Por ter conhecimento da minha formação já, em alguns casos sim.* (Prof. II) (l. 82)

E como eu já conhecia vários professores daqui e, o diretor da época foi meu professor quando eu fiz eletro [...] então, eu acompanhei as várias etapas que teve aqui no colégio, todo o crescimento [...]. Então, a gente está em casa. (Prof. II) (l. 139-146)

*Para o ensino técnico não.* Nós tivemos uma didática muito boa. A educação física aqui na Universidade, [...] era um dos melhores do país, então a nossa formação pedagógica era muito boa (Prof. III) (l. 154-157)

*Não, exceto a parte da licenciatura, Filosofia da Educação, Pedagogia, os estágios, isso sim.* Mas eu acho que foi muito teórico na realidade. Na hora que tu tem que assumir é tu por ti mesmo é diferente. (Prof. VIII) (l. 99-101)

*Na Graduação a gente tinha um momento lá que nos tínhamos leituras voltadas para o ensino, mas era mais o ensino acadêmico, não o técnico, o ensino médio.* Era a área acadêmica mesmo. (Prof. VI) (l. 180-182)

*Não. Na real eu trabalho bem o meu médio como eu sempre trabalhei em todas as escolas.* (Prof. XII) (l. 98-99)

No curso de matemática, não, não, o curso de matemática, não sei como é hoje, mas o curso de matemática era técnico, não tinha nada a ver com docência. A única coisa que tinha a ver com a docência eram as disciplinas pedagógicas, didática. (Prof. VII) (l. 92-95)

*Mas formação especificamente na área da docência eu tive em alguns locais como, por exemplo, na UNIJUÍ que tinha aquele apoio ao professor, tinham cursos, então ali foi uma escola boa e, agora eu particularmente procurei me espelhar naquilo que eu considerava o bom professor.* Então eu sempre me espelhei no bom professor para estudar, como ele se comportava dentro da aula, como ele fazia o questionamento, como ele trazia o aluno para o assunto que ele queria. Então eu procurei pelo exemplo do bom professor, que era considerado pelos alunos como bom professor. (Prof. XI) (l. 81-89)

*De jeito nenhum, jamais, eu nem imaginava que tivesse a possibilidade de o ensino técnico ser integrado ao ensino propedêutico como nos temos aqui.* É claro que eu sabia que tinha cursos técnicos, mas eu pensei que todos os técnicos fossem pós-médio. (Prof. X) (l. 136-147)

Apenas o **Prof. II** destaca que sim, que teve algum tipo de formação, mas ressalta que foi por seu interesse, por sua busca tendo em vista que era egresso deste mesmo Colégio técnico e já estabelecia parcerias com os docentes do colégio. Diante desse contexto formativo, torna-se eminentemente necessário compreendermos como o docente interage e articula sua organização didático-pedagógica a partir do *impacto com as especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado*.

O impacto com a docência em uma cultura escolar específica está circunscrito pelos processos formativos destes docentes. **Prof. XI, Prof. II, Prof. IX, Prof. XIII e Prof. VI**, ao ingressarem nos cursos técnicos de ensino médio integrado, relatam que

Então esta inserção no ensino médio integrado se deu naturalmente [...] E também, pois nós temos no nosso curso muitos professores que são da carreira tecnológica, praticamente as aulas deles são dadas no superior. (Prof. XI) (l. 101-104) (*professor trabalha no Ensino Superior e ministra uma disciplina no curso técnicos de ensino médio integrado mecânica*)

*Pra mim, foi assim, como se eu tivesse dando continuidade ao que eu já vinha fazendo. Foi muito fácil.* (Prof. II) (l. 111-112)

Eu tive também uma satisfação, uma alegria de, depois de muitos anos vir trabalhar aqui no Colégio técnico, eu sou oriundo do integrado, na época que eu fiz era integrado. *Então eu já mais ou menos sei como é o sistema. Isso me facilitou bastante é claro porque quem não conhece é mais difícil pois ele vai tentar dizer que a disciplina dele é a mais importante, não vai saber se integrar junto aos outros.* (Prof. IX) (l. 92-97)

Eu estava entrando e uma encruzilhada (intercâmbio nos EUA) e a porta se fechou. E *surgiu esta outra oportunidade então comecei a dar aula aqui, comecei a gostar, uma oportunidade de voltar aonde eu estudei.* Então a minha aproximação foi bem tranquila, eu já conhecia o contexto. (Prof. XIII) (l.151-155)

*Nos outros colégios que eu trabalhei nós tínhamos reuniões constantes com os professores das áreas técnicas. Então a gente fazia um levantamento, tal área está trabalhando tal conteúdo então a gente tinha que associar no nosso conteúdo.* Como é idiomas no caso a gente voltava a linguagem para dentro daquele conteúdo. (Prof. VI) (l. 110-114)

As narrativas apresentadas pelo grupo indicam que eles já tinham contato com o ensino médio integrado, sendo assim, o impacto com as especificidades desse contexto foram amenizadas em função de que estes docentes já estiveram no ensino médio integrado seja como discentes ou como docentes. Alguns oriundos do próprio colégio, outros oriundos de outras trajetórias profissionais, estes docentes chegam ao Colégio técnico com uma bagagem e um entendimento de sua organização didático-

pedagógica diferente dos docentes que nunca tiveram experiências nesta modalidade de ensino.

Isaia e Bolzan (2007, p. 110) colocam que “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico”. Nas narrativas dos docentes deste estudo buscamos trazer as especificidades dos processos formativos de todos os docentes, situação que proporciona uma melhor compreensão sobre a forma como realizam suas atividades didático-pedagógicas.

Evidenciamos que os demais docentes, embora com formação e/ou atuação no ensino médio regular destacam as dificuldades e as inquietações perante as especificidades desta *cultura escolar*

*Quando tenho estagiários busco orientá-los com alguns aspectos que foram importantes para minha adaptação no Colégio. [...] nossa escola tem bastante avaliações, testes e, por exemplo no dia de amanhã todo mundo tem uma prova de eletrotécnica [...] Então eu negocio com eles, converso com eles. Vamos fazer a aula, fazer menos tempo, depois vamos estudar. Ai eu não perco eles da aula. (Prof. III) (l. 354-352)*

Quando eu cheguei aqui e vi que era um colégio técnico. No primeiro dia, o diretor me levou para dentro dos laboratórios e mostrou o que se fazia em cada laboratório e tal, eu pensei: nossa! eu tenho que adaptar o meu jeito de dar aula agora. *Aí eu fiquei apreensiva achando que eu ia ter que estudar, buscar, e continuo achando que eu tenho que fazer isso, mas só que, na prática eu vi que ninguém fazia isso. (Prof. V) (l. 107-120)*  
Então, de fato o ensino médio vem em segundo lugar, primeiro vem a formação técnica aqui dentro. *Eu acredito que eu tenho que repensar todo o meu jeito de trabalhar (Prof. V) (l. 145-152)*

*Senti assim que era uma escola bem diferente do que eu estava acostumada, então algumas coisas eu achei bastante diferente, estranhas. Até por ser uma escola e não um curso de graduação. (Prof. VIII) (l. 110-113)*

*Então eu entrei com este sentimento, mas quando eu entrei eu fiquei um pouco decepcionada porque eu imaginei que o aluno desta escola ou de qualquer escola técnica fosse um aluno bem mais disciplinado e também mais ambicioso no querer conhecer, no querer saber e eu me decepcionei. (Prof. XII) (l. 120-132)*

As narrativas destes docentes demonstra que, mesmo tendo a formação em licenciatura, o impacto com os cursos técnicos de ensino médio integrado foi bastante difícil. **Prof. III, Prof. V, Prof. VIII e Prof. XII** relatam esta expectativa e/ou comparativo desta *cultura escolar* com o ensino médio regular pois a experiência vivenciada por eles estavam vinculadas a esta etapa da educação básica. A conscientização das necessidades advindas do local de atuação pareceu em primeiro momento “assustadora” e/ou diferente do que esperavam. Contudo, com o passar do tempo procuram assimilar esta realidade e realizar atividades didático-pedagógica que

proporcionassem interação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso pode ser evidenciado na fala do **Prof. VII** e do **Prof. I** quando colocam que

*E eu acho que foi que nem andar de bicicleta, cada vez que eu ia dando mais aula o negócio ia fluindo e ia ficando claro na minha cabeça como trabalhar. E até hoje mesmo tendo uma experiência, curta experiência, eu acho que a gente tá sempre aprendendo e principalmente com esta troca de experiência entre os colegas. (Prof. VII) (l. 135-138)*

[...] quando eu estava preparando aula, uma coisa que me disseram quando eu entrei aqui que ficou gravado foi que... “dar aula, o conhecimento técnico eu ia tirar de letra, mas o que eu mais ia ter dificuldade era pegar o “ponto da turma”, saber que turma tu estas trabalhando”. Mas acredito que essa inexperiência que eu tive ali no início, eu fui aos poucos trabalhando e eu fui aprendendo a lidar. (Prof. I) (l. 89-99)

Ambos os docentes colocam a necessidade de um constante aprendizado, de um processo circular que adentra a constante tomada de reflexão do docente sobre suas atividades didático-pedagógicas situação que vem sendo discutida pela RIES. Contudo, este processo compreende a iniciativa da realização da *atividade docente de estudo* muito embora, o processo de estudo ainda seja bastante restrito. Para Leontiev, (1984, p. 69-70) “toda actividad tiene una estructura circular: aferencia inicia procesos efectores que realizan los contactos con el medio objetivo corrección y enriquecimiento con el auxilio de los vínculos inversos de la imagen aferente inicial”<sup>51</sup>. Leontiev destaca que a conscientização da realidade externa objetiva ocorre na mediação, na interação do sujeito com o mundo real, com seus pares. Sendo assim o contexto escolar e os momentos de diálogo com os colegas professores apresentam-se como *estímulos auxiliares* que aguçam as ainda incipientes iniciativas de realização da *atividade docente de estudo* do sujeito.

Evidenciamos que o conhecimento e a compreensão da cultura a qual o docente se encontra é fundamental para suas ações relativas à modificação/adaptação de sua atividade didático-pedagógica.

A experiência do **Prof. X** nos mostra a um momento em que os cursos técnicos de ensino médio e os cursos técnicos eram desvinculados, situação que perpassou durante os anos de 1997 a 2007.

---

<sup>51</sup> Toda atividade tem uma estrutura circular: aferência inicial (estímulos externos) → processos efetores (processos internos) que realizam os contatos com o meio objetivo → correção e enriquecimento com o auxílio dos vínculos inversos da imagem aferente inicial (LEONTIEV, 1984, p.69-79, tradução nossa)



*E, eu não senti muita diferença no sentido de sala de aula porque nós tínhamos o ensino médio puro. Aqui tínhamos duas modalidades que era o pós-médio e o concomitante. [...] então, em sala e aula eu não sentia muita diferença, eu trabalhava como se estivesse em um cursinho, claro com metodologias diferentes né, e eu trabalhava única e exclusivamente com a língua portuguesa sem me preocupar se o professor à tarde precisava de relatório porque isso não constava na grade. (Prof. X) (l. 215-225)*

Ou seja, como relata o **Prof. X** as atividades desenvolvidas eram desvinculadas do técnico. Período este que segundo o **Prof. XIII**

*[...] nos passamos, sem querer, mas passamos para as escolas que estavam no top das escolas que preparavam para o vestibular, o PEIS em função do nosso ensino médio ser muito bom. Isso fez com que o Colégio técnico passasse a ter um comportamento, ser visto pela sociedade por olhos que talvez nós professores não desejássemos. O colégio técnico é um colégio de excelência é um lugar onde meu filho vai lá estudar e faz um excelente ensino médio público, nem precisa de cursinho que já entra direto no vestibular. Então o colégio técnico era um excelente meio para a entrada no ensino superior. E a parte técnica. Bom eles dão lá uns cursinhos técnicos, isso ai não me interesse. (Prof. XIII) (l. 208-218)*

Esta identidade dos cursos técnicos de ensino médio integrado foi sendo remodelada ao longo dos períodos, situação que causou estranhamentos e redimensionamentos nas atividades didático-pedagógicas dos docentes.

Ao longo das narrativas evidenciadas neste *eixo de análise*, podemos perceber que a conscientização da docência nos bacharéis ocorreu posterior, na maioria dos casos, que a conscientização dos licenciados. No entanto, a aproximação com os cursos técnicos de ensino médio integrado tem sido igualmente complexa. Para os bacharéis, embora não tenham a formação como licenciados, todos vivenciaram o ensino médio regular e/ou o ensino técnico vinculado ao médio, então, os mesmos já tem uma ideia de como ocorre esta articulação. Situação a qual não ocorre com os professores licenciados que, embora tenham formação para a docência, ao se localizarem em um curso técnico de ensino médio se veem deslocados tendo em vista que não tem conhecimento e não tiveram aproximações com as áreas técnicas.

Esta situação demonstra que os docentes têm consciência das necessidades formativas e que estas requerem estruturações distintas ao trabalho com o ensino médio regular. Contudo, parte destes docentes sinaliza que as atividades didático-pedagógicas realizadas por eles não se distinguem das atividades realizadas anteriormente no ensino médio regular ou em outros contextos. Evidenciamos que a

compreensão do contexto ocorre com base nos processos formativos vivenciados por estes docentes, suas trajetórias e suas experiências. É possível afirmar que parte dos docentes apresenta uma maior sensibilização para a realidade do contexto e buscam alternativas no intuito de sanar as dificuldades da aprendizagem de ser professor, mobilizando um processo inicial de *atividade docente de estudo*. Os docentes que sinalizam realizar atividades próximas as que vinham desenvolvendo ressaltam o já conhecimento do contexto (para os docentes que são oriundos deste Colégio técnico) e/ou já tiveram experiências de ensino médio regular, sendo assim, não modificaram ou não tiveram suas atividades didáticas pedagógicas alteradas de forma significativa recorrendo, na maioria das situações, ao *habitus* docente construído ao longo de experiências em outros locais que fizeram parte de suas trajetórias formativas.

Os docentes do Colégio técnico, no qual desenvolvemos este estudo, tem uma atividade didático-pedagógica que apresentam um vínculo bastante forte com um *habitus docente* que é trazido para o contexto de atuação, proporcionando um reorganizar da dinâmica deste lugar formativo, mas sem instigar uma *atividade docente de estudo* significativa.

A representatividade de um grupo, no caso dos docentes dos cursos técnicos de ensino médio integrado deste Colégio, ao ser verbalizada na fala de um dos docentes, “obedece a modelos culturais interiorizados, ainda que as expressões pessoais apresentem sempre variações em conflito com as tradições” (MINAYO, 2006, p. 208). Ou seja, os docentes expressam sua conscientização do contexto a partir de suas experiências anteriores e, estas são levadas ao contexto em que atuam necessitando serem reorganizadas a partir do coletivo docente presente neste novo lugar de formação e atuação docente. A tomada de consciência individual apresenta-se ainda com pouca expressividade na consciência coletiva e vice-versa, posto que o indivíduo ainda se encontra em fase de inserção e compreensão da estrutura coletiva. Isso coloca o docente pertencente ao contexto do colégio técnico, mas carregado de experiências adquiridas ao longo de seu processo formativo que, em sua atividade didático-pedagógica, passam a utilizá-las.

O *habitus docente* é um processo de organização ao mundo/ao contexto cultural e, esta adaptação é cercada de uma dose de invenção e criatividade de modo que o docente passa a utilizar e recriar suas estratégias com base no que já consolidou em outros espaços formativos.

Os docentes deste Colégio técnico apresentam *habitus* docentes e, a partir de sua inserção neste lugar formativo proporcionam questionamentos e um repensar a dinâmica da prática pedagógica que vem sendo realizada em busca de uma *cultura docente* colaborativa e que dê conta das demandas formativas locais.

Em um contexto com uma *cultura instituída* a presença do *habitus* docente faz repensar as estratégias e dinâmicas organizacionais, mas ainda não consegue modificar a essência da *cultura docente* e da *cultura escolar*. Estas são considerações que pudemos evidenciar nas narrativas explicitadas neste eixo/desdobramento de análise posto que, a mudança não ocorre diretamente na *cultura docente* e/ou na *cultura escolar*, o que ocorre são reorganizações que mantêm a essência.

## 4.2 Cultura docente: estratégias de organização da docência

No eixo de análise *estratégias de organização da docência*, evidenciamos que, a partir da identificação com a docência e da percepção das necessidades formativas, os docentes tem a possibilidade de realização de *ações e operações* no intuito de sanar as dificuldades encontradas para o desencadear da atuação docente.

A transformação da percepção destas necessidades em algo concreto implica na compreensão do motivo pelo qual ele precisa realizar *ações e operações*. Segundo Leontiev (1984)

Es cierto que para la consciencia del sujeto el fin puede aparecer abstraído de esta situación, pero su *acción* no puede ser abstraída de ella. Por eso, además de su aspecto intencional (*qué* debe ser logrado), la acción tiene también su aspecto operacional (*cómo, por qué medio* pode ser logrado) el que es definido no por el fin en si mismo, sino por las condiciones objetivo-materiales que se requieren para lograrlo. En otras palabras, la *acción que se está ejecutando* responde a *una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones*. Por eso la acción tiene una calidad especial, su “efector” especial, más precisamente, los medios con los que se ejecuta. Denomino *operaciones* a los medios con los que se ejecuta la acción<sup>52</sup> (LEONTIEV, 1984, p. 85).

As *ações* são entendidas como metas a serem alcanças no intuito de chegar a um fim. Referem-se a aspectos teóricos/intencionais com pressuposto de responder “o *que e como* deve ser realizada” determinada atividade para se chegar a um determinado objetivo. Já as *operações* referem-se às *técnicas* utilizadas para realizar as *ações* pensadas vislumbrando ao aspecto operacional, de execução da ação. A compreensão da *Tarefa* perpassa esta compreensão dos motivos e necessidades a fim de que sejam então efetivadas *ações e operações* (ISAIA, 2006).

Na interlocução com as narrativas docentes percebemos que a *busca de espaços de compartilhamento de saberes com os colegas das disciplinas propedêuticas e técnicas* apresenta-se como um momento de mobilização da

---

<sup>52</sup> É certo que para a consciência do sujeito o fim pode parecer abstraído desta situação, mas sua ação não pode abstrair-se dela. Por isso, também seu aspecto intencional (*como, por que meio pode ser alcançado*) o que é definido não pelo fim em si mesmo, mas pelas condições objetivo-materiais que se requerem para alcançá-lo. Em outras palavras, a ação *que se está executando* responde a uma tarefa; a tarefa é precisamente um fim que se dá em determinadas condições. Por isso a ação tem uma qualidade, seu “efetor” especial, mais precisamente, os meios com os quais se executa. Denomino *operações* aos meios com os quais se executam a ação (LEONTIEV, 1984, p. 85, tradução nossa)

compreensão da *tarefa educativa*, ou seja, apresenta-se como um elemento de esclarecimento desencadeando, *ações e operações*, a partir do momento que há este diálogo, mesmo que informal, com os colegas docentes e este, proporciona rearticulações nas suas atividades didático-pedagógicas. Isso pode ser evidenciado nas narrativas onde os docentes colocam que

Há [...] primeiro tu tens que contar muito com a ajuda dos colegas. Então a primeira coisa é pedir auxílio para os colegas mais antigos para eles poderem repassar o conhecimento deles. (PI) (l. 84-89). *Sim, acontece, mas bem informal, não é uma discussão planejada. Tu encontra ele no corredor, vais à sala dele e conversa. Não é um encontro formalizado pelo departamento, não! Isso tem que partir dos professores.* (Prof. I) (l.164-166)

A questão dos colegas às vezes é enviada alguma coisa. *Quando tu estás procurando alguma coisa, tu procuras três para os colegas e meia para você, então são enviadas algumas coisas.* (Prof. II) (l.214-217)

Eu acho assim que eu consegui modificar um pouco esta minha percepção principalmente me dando a chance de ver que era uma mente diferente, uma realidade diferente e segundo com troca de experiência entre colegas, conversando com os colegas que estavam aqui mais experientes que sempre me deram bastante dicas assim, não, vai com calma é adolescente, tem que desconsiderar isso... tem que considerar aquilo. (Prof. VIII) (l. 89-93). *Então uma das primeiras coisas que eu fui fazer foi conversar com os professores que já trabalhavam com o ensino médio.* (Prof. VIII) (l. 119-121)

*Então isso eu tenho visto bastante (conversa entre pares).* Obviamente que isso é um trabalho lento, mas eu vejo que em 4 anos aqui no Departamento, basicamente eu peguei uma fase de consolidação pois quando eu entrei estava se formando a primeira turma, a recém a primeira turma então a poeira estava no ar ainda. Então hoje a poeira baixou e lentamente, mas eu acho que a integração está bem mais visível nas ações do colégio [...] (Prof. XIII) (l. 387-392)

*E desta forma, através do departamento e da minha relação com os professores eu fui conhecendo um pouco mais e entrando nos cursos técnicos desta forma.* (Prof. III) (l. 189-191)

*Então há este diálogo inicial e depois isso acontece.* “Tu poderias ir lá reforçar determinado conteúdo”. Então eu vou lá até na própria aula do professor e faço essa abordagem, mas de certa maneira os conteúdos já são delimitados. A gente não pode fugir muito do padrão de organização. (Prof. VII) (l. 191-194)

O compartilhamento de saberes aparece de diferentes maneiras nas narrativas dos docentes. Alguns com mais ênfase como nas narrativas do **Prof. I, Prof. II, Prof. VIII**, mas aparecem também nas narrativas dos demais docentes que destacam a importância da existência de espaços formais para o compartilhamento de saberes com os colegas docentes. Bolzan (2002) coloca a cultura de compartilhamento como um processo que contribui para a reflexão e para a busca de estratégias de trabalho as quais se consolidam no compartilhamento de saberes e na relação sócio-histórico e cultural do sujeito com seus espaços formativos. Essa cultura de compartilhamento

institucionaliza o professor como um sujeito em constante aprendizado no momento em que ameniza o desamparo frente a esta ausência de interlocução e compartilhamento para o enfrentamento da prática pedagógica. Requer um trabalho em equipe e um constante diálogo entre os sujeitos pertencentes a aquele local.

O que podemos ver é que estes espaços de compartilhamento não se concretizam formalmente, o que acontece são discussões e “troca de ideias” informalmente nos corredores, nas salas de professores ou em momentos distintos onde os docentes se encontram. Esta falta de um espaço de trocas, muitas vezes, inviabiliza a compreensão coletiva do *fim* a que se pretende chegar. A *atividade docente de estudo* acaba, não sendo, explorada de forma articulada com os docentes, situação que dificulta a reorganização pedagógica, tendo em vista o não compartilhamento das experiências. O que sobressai novamente é o *habitus* docente constituído em experiências anteriores. Isso fica claro nas narrativas que seguem

*Este trabalho conjunto com os colegas não acontece. Agora nos vamos atingir isso somente o dia que nós tivermos uma integração maior então, este campo está sendo pouco explorado e, talvez com reuniões formais. Deixar de ser simplesmente conversa de corredor. (Prof. XI) (l. 222-224)*

*Então os professores não conversam com os outros professores e todos estão exigindo ali num momento, afunila tudo e fica muito complicado. (PIX) (l. 102-103)*

*Mas aquela cobrança: do vamos fazer integrado, na prática ela não acontece, infelizmente não acontece. (Prof. V) (l. 119-120)*

*Eu procuro ser um professor da melhor maneira independente de ser uma escola técnica ou se ela não é. E eu deixo claro para os alunos, o que me interessa são os alunos, não os colegas eles não me interessam em nada o que eles pensam ou não pensam. (Prof. X) (l. 639-642)*

Embora sejam pontuais ao colocar a não consolidação deste espaço formativo, **Prof. XI**, **Prof. IX**, **Prof. V** destacam a importância deste compartilhamento. **Prof. X**, no entanto, sinaliza que independente de ser uma escola técnica ou uma escolar regular, realiza um trabalho voltado para o que os acadêmicos precisam e não para o que os colegas vêm trabalhando.

Em nossos estudos, observamos que o compartilhamento de saberes refere-se, segundo Bolzan (2002) às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento de temas coletivos os quais acabam desencadeando a autonomia docente. Autonomia esta que lhes permite, a partir da reorganização pessoal e profissional, reestabelecer novas conexões para suas atividades didático-pedagógicas.

Neste compartilhamento de saberes entre pares, o docente “traz consigo elementos pessoais e socioculturais, além de colaborações anônimas, fazendo dele um sujeito projetado para o futuro, um indivíduo que contribui para produzir e construir novidades, transformando o seu presente” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 173). Evidenciamos, contudo, que embora ainda bastante incipiente e realizado informalmente, este compartilhamento de saberes é extremamente necessário, tendo em vista a perspectiva integradora dos cursos técnicos de ensino médio e a consolidação de uma *cultura docente* que realize o processo de *atividade docente de estudo*. Uma perspectiva bastante diferenciada que requer uma aproximação do docente que está ingressando e, é neste sentido que o diálogo com os colegas que estão a mais tempo na instituição torna-se fundamental no intuito de modificar as dinâmicas pedagógicas.

Esse compartilhamento auxilia ou poderia auxiliar, na *organização e planejamento das atividades didático-pedagógicas*. Organização esta que ocorre a partir destes diálogos, dessas trocas de conhecimento entre colegas docentes, proporcionando a mobilidade e a interdisciplinaridade no desencadeamento da disciplina. Contudo, a grande maioria dos docentes destaca que tentam realizar esta integração muito embora não consigam visualizar grandes pontos de convergência. Isso é evidenciado nas narrativas a seguir.

Nos conteúdos básicos como a eletrotécnica do primeiro ano que é bastante física aplicada à eletrotécnica, *então tu consegue fazer uma relação*. Também lá no terceiro ano, as fontes de energia, tu falar dos impactos ambientais, trabalhar com a Geografia, eu consigo estabelecer algumas relações. Mas confesso que, são poucos conteúdos que a gente consegue fazer esta relação. (Prof. I) (l. 156-160)

E, a área técnica na verdade, qual é a contribuição da área técnica. As colocações em reunião elas são mais voltadas, por exemplo, para a matemática, física, química que exigem na mecânica e na eletrotécnica, mas também algumas coisas, por exemplo que pede para a educação física. *Olha a parte da eletro trabalha muito com a parte superior dos membros dos braços levantados e coisa e tal, então, alguma coisa direcionada neste sentido, mas não é muito específico não*. (Prof. III) (l. 201-222)

Todo o ano quando eu sento para preparar as aulas eu penso: Este conteúdo eu posso integrar a alguma coisa! Ai eu busco aos pouquinhos. Então, cada ano eu integro uma ou duas coisas, quer dizer, eu acho que eu estou integrando uma ou duas coisas ao conhecimento dos alunos. Então, quando eu dou aula, que eu exponho o conteúdo, que eu faço a reflexão junto com eles, *eu chamo-os para eles trazerem o conhecimento que eles têm, que eles estão adquirindo dentro do curso, para a minha aula*. Eu não tenho a menor ideia do que vocês fazem nesta disciplina, o que vocês aprendem nela. Mas eu sei que tem alguma coisa de geografia, relacionada ao que eu estou falando. Isso é só um degrauzinho, é muito pouco, e preparo para isso, a gente não teve. Eu acho que infelizmente não se criou um espaço dentro da escola para isso. (Prof. V) (l. 121-139)

Eu procuro levar, dentro do possível, alguma coisa que eu sei que eles trabalham na parte técnica. Na minha área tem bastante coisa. Em algumas situações o aluno assim... *bah...o professor da área técnica falou nisso, então eu aproveito e aprofundo. E também conversar com alguns professores da área técnica eles falam: este ponto, as ligações químicas é bem importante* que eles saibam bem, então eu procuro focar mais. Mas falta, a gente não tem este preparo e também não tem esta relação, esta troca. Não sei se é falha nossa, dos próprios professores de se organizarem, porque não é fácil. De repente tu estas a fim e o teu colega lá das técnicas não está, ou vice-versa também pode acontecer. Então eu trabalho assim, bastante independente. (Prof. XIII) (l. 99-109)

Eu tento dentro do possível pois ao meu ver não é fácil e eu, principalmente na minha limitação no que se refere à parte técnica. Então, *eu várias vezes olhei a grade, confesso que talvez tenha faltado uma conversa mais direta com os professores da área técnica, mas olhei a grade dos cursos e vendo ali a ementa da disciplina tentei articular com alguma coisa na parte teórica principalmente.* Se foi possível fazer uma parte prática em laboratório, tentei! Mas é muito mais assim, no achômetro, eu acho que isso vai ter a ver porque a gente não tem um momento de conversa, de ajuste de conteúdo, de ajuste de aula que possa fazer isso funcionar de forma mais integrada, mais unida. (Prof. VIII) (l. 144-150)

*Claro que esta integração com as disciplinas técnicas, de certa forma, um pouquinho há. Por exemplo, física, a física ela é a base de muitas disciplinas técnicas.* Então nós temos física no primeiro e segundo ano e no terceiro nós não temos porque a física do terceiro ano está diluída nas disciplinas técnicas. *A matemática tem conteúdos que de certa maneira estão dissociados também no tempo escolar.* Porque eles precisam logo no início do curso de números complexos, que é um conjunto de assuntos ministrado normalmente no 3º ano, mas que tem interesse para a física, para a eletricidade, para a mecânica. Então podemos ajustar para o primeiro ano. Então tem estes paralelismos que acontecem. (Prof. VII) (l. 168-182)

Na parte de mecânica, o máximo alguém que precisaria de um suporte mais técnico ou de fazer alguma coisa lá, mas não existia uma interação de unidade de ação em termos de educação. *Hoje na área de filosofia também é pouco, o que tem é a possibilidade de fazer estágio dos alunos, no máximo isso.* (Prof. IV) (l. 375-392)

As narrativas dos docentes apontam para as tentativas de integração, contudo deixam claro que estas nem sempre acontecem e, se acontecem não são ainda, da forma adequada ou da forma como pensam ser adequada. A organização didático-pedagógica dos docentes é realizada a partir das vivências no espaço da sala de aula, das inquietações e das reflexões que são apresentadas em suas práticas. Estas inquietações, segundo Leontiev (2010) são momentos críticos de ruptura, de mudança qualitativa no desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, a crise é uma “prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo” (p. 67).

Estas “crises” são, muitas vezes, desencadeadas na parceria estabelecida com os alunos. Isso é evidenciado quando o **Prof. V** e o **Prof. XII** destacam que estes se apresentam como sujeitos mobilizadores para a realização, para a busca de novos materiais para suas atividades didático-pedagógicas. A busca por novos conhecimentos ou pela articulação ocorre a partir de algo que é instigado pelos alunos. A mobilização destes docentes para a formação continuada ocorre nas próprias



experiências e não de programas externos à sua *cultura escolar*. Destacamos, contudo, que os docentes reclamam esta falta de reuniões para discussão e formação para o trabalho com os cursos técnicos de ensino médio integrado. Estas reuniões, segundo o **Prof. X** foram realizadas durante um determinado tempo

*E, quando houve a integração houve umas oficinas, era eu dando aula para o pessoal do técnico para os professores né, para os colegas. Ai depois nós íamos conhecer os laboratórios, como ligar os aparelhos, mas fui sempre uma coisa assim, incipiente, foi muito iniciante, não chegou a vingar. Tanto que a última coisa que eles pediram para mim foi que eu previsse no currículo alguma coisa de redação técnica, principalmente de relatório tanto de viagens como de estágios. (Prof. X) (l. 245-260)*

Contudo os professores que entraram há menos tempo a exemplo do **Prof. VI**, reforçam que a partir do momento de seu ingresso no Colégio técnico

*[...] nunca participei de nenhuma que se reunissem os professores para discutir conteúdo que está sendo trabalhado em cada disciplina. Nunca participei até hoje, espero que algum dia mude. O que acontece, nós vamos atrás dos colegas. O que tu estás trabalhando ou às vezes o colega vem até a gente e coloca, olha tem tal texto que eu estou trabalhando com o pessoal que é interessante. Então é uma coisa que, ela acontece até certo ponto, mas ela é bem informal. (Prof. VI) (l. 137-143)*

Alguns dos docentes da área técnica sinalizam que procuram também fazer esta relação com as disciplinas propedêuticas e que, para eles este trabalho integrador é fundamental

*Bom ai está dentro da preparação que eu faço, nas minhas primeiras aulas é falar sobre o meio ambiente, sobre o colégio, sobre o estar aqui dentro. E eu faço uma caminhada pela sustentabilidade dentro da universidade. Então eu pego todos os alunos e caminhamos pelo campus recolhendo resíduos, mostro e falo sobre as redes elétricas de distribuição. [...] Eu acho que isso é fundamental, integrar, falar sobre outras coisas. (Prof. IX) (l. 140-150)*

*É, a área técnica ficou fácil, pois a gente começou a perceber esta necessidade quando certos cálculos estavam sendo feitos na prática eu trouxe a prática do cálculo na minha aula. Então o aluno saía daqui e ia trabalhar com engrenagens e usava os resultados. Esta interdisciplinaridade começou nas áreas técnicas e a gente quer chegar ainda em um patamar mais elevado onde o aluno vê, dá seguimento, sabe o que está fazendo e até a parte prática. Então isso facilita muito para o aluno e para nós. E em relação as propedêuticas poderia haver, ser inserido desta forma ... isso é geral, no momento em que o professor, seja da área técnica ou propedêutica, se propor a fazer eu acho que não tem problema nenhum pelo que eu conheço dos professores. (Prof. II) (l. 255-265)*

*Eu sempre ressalto para o aluno dessa importância. Sempre quando eu vejo uma equação que tenha algum fenômeno físico que está envolvido eu chamo a atenção deles sobre isso. Infelizmente esta disciplina tem uma pequena dissintonia com o que eles estão fazendo, pois é no primeiro semestre, então não dá para aproveitar muito isso. Mas nós combinamos inclusive com os professores, tem certos aspectos, por exemplo, na física,*

eles utilizam regras de regulamento e, o físico geralmente ele tem uma maneira diferente de ver. E o professor de física no momento que descobriu isso ele diz, o professor de metrologia que devia falar. Então agora que esta havendo esta sintonia entre os assuntos, entre as diferentes disciplinas as propedêuticas e as técnicas. Mas eu acho que este aspecto tem que ser mais explorado, tá faltando juntar os professores explorar para saber o que cada um está ministrando. (Prof. XI) (l. 192-209)

Podemos perceber que a integração é um elemento bastante discutível e com opiniões distintas considerando-se que cada docente tem sua percepção do que realmente seja integração e de como ela deve acontecer, vinculando-a ainda, em muitos casos, aos pressupostos conteudistas. Contudo, conforme o PPP do curso, esta integração “visa formar profissionais capazes de associar conhecimentos de gestão de desenvolvimento com o perfil de multifuncional, permitindo a atuação independente em todas as áreas de atuação” (PPP, 2011, p. 83). As interações previstas nestes cursos voltam-se para a preparação profissional. Embora esta não seja uma visão partilhada por todos, o **Prof. XIII** deixa claro que

*[...] o colégio sempre tem tentado a integração a partir de reuniões pedagógicas, de reuniões com os professores, atividades no calendário que visam a integração de turmas, de professores. (Prof. XIII) (l. 372-374)*

No entanto, o **Prof. XIII** compartilha da ideia de que este não é um caminho fácil de ser efetivado e requer tempo e colaboração de todos os participantes deste processo sejam eles das áreas técnicas ou das áreas propedêuticas. Isso, pois como coloca o **Prof. XI**

*[...] muitas vezes o professor da propedêutica não sabe o que nós estudamos. E a gente tem uma ideia, pois já foi aluno do ensino médio e o professor da propedêutica não foi técnico. (Prof. XI)*

Esta constatação apresentada pelo **Prof. XI** nos instiga a pensar o processo de aprendizagem docente dos professores com formação nas áreas técnicas que estão atuando nos cursos técnicos de ensino médio integrado. Embora não tenham a aproximação com a formação docente, estes tem o conhecimento da área específica que o licenciado não tem. A incipiência na formação é perceptível tanto para o docente das disciplinas propedêuticas como das áreas técnicas exigindo a ambos os docentes uma constante busca pelo aperfeiçoamento, pela qualificação e pelo conhecimento de seu lugar de sua formação e atuação docente. Neste sentido,

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica exige que se busquem alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação no seu sentido pleno. (CIAVATTA, 2005, p. 94)

Esta qualificação, esta busca por uma formação plena, na *cultura escolar* deste Colégio técnico tem de levar em consideração o *campo* no qual estes docentes estão inseridos. Observamos que o espaço social/cultural não é estático, interage e modifica-se a partir das interações docentes. Contudo, estas interações entre os professores e, entre eles e o contexto escolar, apresentam-se frágeis inviabilizando a realização de *ações e operações* que possibilitem a realização da *atividade docente de estudo*. Diante da situação apresentada, o que evidenciamos é a forte existência de um *habitus* docente que passa a reorganizar o contexto escolar a partir de experiências e vivências individuais. Conforme o apresentado nas narrativas, algumas *ações e operações* no âmbito coletivo são realizadas neste Colégio técnico, muito embora, seja no plano individual que se consegue maior mobilização. Ou seja, é com o *habitus* docente construído em experiências anteriores e trazidos pelos professores, que vemos a mobilização, por uma ampla estrutura de recursos materiais e humanos, e a reorganizações no âmbito escolar. Isso pode ser observado a partir da disponibilidade de *recursos de infraestrutura e humanos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade* onde os docentes dispõem de acesso destes locais e destes recursos no seu processo de formação e atuação.

Nas narrativas, podemos perceber como estes recursos são usufruídos pelos docentes e como são revertidos em estímulos para a realização ou não de suas *ações e operações*.

*Busco atualização dos conteúdos basicamente em livros, na internet não muito, eu gosto bastante de livros. Eu estou sempre comprando livros novos. (Prof. I) (l. 145-146)*

*E eu procurei uma coisa boa, foi disponibilizar a eles material: Polígrafos didáticos. A gente sempre tem que estar recapitulando e sabendo, o aluno tem que ter teoria, tem que ter imagens, isso facilita muito, gráficos. Aliados a questão de você disponibilizar a eles pequenos filmes, comentários, links para eles buscarem na internet. (Prof. II) (l. 112-117)*

*Então, às vezes, eu levo mapa, levo atlas, alguma coisa diferente para eles fazerem. Uma coisa que eu vinha fazendo era levá-los no museu de solos, levá-los em exposições ali no museu de geociências. (Prof. V) (l. 197-200)*

Isso é uma coisa que na geografia é bastante complicado porque tudo é dinâmico, está sempre mudando. Eu me esforço para ler mais jornal, ler revistas, tenho assinatura de revistas. Enfim, estou sempre olhando..., mas é difícil, é bem cansativo esta parte; busco na internet, às vezes. *Por isso que eu digo que fico duas, três horas preparando uma aula e me pego com 4, 5 livros abertos.* (Prof. V) (l. 230-239)

Então ele (laboratório) está estruturado para a aula prática do ensino médio e para a pesquisa. *E aí como a nossa atividade aqui é muita sala de aula eu não consegui caminhar para a pesquisa como eu gostaria.* (Prof. VIII) (l.299-302)

*Eu abri as portas para os estagiários em 2011 por conta deste projeto, mas depois eu tive de fazer algumas mudanças. [...] Mas então, infelizmente a gente teve que parar, mas já estamos estudando o retorno deste projeto* (Prof. VI) (l. 234-242)

*Então eu tenho no laboratório uma bolsista e esta bolsista prepara as aulas, a gente prepara junto o que vai ser falado, normalmente tenta conciliar com o conteúdo teórico e nós fizemos da seguinte forma. Como a turma é grande a gente faz da seguinte forma, vai a metade da turma e a outra metade fica em sala de aula fazendo exercícios e tirando dúvidas.* (Prof. XII) (l. 178-206)

Eu acho positiva mesmo porque a escola forma técnicos e depois se eles quiserem ter continuidade eles serão técnicos. Então como técnicos eles vão ter estágios como componentes obrigatórios. *Então para nós fica até um pouco mais fácil de justificar para os alunos a presença de estagiários. Eu acho isso importante desde que haja uma supervisão do professor, ele é o professor da disciplina. Eu acho isso válido.* (Prof. VII) (l. 236-241)

Eu acho isso ótimo, primeiro porque o aluno já está sendo criado no ambiente universitário. *Ele compartilha de espaços comuns, como por exemplo, o restaurante, eles vivem a academia. No caso dos nossos aqui eles têm contato direto com professores do ensino Superior.* (Prof. XI) (l. 235-238)

*Hoje tem uma série de filmes, vídeos, tecnologia. Mas na parte da sociologia, é claro, hoje tem o fundo nacional de educação tem os livros didáticos até porque a escolha é feita pelo professor. E eu tenho adotado estes livros e é claro que daí tu trabalha mais as motivações a partir do mundo da vida, da internet, dos blogs, vídeos.* (Prof. IV) (l. 566-588)

*E tendo alunos nossos aqui, muitos de nossos alunos já estão trabalhando em pesquisas nestes centros.* (Prof. XIII) (l. 491-497)

*Os alunos se utilizam, apenas do ginásio da educação física porque o resto é tudo aqui dentro. Até porque as coisas são longe.* (Prof. X) (l. 626-627)

Todos os docentes participantes do estudo destacam a amplitude de recursos materiais/físicos disponíveis para a realização de suas atividades didático-pedagógicas. Embora destaque a dificuldade da distância e da logística de aproveitamento destes recursos, o **Prof. X**, ao longo de sua narrativa reconhece a potencialidade da aproximação do Colégio técnico com a Universidade. O uso dos laboratórios tem sido um espaço recorrente não apenas para os docentes das disciplinas técnicas, mas também pelos docentes das disciplinas propedêuticas os quais utilizam os laboratórios de química, biologia e atividades extraclasse como a

língua inglesa. Além destes laboratórios, os materiais disponibilizados são bastante diversos dando uma ampla possibilidade de organização das aulas.

Diante da compreensão da *tarefa educativa*, os sujeitos na elaboração de suas *ações*, encontram elementos para a operacionalização de sua *atividade docente de estudo*, ou seja, recursos para que suas *ações* possam ser efetivadas (ISAIA, 2006), contudo, nem todos utilizam estes elementos para o trabalho coletivo, para os objetivos dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Estes espaços são utilizados muito mais no intuito do desenvolvimento de *ações e operações* que reforçam o *habitus* docente (a partir de investigações específicas em suas áreas de formação inicial) do que *ações e operações* voltadas para a concretização da *atividade docente de estudo* como potencializadora de um trabalho coletivo que considere os interesses dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Temos assim, todos os suportes para que os impulsos à realização de mudanças principalmente no que tange aos recursos materiais/físicos da instituição. Contudo estes suportes não conseguem atingir o coletivo docente no sentido da existência de um compartilhamento de saberes.

Ao perceberem esta *necessidade* externa objetivada o docente toma consciência dos *motivos* para a realização da atividade (*compreensão da tarefa educativa*) e pode buscar elaborar *ações* que possibilitem sanar estas *necessidades*. As possibilidades para a concretização, para a *operacionalização* destas *ações* mentais projetadas pelo docente são bastante amplas, tendo em vista a estrutura e a localização deste Colégio técnico, “instigando” a constante reconstrução e reflexão sobre os desenhos da organização didático-pedagógica. Contudo, apesar da amplitude de possibilidades algumas dificuldades são salientadas como, por exemplo, no uso dos laboratórios, onde o grande número de alunos requer uma organização diferenciada da turma a fim de que a atividade seja melhor redimensionada. Estas demandas passam a aparecer por via das novas articulações feitas nos sistemas de ensino, no qual o trabalho com o as especificidades do aluno passa a ser ponto de partida e chegada para o trabalho pedagógico. A baixa da quantidade de estudantes em sala de aula continua sendo uma demanda do sistema de ensino brasileiro, muito embora, algumas escolas como neste Colégio técnico apresentem uma estrutura de espaço físico e materiais didático-pedagógicos satisfatórios.

Estas dificuldades de espaço e de qualificação do estudante são novamente apresentadas e problematizadas individualmente ou em pequenos grupos, situação a

qual potencializa o *habitus* docente e inviabiliza, em certa medida, a realização da *atividade docente de estudo*.

Embora as reorganizações estejam sendo feitas por um *habitus* docente e não por uma *atividade docente de estudo*, que prime pela concretização dos objetivos coletivos dos cursos técnicos de ensino médio integrado, todos os docentes demonstram planejar suas aulas e buscar organizações didáticas com base em livros, meios de comunicação e espaços de diálogo com colegas e/ou estagiários.

Outro ponto recorrente nas narrativas dos docentes, dos cursos técnicos de ensino médio integrado, é a presença de estagiários dos cursos de graduação da Universidade. Todos os docentes se não tem estagiários, já tiveram ou dão abertura para a participação destes na escola. Esta aproximação com os estagiários é muito bem vista pelos docentes como se observa nas narrativas que seguem

Então eu posso dizer que o ápice foi o ano passado, em 2012 que eu contei com duas estagiárias assim fantásticas que a gente sentava, planejava, reorganizava. *Foi aquela possibilidade de trocar ideias com alguém da tua área e aprender com as pessoas mesmo sendo uma pessoa que não tem tanta experiência. E aí a gente organizou muita coisa legal que os alunos gostaram bastante.* Então aí a minha visão como eu tenho carta branca da escola é sempre abrir espaço para estagiário. Eu acabo não trabalhando sozinha eu acabo não decidindo sozinha e isso para mim é positivo. (Prof. VIII) (l. 241-257)

*Agora vai ter, a estagiária que vai preparar um material, inclusive eu já marquei uma reunião para que, ela está preparando um material meio geral e eu tenho que falar com ela para disponibilizar de acordo com as aulas.* (Prof. II) (l. 170-174)

*Isso é um ponto positivo dos estagiários, eles trazem coisas novas, eles trazem motivações diferentes, trazem alguns conhecimentos, alguns livros, eu junto com os estagiários fizemos uma seleção de livros que foi comprado na biblioteca [...], então neste sentido. Por exemplo, como eu me atualizo. Através da televisão, de ver jogos de vôlei e o ensino médio já exige certas coisas em termos de regra, como vai fazer uma cortada, um saque, etc. O futsal da mesma forma.* (Prof. III) (l. 338-350)

*Mas as atualizações se dão por meio de conhecimentos mesmo, pelas empresas distribuidoras novidades, normas técnicas, parceria com as empresas distribuidoras de energia, de empresas e indústrias que recebem nossos estagiários.* Temos os encontros dos estagiários que nos trazem as novidades das empresas, do que está acontecendo lá. Isso é uma coisa muito interessante que nós temos aqui que a gente trás os estagiários que estão lá trabalhando e eles nos passam muitos destes conhecimentos que estão sendo exigidos (Prof. IX) (l. 256-264)

O estagiário é visto nesta *cultura escolar* como um sujeito que ao mesmo tempo em que se encontra em formação inicial, instiga, no docente permanente, a olhar para sua própria formação/atuação. O estagiário vem sanar, em alguns casos, esta falta de compartilhamento entre os colegas docentes, instigando-os a pensar em um trabalho

compartilhado e colaborativo. Esta é uma realidade que se evidencia pela localização do Colégio técnico na Universidade o qual compartilha marcas deste nível de ensino.

Estas marcas se dão também a partir da *Interação entre bolsista e o docente*. Embora esta possibilidade de bolsas (PIBIC ensino médio, FIPE júnior, monitorias, etc) para alunos do ensino médio seja aberta a todas as escolas da rede Estadual e Municipal, nos cursos técnicos de ensino médio integrado deste Colégio técnico a acolhida destes programas é bastante significativa. Muitos professores apresentam vínculo com os cursos de Graduação da Universidade e estabelecem parcerias com os seus laboratórios e projetos de ensino, pesquisa e extensão.

*Sim, pesquisa sim, extensão não. Eu tenho projeto PIBIC ensino médio que a gente busca bolsas para os alunos aqui. A maioria dos que tem eu participo. (Prof. I) (l. 184-185)*

*Sim, envolve alunos, professores e comunidade em geral [...] tem projetos de pesquisa, extensão. [...] Com o integrado eu tenho este jornalzinho aqui, eu sempre tive jornalzinho em todo local de trabalho que eu estive mas eu não estou conseguindo mantê-lo sabe. E agora estava meio parado, mas ai vamos colocar de novo [...] isso é uma coisa que tinha que ter todo mês, algumas piadinhas, charges. (Prof. IX) (l. 281-298)*

*Eu tenho um projeto, FIPE Junior, que é um projeto de pesquisa. Na verdade é uma coisa bem simples. Este pequeno projeto está no segundo ano e, não sei se este ano eu vou conseguir bolsa novamente, mas ainda posso continuar por mais um ano. É uma das coisas que eu desenvolvo aqui. (Prof. V) (l. 282-287)*

*Na realidade não seria bem pesquisa. A gente começou a montagem da coleção de fungos. Então desde o ano passado, além das estagiárias eu tenho duas bolsistas que me ajudam no laboratório. Então a gente está desenvolvendo a criação de coleções. Então ela começou de doações e do que a gente pode coletar e fazer em laboratório. Isso envolve alguns alunos. (Prof. VIII) (l. 281-293)*

*Projetos não, eu tenho monitores que eu, todo ano tento pescar um monitor que é raro, porque eu consigo monitor se sobra. Se os técnicos não se agilizam ai sobra. (Prof. VI) (l. 245-247)*

*Tenho, bastante. No mestrado eu trabalhei com meus alunos porque eu fazia a análise química e sensorial do grão de aveia. Então eu trabalhei com os meus alunos a parte sensorial de eles experimentarem o iogurte com vários processamentos da aveia. Farinha, farelo, grão grande, grão pequeno. Foi um dos projetos que eu fiz com eles. (Prof. XII) (l. 240-255)*

*Nos nesse início de ano, eu e mais as duas professoras de matemática fizemos um projeto as quintas-feiras a tarde de, juntamente com os estagiários, mostrar algumas coisas diferentes para aos alunos. [...] acontece de 15 em 15 dias e nos outros 15 dias nos temos um plantão de tira dúvidas, não só das disciplinas, mas se alguém tem alguma dúvida sobre outros temas, pois eles fazem cursinhos por ai. Então a gente fica lá a disposição para orientá-los neste sentido. (Prof. VII) (l. 269-273)*

Nós temos vários projetos com os professores. Por exemplo, eu estou pesquisando uma área que foi um pouco abandonada pelos pesquisadores, talvez por julgar trivial, que é a parte de tolerância. (Prof. XI) (l. 154-157)

E tendo alunos nossos aqui, muitos de nossos alunos *já estão trabalhando em pesquisas nestes centros, por exemplo, o Centro de tecnologia, programa de pós-graduação em engenharia*. (Prof. XIII) (l. 502-504)

Mas teve um momento em que eu trabalhei com física e tinha e eu acompanhei um grupo da física, da educação em física que tinha uma interação *onde o professor acompanhava o estágio e tinha estes alunos dentro do projeto de pesquisa do desenvolvimento de uma metodologia de ensino* (Prof. IV) (l. 375-378)

Esta aproximação do Colégio técnico com os recursos materiais/físicos e humanos de uma instituição de ensino superior abre um leque de possibilidades para os acadêmicos do ensino médio integrado. Contudo, o que se percebe com as narrativas é que os projetos de ensino, pesquisa e extensão quando realizados pelos docentes são vinculados à sua área de formação e não estabelecem uma interlocução com a área de formação do acadêmico reforçando a existência do *habitus* docente nas práticas pedagógicas. Esta situação retoma a falta de interação entre as disciplinas técnicas e propedêuticas, situação que não ocorre somente no ensino, mas passa a ser projetada na pesquisa e na extensão.

Muito além de uma perspectiva de preparação para o mercado de trabalho, a *cultura escolar* instituída nesta modalidade de ensino proporciona ao acadêmico, ampla possibilidade de formação que pode ser encaminhada a partir de suas escolhas ao longo do curso. O que podemos destacar em relação ao docente dos cursos técnicos de ensino médio integrado, é a amplitude de possibilidades de formação e atuação que são vislumbradas nesta *cultura escolar*. Muito distante de um espaço de acomodação, os cursos integrados mostram um espaço de desacomodação produtiva, de inúmeros *estímulos auxiliares* para a mobilização à realização da *atividade docente de estudos* com o auxílio de estrutura e material de formação adequado. Contudo, embora haja a tomada de consciência das necessidades formativas as *ações e operações* realizadas pelo docente não atinge a concretização da *atividade docente de estudo*. Esta qualidade do espaço de atuação e formação é reconhecida pelos docentes, bem como, reconhecem que estes poderiam ser mais bem utilizados por eles próprios na elaboração de suas atividades didático-pedagógicas direcionadas para a formação técnica específica.



Evidenciamos que nos cursos técnicos de ensino médio integrado deste Colégio existem *habitus* docentes que mobilizam a reorganização da *cultura escolar* e da *cultura docente* contudo, esta mobilização não atinge um trabalho coletivo, de uma integração entre os docentes e as disciplinas propedêuticas e técnicas. A *cultura docente* “incorpora representações sociais historicamente construídas, envolvendo as perspectivas de classe social e gênero, as expectativas em relação ao papel da escola e dos próprios docentes num determinado tempo e espaço (MOROSINI, 2006, p. 364)”, ou seja, uma *cultura docente* ocorre no compartilhamento de saberes e na articulação com a *cultura escolar*.

Retomamos Bourdieu (1982) quando nos mostra que a cultura (e aqui em especial a *cultura docente*) não é um código comum, um repertório de respostas a problemas, mas sim, é um conjunto de esquemas fundamentais assimilados a partir dos quais se engendram uma infinidade de esquemas particulares que são aplicados a situações particulares as quais compõe o *campo* que estes docentes atuam, ou seja, a *cultura docente* não é algo rígido, inflexível, necessita sim, de uma articulação entre seus elementos constituintes.

O conceito de *campo*, apresentado por Bourdieu (1992, p. 72-73) caracteriza-se por

[...] uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõe a seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse determina o acesso aos benefícios específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído pelo conjunto desses microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específica e irreduzíveis àquelas que regem os outros campos.

Ou seja, em um *campo* específico, a partir do *habitus* docente, há a mobilização para um repensar as estratégias didático-pedagógicas, contudo, não há uma *cultura docente* e *escolar* voltada para o coletivo docente e para a concretização de um processo de *atividade docente de estudo*. O que ocorre é a utilização dos espaços físicos e locais formativos disponíveis conforme os *habitus* docentes, situação a qual é refletida pela existência de um *campo* instituído que rege algumas formas de

atuação que institui uma determinada *cultura docente* e uma *cultura escolar* caracterizadas, em grande medida, pela proximidade ao contexto universitário.

### 4.3 Cultura escolar: Cultura instituída

No eixo de análise *cultura instituída*, temos de levar em consideração a constituição histórica da *cultura escolar* que estamos trabalhando, os cursos técnicos de ensino médio integrado e a instituição que os comporta, a Universidade. Neste momento então, os pressupostos que alicerçam esta modalidade de ensino tem de ser explorados. Buscamos retomar o histórico da EPT, mais especificamente voltando-nos para as especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado.

A EPT segundo Regatierre e Castro (2009), surge no Brasil com a clara intenção assistencialista destinada a preparação das camadas menos abastadas para o mercado de trabalho. Uma preparação técnica e assistencialista que perdurou durante muito tempo e passou a ser modificada somente nas últimas décadas do século XX onde se começou a pensar que

[...] uma mera educação profissional não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso á cultura sob todas as formas e, portanto, à educação básica. Assim, a educação profissional adquire contornos de educação tecnológica que tende progressivamente a se transformar, propiciando a aquisição de princípios científicos gerais que impactam sobre o processo produtivo; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagem próprias, envolvendo diversas atividades sociais e produtivas, categorias de análise que facilitam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e trabalhador, capacidade instrumental de executar o pensar, o estudar, o criar e o dirigir, estabelecendo os devidos controles. (REGATIERRE; CASTRO, 2009, p. 34)

Os cursos técnicos de ensino médio integrado do Colégio técnico também apresentam esta configuração de preparação para o mercado de trabalho no período de sua implementação. Isso pode ser evidenciado na justificativa de sua criação, pois o mesmo localiza-se na região central do RS e esta, se encontrava em franca expansão do município. Vale lembrar, que o ano de 1966 foi marcado por discussões políticas e empresariais referentes à implantação do Distrito Industrial. Necessitava-se assim de mão de obra qualificada. No ano de 1967 o Colégio técnico passa a funcionar e a imprensa divulga a abertura das matrículas para os cursos de edificações, eletrotécnica, máquinas e estradas, sendo ofertadas vinte e cinco vagas para cada curso. Todavia, o número de alunos não foi suficiente para a abertura das

turmas. Ampliou-se o período e em 04 de abril de 1967 ocorreu a primeira aula, mas apenas nos cursos de eletrotécnica e mecânica (POMMER; LIMA, 2010).

A dificuldade de compor a primeira turma estava vencida, no entanto havia outras dificuldades: a carência de materiais e professores. Situação a qual permaneceu durante os primeiros anos, mas posteriormente foi sendo modificada pela ampliação de recursos e reconhecimento do trabalho realizado. (POMMER; LIMA, 2010).

O objetivo do Colégio técnico era a preparação profissional embora uma parte significativa dos acadêmicos do colégio tenha alcançado o ensino superior. Contudo, embora em diferentes momentos tenham sido priorizados o ensino profissional ou não, a distância entre as áreas propedêuticas e técnicas que alicerçavam os princípios dos cursos técnicos, não deixou de existir. Segundo Pammer (2010, p. 16), “isso decorre do fato de a escola não ser uma categoria neutra inserida em um corpo social [...] reflete as diferenças de concepções culturais, políticas e econômicas do corpo ao qual corresponde”, ou seja, a vinculação dos cursos técnicos com o ensino médio já preestabelecia um egresso diferenciado dos egressos de outras instituições de ensino médio regular, um egresso com melhores condições de acesso ao conhecimento e oportunidade de emprego.

Bourdieu (1996) refere-se a um caso particular do processo de reação em cadeia que integra a estabilização econômica das classes proprietária posto que a intensificação da utilização dos sistemas escolares pela classe proprietárias leva a que as classes burguesas aumentem os seus investimentos escolares, desencadeando um acréscimo pela procura da qualificação. Na realidade do Colégio técnico, o foco volta-se para a classe proletária, não obstante a classe burguesa que adentra neste espaço busca não só a formação técnica, mas a vinculação imediata ao ensino superior, situação a qual é vista com bons olhos, uma vez que sua localização é no interior de uma universidade caracterizando-o como uma unidade da mesma.

Estes ideais de preparação para o mercado de trabalho e preparação para o ensino superior perfizeram a *cultura escolar* do Colégio técnico em diferentes momentos, entretanto, as principais mudanças começam a ser alicerçadas com a LDB 9394/96 a qual se desdobrou em legislações que trataram dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Dentre elas, houve o Decreto nº 2.208/1997, que instituía a separação entre a educação profissional técnica e o ensino médio e, posteriormente,

o Decreto nº 5.154/2004, que ofertava a possibilidade das instituições apresentarem-se pelas formas integradas, concomitante ou subsequente (REGATIERE; CASTRO, 2009, p. 25).

Com a obrigatoriedade do Decreto nº 2.208/1997 o Colégio técnico passa a oferecer, pela primeira vez, o ensino médio desvinculado aos cursos técnicos. No ano de 2007, com a abertura da possibilidade de integração, pelo Decreto nº 5.154/2004, o Colégio técnico retorna suas atividades com os cursos técnicos de ensino médio integrado em eletrotécnica e mecânica. Objetivando assim, uma educação voltada para a cidadania consciente compactuando com uma organização curricular integrada, calcada no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem onde os conceitos sejam trabalhados na relação de uma totalidade concreta que se pretende compreender (RAMOS, 2013).

Neste sentido, não podemos negar que apesar das mudanças de enfoque educacional, há uma grande pressão para que a educação escolar continue sendo pensada a partir da produção, onde

[...] o elevado nível de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças impostas pelos novos padrões de acumulação do modo de produção capitalista. A postura dos partidários do novo ideário escolar é clara: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” voltadas para a inserção no mundo do trabalho (PEREIRA, 2013, p. 12).

Por sua vez, estas demandas passam a requerer do professor novas funções e estratégias que atendam tanto a formação humana quanto a preparação para o mercado de trabalho.

Estas pressões postas à *cultura escolar* e ao docente proporcionam um pensar na cultura instituída como um processo integral da vida, focado na interlocução das diversas esferas da realidade social e a atuação destas como forças produtivas / forças de modificação social (WILLIAMS, 1969).

Sendo assim, cada período histórico, cada novo olhar para determinada questão no sistema educacional proporciona um repensar na *cultura escolar* a ser instituída.

No Colégio técnico, com a retomada dos cursos técnicos de ensino médio integrado veio também a ampliação de recursos materiais e humanos dando abertura

para outras modalidades (PROEJA e EAD) e níveis de ensino (Educação superior/graduação) situação esta, que veio a repercutir na reorganização da *cultura escolar* dos cursos técnicos de ensino médio integrado, trazendo novos elementos.

Esta reorganização advinda da ampliação vai ao encontro do que Grácio (1986, p. 133) coloca ao falar da instituição escola de formação técnica. Segundo o autor,

[...] ora a instituição escolar tem a faculdade de produzir e manter nos adolescentes e suas famílias por relativamente longos períodos a crença na possibilidade da ascensão social. É na verdade difícil imaginar instituições mais completamente harmonizada com a componente das ideologias dominantes que quer que as nossas sociedades sejam abertas: indiscriminadamente ao alcance de todos, a escola é bem o quadro ideal para conduzir o maior número a esperar que tematicamente a criação das disposições individuais e competitivas adequadas para colocar os indivíduos em concorrência entre si e, indissociavelmente para gerar a crença nas oportunidades sociais futuras sem a qual aquela concorrência deixa de ter sido.

Advindo do contexto educacional português, Grácio (1996) apresenta as dificuldades enfrentadas pelas reformas e ampliações do ensino tecnológico em Portugal. Situação a qual se assemelha com o que é evidenciado nas narrativas dos docentes dos cursos técnicos integrados do Colégio técnico quando relatam sobre a *Inserção dos professores nos cursos de graduação, pós-graduação e EAD*.

*De vez em quando eu dou aula na pós, no mestrado lá no curso de engenharia elétrica, mas ainda não é de forma efetiva, mas de vez em quando eu dou algumas aulas lá. Então eu trabalho com um nicho bastante grande, desde PROEJA até mestrado e doutorado. (Prof. I) (l.40-44)*

*O próprio EAD está dando esta formação. É muito satisfatório quando você percebe que está indo para o caminho certo. Tanto é que atualmente eu estou no terceiro, quarto polígrafo e há a possibilidade de fazer mais dois. Então eu estou realmente satisfeito. (Prof. II) (l. 117-120)*

*[...] mas sou coordenador geral do EaD, que abrange o Colégio técnico estando hoje com quatro cursos desde 2007 nesta modalidade. (PIX) (l. 53-54) A gente faz desenvolvimento instrucional produzindo materiais didáticos para outras instituições de ensino profissionalizante do Brasil, produzimos os livros didáticos. Contamos agora com um estúdio de TV montado e em construção um prédio de estúdio de TV para a produção de vídeos aula. (Prof. IX) (l. 57-66)*

*Os professores dos cursos superiores também são professores deles em algumas disciplinas técnicas e professor de curso superior ele conhece a academia, ele sabe o problema que ocorre com os alunos de segundo grau (Prof. XI) (l. 237-249)*

*O colégio está explodindo nestes últimos anos, já está sendo criada uma pós-graduação aqui no colégio técnico, mas por enquanto os professores trabalham nos programas de pós-graduação da universidade como um todo. (Prof. XIII) (l. 499-452)*

Este vínculo dos docentes dos cursos técnicos com outras modalidades (PROEJA e EAD) e níveis de ensino (graduação e pós-graduação) são evidentes nas narrativas dos docentes da área técnica. No entanto, os docentes da área propedêutica, embora apresentem vínculos com pesquisas, uso de laboratórios e materiais da graduação e/ou pós-graduação, atuam basicamente nos cursos técnicos de ensino médio integrado e no PROEJA.

Esta situação de vínculo com diferentes modalidades ocorre devido à ampliação das modalidades e níveis de ensino, dando maior destaque às especificidades desta cultura escolar a qual acaba requerendo mais recursos humanos e, alguns docentes como o **Prof. XI** foram concursados para trabalhar no ensino superior e acabaram sendo remanejados para os cursos integrados.

Quando nós chegamos aqui no início do curso havia poucas disciplinas e os professores foram contratados. *Então não tinha carga horária no primeiro semestre para todos. Então nós ocupávamos o tempo no ensino médio* até porque existe uma relação muito forte entre ensino superior, ensino médio e ensino tecnológico. (Prof. XI) (l. 95-98)

Outros docentes como o **Prof. II** e o **Prof. IX** apresentam-se bastante envolvidos, além dos cursos integrados, com a EAD (curso técnico em Automação Industrial) e os cursos superiores dispendendo grande interesse e envolvimento principalmente no trabalho voltado para a EAD. Já o **Prof. I** e alguns docentes da área propedêutica mantém contato com cursos de graduação e pós-graduação da Universidade ministrando algumas disciplinas ou participando de projetos de pesquisa. Este tipo de vínculo docente com outras modalidades e níveis de ensino pode proporcionar um olhar crítico para as diferentes formas de organização didático-pedagógica, desencadeando a *autorregulação* do docente, em relação a sua prática. Estas modificações desencadeadas no docente podem modificar a percepção sobre seu trabalho, alterando também seu espaço de atuação, pois podem confrontar com a *cultura escolar* instituída. Isso é evidenciado quando o **Prof. I** coloca que

Como eu disse: na noite tu trabalhas com o PROEJA e de manhã tu estas dando aula para o integrado ou outra turma. Então, às vezes é a mesma disciplina, mas são públicos completamente diferentes. *Então o professor tem que saber a maneira como vai abordar.* E isso aí não é uma coisa que não se ganha de um dia para outro né, é com o tempo que tu vai conhecendo isso. (Prof. I) (l. 94-99)

O trabalho com diferentes modalidades e níveis proporciona aos docentes dos cursos técnicos de ensino médio integrado maior mobilidade e desprendimento para busca de materiais. Isto é possível quando os docentes, a partir de suas experiências modelam e recriam as propriedades de organização didático-pedagógicas. É de notar que precisamente estas ações cotidianas que revelam e constroem a conexão essencial às abstrações, generalizações e reflexões que consolidam a autonomia e a mudança em suas atividades pedagógicas. (DAVÍDOV, 1987).

Esta construção da autonomia e consolidação de mudanças é estimulada pela *vinculação ao contexto universitário da Universidade*. Vinculação esta que abarca a possibilidade de acesso aos espaços e lugares formativos, esses, disponíveis aos docentes e discentes do Colégio técnico os quais a utilizam ou não, de variadas formas.

*Este fato de estar dentro da universidade pra mim é extremamente vantajoso. O fato de termos outros centros bem próximos daqui aonde a gente possa trabalhar junto. No meu caso especificamente o Centro de tecnologia onde a gente desenvolve trabalhos lá. Muitas vezes os alunos daqui vão trabalhar nos laboratórios lá por ter mais material, ser muito maior lá. (Prof. I) (l. 193-199)*

*Pelo simples fato de estar em uma universidade eu acho uma excelente instituição de ensino, a proximidade com outros cursos, o aluno sai daqui e vai conviver com pessoas de outros cursos, vai estar familiarizado com o RU, com a biblioteca. (Prof. II) (l. 302-306)*

*E quando ele (aluno) entra num curso superior aqui ele só mudou de sala de aula, ele já conhece aqui, ele já é daqui, ele conhece o RU, ele conhece todos os trâmites, para ele é lucro. (Prof. V) (l. 380-383)*

*Eu acho ímpar, seja aqui no Colégio técnico, seja no politécnico, tu estas estudando no ensino médio técnico ou não dentro de uma universidade. Particularmente na biologia isso é ótimo, aula de laboratório, visita, doação de material, tem contato com outros departamentos. (Prof. VIII) (l. 395-310)*

*Neste ano eu levei uma turma naquele programa o “Janela Aberta”, eu te falei até que nos fomos nas artes, fomos no laboratório da engenharia, fomos na educação física. (Prof. XII) (l. 309-3113)*

*Eu acho isso ótimo, primeiro porque o aluno já está sendo criado no ambiente universitário. Ele compartilha de espaços comuns, como por exemplo, o restaurante, eles vivem a academia. No caso dos nossos aqui eles têm contato direto com professores do ensino Superior. (Prof. XI) (l. 235-238)*

Conforme as narrativas, os professores utilizam ou utilizaram algum destes lugares formativos da universidade para realização de suas atividades. E esta ambiência (interior e exterior) contribui permanentemente para com os avanços do sujeito que vai apreendendo à sua profissão ao longo da vida (Maciel, 2008).



Estes docentes são unânimes ao colocar a importância desta vinculação formativa com a universidade tanto para os acadêmicos, os quais passam a conviver com as possibilidades formativas do ensino superior, quanto para suas próprias formações a partir do momento em que são instigados a olhar para outros horizontes formativos. Além dos lugares formativos, o uso dos espaços físicos e recursos materiais da Universidade também são utilizados pelos docentes e acadêmicos.

*Temos toda a infraestrutura da universidade que envolve o benefício socioeconômico, a utilização do RU, da casa do estudante, da biblioteca central e a todas as bibliotecas da universidade, o aluno do Colégio técnico, perante matrícula, ele é um aluno da universidade e, o aluno obviamente está fazendo um curso técnico integrado, mas está dentro da universidade isso dá um peso bastante forte e, muito de nossos professores estão fazendo ou fizeram mestrado, doutorado. E hoje nós temos diversos alunos nossos que estão trabalhando com pesquisa. (Prof. XIII) (l. 491-499)*

*Eles participam do RU, eles participam dos benefícios que a pró-reitoria oferece, eles participam de várias coisas que é de universitário e realmente dá pra dizer que é universitário (Prof. III) (l. 420-422)*

Esta aproximação proporciona uma familiarização do acadêmico com a cultura do ensino superior. Cultura esta que muitos dos acadêmicos vislumbram ao entrarem nos cursos técnicos de ensino médio integrado do Colégio técnico. Muito embora alguns docentes sinalizem não utilizarem estes recursos, ressaltam o conhecimento da existência dos mesmos e destacam a importância que estes podem vir a ter nas suas atividades. Isso pode ser evidenciado nas narrativas do **Prof. VII** e do **Prof. VI** quando colocam que

*Na matemática, acho que não, talvez com o os cursos superiores. Mas eu sei que os alunos dos cursos técnicos eles participam de projetos na engenharia. Esta proximidade, esta integração da universidade com a escola é positiva e, de certa maneira faz com que o aluno se sinta parte da universidade (Prof. VII) (l. 278-281)*

*Eu nunca tive oportunidade de levar eles para laboratórios do curso de letras. O que acontece é que a gente participa da JAI, da feira das profissões. Isso a gente faz. (Prof. VI) (l. 296-298)*

É inegável a existência de recursos físicos e humanos necessários para a realização das atividades didático-pedagógicas elaboradas pelos docentes. Cabe aos docentes e discentes buscarem informações e adentrarem nestes espaços e locais formativos usufruindo de suas potencialidades (ISAIA, 2006).

Esta aproximação do Colégio técnico com a Universidade coloca-o como um *lugar de excelência e status docente e discente* tendo em vista a amplitude de

recursos. Nas narrativas dos docentes, o *status* é visível quando se fala na vinculação com a Universidade

O Colégio técnico teve uma oportunidade de sair da Universidade, mas de forma, praticamente geral, a opção foi de ficar, por estar em uma universidade optou-se por ficar (Prof. II) (l. 200-201).

*Primeiro eu gostaria de dizer que o colégio ele é uma unidade da universidade da universidade como qualquer outra. Então dentro da universidade então dentro da instituição não há um preconceito com as escolas normais. Estes são vistos como uma unidade dentro da universidade e isso é muito positivo primeiro porque o apoio da universidade é igual a qualquer outra unidade.* (Prof. XIII) (l. 485-491)

Além do vínculo com a universidade o *status* discente também é bastante significativo. Entretanto, o que se pode perceber é certa inversão de papéis ao tratarmos da EPT no contexto brasileiro e neste Colégio técnico. Durante um bom tempo os cursos técnicos foram destinados a um assistencialismo, a uma preparação profissional para as classes menos abastadas (CIAVATTA, 2005). Já os cursos técnicos deste Colégio técnico consolidaram na atualidade uma *cultura escolar* de acolhida aos filhos dos professores universitários e a classe mais abastada econômica e culturalmente tendo em vista o seu posterior ingresso no ensino superior. Isso fica evidente nas narrativas que seguem

*Eu acho isso ótimo, primeiro porque o aluno já está sendo criado no ambiente universitário* (Prof. XI) (l. 235-237)

*Bom, primeiro, quando fala em escola técnica dentro da universidade, vamos dizer que 95% ou quase todos que eu encontro que vem pra cá no 1º ano, 2º e 3º eles já vem com status de universitários.* (Prof. III) (l. 418-420)

Sinceramente deve ter algum ponto negativo mas eu não consigo ver, *eu vejo só ponto positivo.* (Prof. VIII) (l. 395)

Sim, são bem mais tranquilos, eles vem de uma classe social mais elevada. *É diferente do que eu trabalhar como o público que eu trabalhava em Palmas.* (Prof. VI) (l. 273-274)

Então nos temos hoje alunos bem selecionados, nós como professores, nos temos um *grande privilégio de trabalhar com alunos que são diferentes dos alunos de ensino médio que estão por ai a fora.* Isso faz com que a prática do professor seja facilitada. (Prof. VII) (l. 130-133)

Os discentes que ingressam nos cursos técnicos de ensino médio integrado passam por uma seleção, sendo somente os “melhores” aprovados. Esta seleção é bastante criteriosa e aproxima-se a uma seleção de vestibular realizada na Universidade. Muitos dos que ingressam já vem se preparando para a seleção e

apresentam-se com um nível maior de qualificação do conhecimento. Situação essa que passa a exigir mais do docente sendo o acadêmico um dos elementos que pode mobilizar a atualização de sua prática pedagógica e também para o maior aprofundamento dos conteúdos. Isso é sinalizado na narrativa do **Prof. V** quando coloca que

Tem uma coisa que eu acho que é bem positiva aqui no colégio que eu notei logo que cheguei. *Os alunos são bons! São muito bons, ao contrário do que eu conhecia no ensino público quando eu vim de São Paulo. Então eu fiquei surpresa. Eu posso ser mais rápida, eu posso ser mais objetiva.* É bem mais fácil. Com todas as dificuldades que a gente tem, que para mim elas sempre giram em torno do excesso de alunos em sala de aula, aqui é mais fácil, é sempre melhor... então eu acho que facilitou um monte de coisas. (Prof. V) (l. 157-166)

Esta situação também contribui para o *status* docente, pois estes se apresentam vinculados, via contrato, à estrutura física da Universidade e trabalham com uma qualidade de acadêmicos próxima ao que se encontra na Universidade.

Isso fica claro nas falas do **Prof. XII** e é reforçado nas considerações feitas pelo **Prof. X**.

Bom, eu fiquei assim, pra mim *foi uma realização ter entrado em uma escola em âmbito federal, por toda a minha história e também porque eu acho que tu tens que ter qualidade de vida e de trabalho, no teu trabalho.* Então foi uma conquista. (Prof. VI) (l. 113-116)

Antes eram escolas técnicas e escolas agrícolas e ai surgiram os CFETS e depois os IFETs e ai houve uma grande votação para ver se a escola deveria ir para um Instituto ou permanecer na universidade. E ai, novamente, o pessoal por status que foi um dos argumentos usados na época, eu me lembro perfeitamente, decidi manter vinculado à Universidade. *E eu me lembro exatamente que a palavra que mais me marcou foi a palavra status.* Só que é assim, é um status para o professor na hora de ele abrir uma conta, de ele comprar um carro. Eu sou professor da Universidade, não deixa de ser, se o colégio pertence a ela né. (Prof. X) (l. 423-435)

Muito embora sejam evidenciados inúmeros pontos positivos acerca deste “pertencimento” do Colégio técnico à Universidade, um ponto não tão satisfatório é apresentado pelos docentes, qual seja: a *pseudodepartamentalização*, ou seja, a divisão do espaço físico dos professores por curso e/ou disciplinas técnicas e propedêuticas. Esta *pseudodepartamentalização*, esta fragmentação entre a área propedêutica e a área técnica é bastante presente nas discussões dos docentes do Colégio técnico, posto que “a prática educacional desses cursos está pautada na filosofia da integração, com base nos princípios da contextualidade,

interdisciplinaridade e flexibilidade.” (PPP, 2011, p. 83). Não obstante, o que se evidencia é a falta de espaço formal para a discussão e a efetivação desta interdisciplinaridade, seja por conta do número de docentes, como fica explícito nas narrativas docentes

Uma sala de trabalho assim, no dia a dia, não por ser técnica e propedêutica, mas sim pelo número de professores dificultaria. Até aqui, por exemplo, *a gente está entre 6 a 7 professores e às vezes dificulta pelo entra e sai de alunos*. Mas se tivesse outro espaço para fazer estas discussões, eu acho que seria viável. (Prof. I) (l. 177-180)

Eu acho que dificulta bastante, claro que eu entendo as limitações físicas, mas para tu teres uma ideia, quando eu entrei aqui em 2008 eu acho que eram 30 e poucos professores. Em mais ou menos 4 anos duplicou, então esta questão numérica eu entendo a falta de espaço, alojar todo mundo no mesmo lugar. *Mas o interessante seria que não se fizesse esta divisão por curso, por área*. Até conversando em outros momentos, a gente pensou que as 6, 7 salas de aula do corredor ali deveriam ser salas de professores já que a escola está crescendo, mudar as salas de aula e fazer um corredor só de professores. Então se tu precisa falar com alguém tá todo mundo ali. Mas a gente sabe que não dá pra acontecer por conta de espaço. (Prof. VIII) (l. 166-175)

*E eu acho que em curto prazo e, agora com os cursos superiores vai ficar pior ainda*. Em minha opinião isso aqui, em 10 anos, no máximo 20 vai ficar um departamento da engenharia para cuidar, dos tecnólogos exclusivamente e a escola técnica vai acabar ou vai ficar uma escola de aplicação. (Prof. IV) (l. 219-223)

Aqui no Colégio técnico é uma questão física que eu vejo, alguns cursos ficam no mesmo andar, outros estão no andar de baixo, outros já estão no outro prédio. *Que ai eu não sei como resolveriam, se construiriam um espaço novo para que os professores ficassem pelo menos no mesmo andar*. (Prof. VI) (l. 160-168)

Ou pela falta de articulação entre os docentes. Articulação esta que, segundo os próprios docentes, não é realizada por falta de estrutura física e mobilização tanto dos docentes como da equipe gestora.

*Com certeza, a gente fica distante. Tu vens ao Colégio técnico, da tua aula vai para tua sala e ai os professores praticamente não se veem, não se conhecem*. Então estes momentos que a gente tem aqui que é o colegiado, isso não é colocado em nenhum momento. (Prof. IX) (l. 181-190)

*Então eu acho que a questão é a mobilização para se reunir. Claro que fica mais difícil quando as salas são separadas*. Só que tem que partir dos departamentos, das direções, em propor momentos em que a gente se reúna. (Prof. VI) (l. 152-160)

Sim, pode ser o mínimo, *mas dificulta esta falta de um espaço comum*, pois, se eu estou vendo que você está fazendo uma parte, está abordando a tua matéria e eu da mesma forma, isso facilitaria muito, com certeza. (Prof. II) (l. 318-320)

E dentro das salas do ensino técnico ainda tem a divisão da eletro e da mecânica. (Prof. X) (l. 439-440)

*Ai aquela velha história do conhecimento fragmentado, falta identidade da universidade, falta identidade do colégio, falta identidade dos próprios cursos*. Eu acho que a

universidade teve uma expansão agora e isso no Brasil todo, quer dizer nós temos uma expansão enorme, acho muito bom isso, mas nós vamos levar uns 20-30 anos para consolidar efetivamente esta formação, esta ideia de unificar o pensamento. (Prof. IV) (l. 360-366).

Estar aqui dentro faz com que nós gestores e professores sejamos professores da Universidade, *mas o perfil dos professores do superior e a forma de trabalho puxam os docentes do Colégio técnico.* (Prof. XIII) (l. 551-553)

Estas narrativas nos propiciam pensar em um ensino médio que supere esta fragmentação de uma função propedêutica oposta à profissionalização direcionando-se para uma perspectiva de preparação profissional integrada a formação humana. O trabalho, neste sentido, não fica restrito à profissionalização, mas a partir da estrutura curricular busca a integração entre trabalho, ciência e cultura como pressupostos para a formação no ensino médio.

Muito além de uma visão fragmentada, os cursos técnicos integrados ao ensino médio têm a possibilidade da concretização de uma *cultura escolar* alicerçada na interdisciplinaridade e na formação de um cidadão consciente de suas escolhas perante o mercado de trabalho. Contudo situações específicas ainda mantêm uma caracterização fragmentada de ensino de modo que o *habitus* docente sobressai sobre a existência de uma *cultura docente* calcada no compartilhamento de saberes, inviabilizando assim uma identidade do colégio. Situação esta que reforça as especificidades desta *cultura escolar* voltada para as múltiplas identidades docentes e as múltiplas possibilidades de formação do discente.

Estas narrativas nos ajudam a compreender a forma de organização do Colégio técnico e, especificamente, dos cursos técnicos de ensino médio integrado deixando explícito alguns elementos desta *cultura escolar* e os *habitus* docentes que vigoram neste local. Desta forma, podemos reforçar a ideia de que os cursos técnicos de ensino médio apresentam uma *cultura escolar* específica, calcada na multiplicidade de identidades e possibilidades formativas, que é organizada a partir do seu contexto situacional e dos processos formativos dos docentes e sujeitos que nela se encontram.

Nóvoa (2005) reforça esta consideração ao colocar que as organizações escolares, mesmo que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, como no caso aqui da Universidade, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Assim, os cursos técnicos de ensino médio integrado do Colégio técnico, apesar de estarem

integrados em um contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura Nacional/Federal, produz uma cultura interna que os diferencia dos outros pelas suas especificidades, produzindo um campo formativo que expressa a *cultura docente* ali existente muito embora, neste lugar de formação e atuação docente, esta cultura docente ainda esteja em fase de organização e estruturação conforme as bases da interdisciplinaridade.

E a construção destas especificidades é feita em um constante diálogo dos sujeitos pertencentes a este local e com os sujeitos pertencentes aos locais que o circunda, qual seja, a Universidade. É nesta dialética, de compreensão de opostos que poderá ocorrer a reflexão do sujeito sobre sua prática e sobre a *cultura escolar* a qual pertence estruturando um olhar crítico sobre a instituição escola e sobre sua atividade didático-pedagógica. Verificamos, porém, que estas práticas apresentam-se ainda em âmbito individual, subjetivo.

Podemos compreender que a *atividade docente de estudo* ainda apresenta-se embrionária e não se concretiza como se pretende, pois o *habitus* docente existente neste contexto escolar não permite mudanças estruturais que reorganizem em seu todo o *campo* de atuação docente. E neste sentido, a tensão entre a *cultura docente* e a *cultura escolar* fica à mercê de interlocuções das práticas de compartilhamento de saberes e de integração disciplinar que ainda não ocorrem de forma a construir uma *cultura docente e escolar*, coletiva e integrada. Temos então, que

[...] essa estrutura (campo) não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de formação, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de suas estruturas. (BOURDIEU, 1996, p. 50)

É neste *campo* de formação e atuação que os docentes têm de trabalhar buscando alternativas que ampliem o olhar departamentalizado e individualizado direcionando-os para uma *cultura docente* que se articule com a *cultura escolar*. Para isso, a *cultura escolar* não pode ficar restrita ao *habitus docente*, mas sim direcionar-

se para um trabalho colaborativo em que o coletivo docente tenha respaldo institucional para a estruturação de espaços que potencializem este tipo de trabalho.

#### 4.4. Cultura escolar: Cultura projetada

Ao trabalharmos com o eixo de análise *cultura projetada* evidenciamos as desacomodações desencadeadas no sujeito pela *cultura instituída* a partir do momento que reflete acerca da *cultura escolar* que está inserido. Esta reflexão proporciona um olhar para as reorganizações necessárias a este *campo*, no intuito da efetivação de mudanças que se direcionem à incorporação de elementos nesta *cultura escolar*. Modificar as forma de pensamento que constituem esta cultura é importante, porém arriscado, pois necessita “tocar” em *habitus* docentes, o que requer rever o trabalho pedagógico do docente e o trabalho da equipe escolar em direção a um olhar que não seja tendencioso (BARTH, 2002).

E neste cenário, o docente traz consigo uma tridimensionalidade do tempo estabelecendo uma relação entre presente, passado e futuro. E, é na referência da realidade atual, no contexto social, econômico e cultural que nos encontramos, que França e França (2013), enfatizam que na organização dos espaços educacionais, as

[...] decisões científicas e pedagógicas, devem implicar não apenas o entendimento geral dos efeitos da planetarização do capitalismo, manifestados no aumento dramático, imoral, da miséria da classe trabalhadora, como também, principalmente, dos seus efeitos concretos nas exigências que estão sendo impostas aos sistemas Educacional, Científico e Tecnológico (FRANÇA; FRANÇA, 2013, p. 20).

Este pensar no passado, presente e futuro é que faz com que os docentes comecem a perceber e a repensar as potencialidades de sua prática pedagógica bem como a *cultura escolar*. E, é neste contexto, que os docentes dos cursos técnicos de ensino médio integrado são instigados a refletir sobre a *ampliação do envolvimento com lugares formativos da universidade*.

Evidenciamos em narrativas anteriores, que os docentes fazem uso dos espaços físicos e locais formativos da Universidade, no entanto, percebemos e, alguns docentes sinalizam que estes poderiam ser mais bem aproveitados pelo Colégio técnico

*Eu acho que há um desperdício. Eu acho que a gente tem um universo, por isso que se chama universidade, e está subaproveitado. (Prof. V) (l. 303-304)*



Este universo como salienta o **Prof. V** pode ser aproveitado conforme o interesse dos estudantes e das necessidades formativas evidenciadas pelos docentes, segundo narra o **Prof. II**

*Feira das profissões é uma, a própria FEISMA, com a engenharia. Seguido há pedido de alunos daqui. Quer dizer, se o aluno tem interesse ele vai. Tem a aeromodelo, a aerodsign, ou seja, se o aluno tem interesse, ele já tem um conhecimento e isso facilita muito. (Prof. II) (l. 369-372)*

Este interesse dos acadêmicos pode ser estimulado pelo olhar dos docentes os quais podem ampliar e instigar o discente a buscar outros espaços formativos

*Os alunos adoraram, então eles não tem noção, eles estão aqui dentro e não tem acesso, por falha de quem, acho que nossa, nossa porque a gente tem que buscar. Então existe uma mágoa, eu trabalhei 20 anos no Estado e, [...] a universidade não dá bola ela não tem cuidado com a educação básica. Mas, é oferecido muitas oportunidades e às vezes a pessoa nem fica sabendo ou olha e não se interessa e também não vai atrás. (Prof. XII) (l. 313-318)*

Todavia, alguns professores como o **Prof. V** e o **Prof. X**, colocam as dificuldades de acesso a estes locais

*E tudo o que a universidade oferece eu acho complicado usar. Até o agendamento no museu, contar com a monitoria de alguém do departamento de geografia para levar os alunos para ver uma rocha, é muito complicado. Não tem projetos que acolham a gente com tanta facilidade assim. Tudo depende de agendamento que é altamente burocrático. Então, tem um universo aí com o qual a gente nem conversa. (Prof. V) (l. 222-230)*

*Os alunos se utilizam, apenas do ginásio da educação física porque o resto é tudo aqui dentro. Até porque as coisas são longe. [...] Então é complicado tu querer fazer alguma coisa né. O que a gente faz são viagens com outros professores, quando dá a gente participa né. Mas no dia a dia é complicado até porque assim a educação física eles são obrigados a fazer e é uma loucura eles conseguirem o ginásio. Imagina eu conseguir um laboratório de línguas para poder dar aula para eles. (Prof. X) (l. 573-585)*

Esta dificuldade de acesso ocorre pelo excesso de burocracia, de trâmites para o agendamento, para a visitação e para informações. Além disso, a logística da organização dos períodos de aula dos cursos técnicos de ensino médio integrado (aulas pelo turno manhã e tarde) não proporciona esta flexibilidade na organização dos períodos de aula a fim de que os docentes realizem atividades extraclases.

Com efeito, segundo Bencosta (2005, p.44) a análise do espaço escolar implica considerar três aspectos interligados “sua morfologia ou estrutura, seus diferentes

usos e funções e, sua organização ou relações existentes entre seus diferentes espaços e funções”. Estes aspectos nos possibilitam compreender que a configuração estrutural do espaço reflete ideias e/ou concepções de determinada *cultura instituída*. Apesar da disponibilidade, a própria cultura organizacional do Colégio técnico apresenta limitações para o usufruto de todos os seus recursos. Benconsta destaca que

[...] um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo os discursos e as tecnologias da conversação e comunicação nela utilizados, é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste último como lugar e como território. (BENCOSTA, 2005, p. 17)

O autor retrata a *cultura escolar* como lugar formativo e território de aprendizagens tanto discente como docente. Contudo, enfrentamos, em linhas gerais, dificuldades na configuração da estrutura organizacional das escolas da rede municipal e estadual e, ao tratarmos do sistema federal, estes aspectos também não modificam muito.

É a partir destes elementos que o **Prof. IX** e o **Prof. IV** colocam a não existência deste uso e/ou acesso aos espaços físicos e locais formativos da Universidade

*Não, a gente é bem separado aqui, a gente tem tudo, e até dizem, não conheço muito as outras áreas, dizem que tem coisas aqui que são até melhores que o CT. (Prof. IX) (l. 223-227)*

*Não, não acontece. O que tem acontecido de um tempo para cá é que tem professores que são ex-alunos da engenharia ou que estão fazendo mestrado e doutorado acabam criando um vínculo, mas o único vínculo é utilitário e não de concepção de ideias. [...] Quer dizer é difícil tu mudar esta concepção. (Prof. IV) (l. 327-358)*

É com base nestas narrativas que sinalizamos que os espaços físicos e locais formativos da Universidade ainda que sejam explorados pelos docentes, precisam ser melhor aproveitados como recursos didático-pedagógicos. Apesar da riqueza de recursos materiais e humanos existentes no Colégio técnico, os docentes dos cursos técnicos do ensino médio integrado poderiam aproveitar mais ativamente as possibilidades que a proximidade com a Universidade lhes proporciona no intuito da realização de um trabalho que atenda os pressupostos da interdisciplinaridade e integração.

Isso poderia ocorrer se os docentes se organizassem coletivamente para a abertura de espaços, para a realização de outras atividades as quais poderiam ampliar seus conhecimentos e o conhecimento dos alunos a partir do momento em que seriam instigados a pensar em outras possibilidades que não o seu cotidiano escolar, explorando alternativas pedagógicas.

A formação dos docentes deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo. Isso, pois um dos maiores problemas enfrentados na sociedade hoje em relação a EPT e, especificamente, em relação ao ensino médio integrado, é a falta de formação interdisciplinar dos profissionais/docentes que atuam nestes espaços (MOURA, 2008).

Esta situação de falta de mobilização coletiva acontece também com a necessidade apresentada pelos docentes de uma *maior articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas*. Esta necessidade surge de uma demanda do contexto sócio-histórico onde

[...] o cenário atual aponta para uma estruturação curricular da Educação Básica (profissional ou não) que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, como conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo (PEREIRA, 2013a, p. 36).

E esta demanda é clara no PPP dos cursos técnicos de ensino médio integrado, quando sinalizam a interdisciplinaridade exigida nos currículos escolares. Ao tratarmos desta questão, os docentes destacam que

Os professores da área técnica *a gente costuma ter mais contato até porque tem todos os colegas quase aqui na mesma sala, das propedêuticas fica meio de lado às vezes com a função de não se encontrar*, de ter um sistema bem organizado que faça isso e, eu acho que seria bem importante até se tivesse. (Prof. I) (l. 170-173)

É como eu *havia lhe falado, tem que conhecer a disciplina do colega, da técnica e da propedêutica, mas deve haver esta contrapartida da mesma forma*. É a partir do momento em que os dois professores sentassem e conversassem sobre a forma como eles poderiam abordar seus conteúdos, seria interessante a forma que pode ocorrer. (Prof. II) (l. 241-245)

Mas é isso que eu estou te falando, está faltando psicopedagogos e pessoas especializadas para fazer isso. (Prof. IX) (l. 173-176) Nós temos um colegiado e, no colegiado praticamente não se discute este tipo de coisa onde estão todos os coordenadores e os coordenadores também eu vejo pouca reunião entre as coordenações e os professores. Eu acho que está faltando isso. (Prof. IX) (l. 153-156)

Mas por minha conta. Eu sinto falta da gente conviver mais. Então, tudo falta de convivência. Às vezes eu posso estar falando com o meu aluno de uma coisa que eu sei

que existe, mas não sei que tem aqui no colégio e ele usa diariamente. (Prof. V) (l. 266-279)

Eu acho que é de suma importância. Eu não sei se deveria partir de mim, dos colegas, da direção, do departamento [...] pois eu me sinto desconfortável por não ter esta informação da área técnica e por não conhecer eu estou deixando de ligar várias coisas importantes e eles também com certeza. (Prof. VIII) (l. 154-163)

Então, falta este ajuste de tu sentar com o colega e ver o que pode ser feito para minimizar este problema. Foi como eu te falei eu mais ou menos sei o que é trabalhado na parte técnica e quando eu estou naquele conteúdo eu lembro o pessoal dos materiais, do que eles trabalham lá, ocorre desta forma. Mas só isso. (Prof. XII) (l. 233-237)

Se as pessoas trabalham juntas enquanto profissionais, enquanto pessoas, *enquanto seres humanos vai conseguir integrar as questões técnicas senão não*. Obviamente que isso é um trabalho lento, mas eu vejo que em 4 anos aqui no Departamento, basicamente eu peguei uma fase de consolidação pois quando eu entrei estava se formando a primeira turma, a recém a primeira turma então a poeira estava no ar ainda. Então hoje a poeira baixou e lentamente mas eu acho que a integração está bem mais visível nas ações do colégio [...]. (Prof. XIII) (l. 356-398)

Estas considerações sinalizam a falta de organização do trabalho coletivo. A pesquisa e a busca por novos materiais didáticos ocorrem, mas de forma bastante individual. A articulação entre os docentes e as áreas de conhecimento, pressuposto básico dos cursos técnicos de ensino médio integrado, também não acontece como o esperado.

Nesta direção, os estudos de Bourdieu (1996, p. 50), indicam que o trabalho coletivo é essencial à mudança, destacando que “um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir senão ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático”.

Observamos em nosso estudo, que os docentes são unânimes ao colocarem a necessidade de locais para discussão e conhecimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados pelos colegas. Esta realidade dos cursos técnicos de ensino médio não é única, os estudos de Pereira (2013, p. 37) nos mostram que as instituições de EPT “traziam em seu currículo disciplinas técnicas que obrigatoriamente exigiam a relação entre teoria e prática, entre o saber-fazer, ou seja, uma integração entre saberes da mesma disciplina e interdisciplinares – o que em geral não se concretiza”. Sendo assim, há a necessidade de um domínio dos conteúdos pelos docentes, mas também que estes articulem seus saberes com outras áreas de conhecimento, a fim de que seja realizada uma transposição didática contextualizada e integrada aos objetivos curriculares dos cursos de EPT.

No entanto, este espaço de compartilhamento coletivo é dificultado tanto pelo espaço físico como pela falta de articulação e interesse dos professores.

O **Prof. IV** é enfático ao dizer que

*Não tem interesse nenhum [...] Cada um está a fim de dar sua aulinha e ir para casa, ninguém tá a fim. Mas aí no momento em que tu começa a dialogar com o colega e tal eu vou começar a colocar interface e vou ter que mudar, eu não estou a fim de mudar e aí eu vou querer que o outro colega mude e ele não vai querer mudar. Então fica difícil isso. Eu vejo que o grande problema do colégio é a linguagem. Cada vez os professores mais especializados em suas áreas eles são altamente especializados em sua área e não conseguem nem um milímetro além do seu umbigo [...]. (Prof. IV) (l. 509-524)*

Esta falta de articulação, a dificuldade em escutar o outro, decorre, segundo as narrativas docentes, da proximidade com a Universidade e a forte especialização dos docentes. Isso acarreta a departamentalização e a dificuldade de diálogo com outras áreas de conhecimento. No entanto o **Prof. XIII** coloca que alternativas estão sendo criadas no intuito de atender a estas demandas de integração entre a área propedêutica e técnica. Isso vem sendo fortalecido

*[...] através da criação de duas novas coordenações, coordenações específicas para o curso integrado. Em primeiro lugar elas desafogam o departamento porque antes era o departamento que fazia esta questão pessoal. O coordenador técnico era mais a parte técnica e esse coordenador do integrado acabava sendo nós, resolvendo pequenos problemas de ensino. Hoje os coordenadores estão resolvendo tudo inclusive organização de eventos e tal. Então isso eu acho que fortalece ainda mais a integração. (Prof. XIII) (l. 356-398)*

Alternativas estão sendo viabilizadas, mas ainda com bastante resistência dos docentes como ressalta novamente o **Prof. XIII** ao colocar que

*Mas um pequeno defeito que nós temos aqui no colégio é que os professores em média obviamente não gostam de reuniões. Reunião é visto como uma perda de tempo. Algumas escolas tem reunião pedagógica toda a semana aqui isso não acontece infelizmente, isso não funciona. É criado já uma cultura de que as reuniões não estão contribuindo de que a reunião não gera desenvolvimento no assunto e gera uma cultura organizacional, visão minha de gestor, criou-se uma cultura organizacional que a reunião não é o caminho. (Prof. XIII) (l. 409-416)*

Esta falta de integração/articulação entre os docentes recai na individualização da prática pedagógica e a extrema preponderância do *habitus* docente, situação bastante difícil ao se tratar da estrutura de um curso técnico de ensino médio integrado. Estas circunstâncias reiteram as considerações de Faria Filho *et al* (2004),

ao colocarem que em muitas situações estamos mais lidando com culturas escolares prescritas do que culturas escolares realizadas efetivamente na prática.

Nesta perspectiva Ciavatta (2005) nos apresenta alguns pressupostos para a realização da formação integrada e humanizadora, são eles: existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes; manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação integral e a educação profissional em todas as suas modalidades; adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação da instituição com os alunos e os familiares; exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa; resgate da escola com um lugar de memória e a garantia de investimento na educação. Estes pressupostos requerem a participação de todos os envolvidos nesta *cultura escolar*, estruturando um processo democrático de mudanças articuladas ao trabalho coletivo situação que pode transformar as prescrições em práticas efetivas. Isso vem se consolidando aos poucos segundo o **Prof. XIII** ao colocar que

Então eu lhe digo assim, *este processo de integração foi lento, ainda está ocorrendo. Hoje os professores do ensino médio e do ensino técnico, nem mais o nome ensino médio e técnico, somos professores da escola de educação profissional.* Então é uma questão cultural de não separar por nomes, a tu é professor do ensino médio... não, nós temos educação profissional aqui. Então a integração em atividades, em projetos, em visitas de estudo. (Prof. XIII) (l. 261-266)

Contudo, o individualismo presente na prática pedagógica dos docentes ainda é um dos fatores preocupantes e que acarreta a necessidade da *[Re]significação do espaço formativo em que atua*. *[Re]significação* que busca olhar para a identidade formativa dos cursos técnicos de ensino médio integrado do Colégio técnico. Porém temos de ter claro que esta modalidade passou por distintos momentos, e conseqüentemente, por distintos objetivos e perfis de egresso e, estes diferentes momentos, certamente, influenciam na constituição de um *campo* formativo, de uma *cultura escolar* própria. As narrativas que seguem revelam esta visão

O próprio nome já diz Colégio Técnico Industrial, houve uma época, quando eu estudava aqui, preparava para o mercado de trabalho. [...] *Existem diversas escolas técnicas no país, deixe que os nossos ao concluírem sejam excelentes engenheiros por terem também o conhecimento técnico.* (Prof. I) (l. 314-332)

Com esta mudança não foi neutralizado, mas sim, em termos de propaganda pública, foi praticamente neutralizada esta história de que o Colégio técnico prepara para o vestibular, mas lá nos resquícios, no fundo, no pensamento, permanece o Colégio também prepara e muito bem para a entrada na universidade. (Prof. III) (l. 502-516)

Mas as pessoas que vem fazer o curso aqui já vem com a perspectiva de fazer uma graduação, de não trabalhar com o curso técnico e eu acho produtivo isso, pois é uma experiência, um conhecimento, uma vida diferente do que ele leva em estar fazendo só o ensino médio. Eu acho positivo embora haja um custo do governo e os que vão para o mercado de trabalho também vão fazer sua graduação e a gente orienta. [...] a gente vê que eles vem aqui mais para a graduação, para o vestibular e não para ser um técnico (Prof. IX) (l. 313-324)

Assim, o que eu vejo o perfil, a cultura ainda está muito ligado ao passado do Colégio técnico, muitos alunos vem pra cá, fazem a seleção porque tem o Colégio técnico como uma referência de ensino médio. O perfil da escola está mudando ele está cada vez mais se enraizando na área técnica é uma escola e ensino médio técnico, pós-médio e tecnólogo. Mas o público que ainda entra no integrado quer o ensino médio. Então é mais um dilema que a gente vivem em sala de aula. (Prof. VIII) (l. 338-359)

Eles querem o curso superior. O colégio técnico não é o mais interessante, mas na realidade é que a maioria quer um curso superior então eles vivenciam a realidade todo o dia de que isso realmente é importante se eles querem fazer um curso superior. Para o técnico não é tão importante assim, porque eu percebo, mas eu acho que eles vem com mais vontade. (Prof. VI) (l. 264-269)

O que eu sinto é que o objetivo é formar técnicos e forma, mas o que eu sinto é que muitos alunos quando entram aqui, e quando entram são muito jovens eles não sabem bem o que eles querem. Então muitos deles vão para outras áreas. Então talvez a falha seja quando os alunos se inscrevem, ou os próprios pais, são os pais que querem porque é uma escola de ótima qualidade, não paga, pública, federal, então muitos alunos vem pra cá sem saber o que vão fazer aqui, o que vai acontecer aqui, eles vão sair como? (Prof. XII) (l. 294-305)

Como já sinalizamos, perante esta estruturação da *cultura escolar*, há inúmeras identidades docentes e inúmeras alternativas para a formação discente ampliando e reforçando as especificidades deste Colégio técnico onde a multiplicidade e o não consenso acerca de determinadas situações ainda permanece como elemento preponderante neste lugar. Assim, precisamos levar em conta que um dos fatores marcantes desta *cultura escolar* do Colégio técnico é sua historicidade. Segundo o **Prof. IV**

Então tinha momentos aqui que nós éramos escola profissional, nos anos 80-90 já tinha uma identidade maior, quando eu entrei aqui isso já era, mas é muito difícil porque tu estás ligado à universidade. Ai veio outro período que foi com a expansão dos tecnólogos e não pela expansão do ensino profissional. Então a escola vinculada vem pra ser o menino pobre, o irmão pobre da universidade. Então tinha todo um preconceito no início, os professores aqui da escola eram professores práticos, não tinham formação alguma. Então a escola começa a crescer os professores começam a fazer cursos, se qualificar. Quando nós entramos aqui nos anos 90 já estava substituindo este ciclo. Isso que tem professores da alta, da universidade que foram nossos professores aqui tem vários professores da universidade que começaram aqui no colégio. Inclusive tinham alunos

formados na área técnica que estavam voltando para ser professor. Mas assim, na verdade a escola nasce para manter aquilo ali e não para ser um centro independente. Então a identidade da escola e agora está mais complicado ainda pois nós temos uma escola de ensino básico, técnico e profissional. Mesmo do pós-médio e EJA é de ensino básico e principalmente a meninada ali dos 14-16 e, este grupo está bem fragilizado. A formação integrada está bem mais fragilizada/menor do que os tecnólogos. Então eu vejo uma fragilidade em termos de escola. (Prof. IV) (l. 239-296)

O momento histórico mais significativo dos cursos técnicos de ensino médio integrado foi no período em que houve a separação do técnico e do ensino médio (1997-2007). Momento este em que houve um crescimento exacerbado da qualidade do ensino médio, sendo este extremamente reconhecido como um dos colégios que melhor preparavam para o ingresso no ensino superior. Segundo o **Prof. XIII**

Estes 10 anos quebraram um paradigma e eu vejo como professor que foi ali que houve uma maior ruptura entre ensino médio e educação profissional. (Prof. XIII) (l. 223-224)

Observamos que há uma ideia clara sobre a qualidade dos profissionais que trabalham nesta modalidade de ensino; reitera-se então que os docentes que trabalhavam nesta modalidade de ensino eram e são docentes qualificados, com especialização, mestrado e/ou doutorado. Especializações estas que são e eram bem vistas na região. Sendo assim, esta cultura de formação acadêmica e preparação para o ingresso no ensino superior perdurou e ainda faz parte desta *cultura escolar*.

Estas situações são extremamente pertinentes ao se tratar da *cultura escolar* posto que esta se modifica conforme as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), reorganizando-se, deixando de lado e cultivando alguns valores, normas e regras que são construídas e aceitas (JULIA, 2001). Embora esteja centrada em alguns espaços, a sociedade em seu todo não é estática e, este dinamismo da vida social faz com que uma determinada cultura influencie a outra.

No ano de 2011 os cursos técnicos de ensino médio integrado realizaram uma reestruturação curricular (PPP, 2011) com a finalidade de deixar mais clara e mais enxuta a formação dos egressos. Uma formação que primasse pelas necessidades do mundo do trabalho, entretanto sem desqualificar a formação propedêutica, muito embora, o foco e a organização curricular, voltam-se eminentemente para a preparação dos acadêmicos para a profissionalização.



Esta situação é sinalizada pelo **Prof. III**, quando coloca que com esta mudança a *cultura escolar* voltada para o ensino superior foi neutralizada, mas ainda perduram resquícios de uma representação social dos cursos técnicos de ensino médio integrado como um ensino médio que prepara para o ingresso no ensino superior. Esta questão também é sinalizada pelo **Prof. VIII** o qual destaca a incongruência realizada nesta reformulação curricular

Embora o lema dos alunos seja formar técnicos, formar cidadãos conscientes, no fundo é lema. *Tanto que hoje temos um absurdo aqui no colégio que se desvincula a formação do ensino médio, as disciplinas matemática, português, se desvinculou do programa de ingresso, o seriado, da Universidade.* Então os conteúdos que seriam dados no primeiro ano e que são dados no primeiro ano em outras escolas, foram colocados para o segundo como uma forma de obriga-los a ser apenas técnicos e os alunos dão a forma por cima. Na verdade o colégio tem uma forma de pensar a educação de uma forma tecnicista, como determinismo de classes. Entraste no colégio e tu vai ser técnico quando na verdade a gente sabe que os alunos aqui eles querem logo passar o laguinho aqui, o riacho poluído e ir para a engenharia. (Prof. VII) (l. 138-148)

Este descontentamento com a reorganização curricular ocorre pela diminuição da carga horária dos cursos. Os cursos técnicos de ensino médio integrado em eletrotécnica e mecânica passaram de uma carga horária de 5.100horas para 3.600horas. Redução esta que passou a exigir uma maior integração entre as disciplinas e os docentes, pois muitas se apresentavam, segundo eles, repetidas e com conteúdos que poderiam ser trabalhados de forma articulada.

Observamos que há uma iniciativa de rearticulação curricular com vias de integração disciplinar, apesar disso notamos ainda um forte vínculo da comunidade (pais e alunos) e de alguns professores com esta *cultura escolar* de preparação para o ensino superior. Isso é destacado pelo **Prof. I** ao colocar a necessidade de deixar clara esta nova estruturação, principalmente, para os pais dos alunos.

*Eu vejo que isso deveria ser mais claro ainda.* Muitas vezes os pais colocam os alunos/filhos aqui para eles terem um bom ensino médio e terem acesso ao ensino superior e, muitas vezes se depara com situações do tipo: tal conteúdo propedêutico não é visto e ai vão querer reclamar ou alguma coisa deste tipo. Então deveria ser mais clara esta questão no momento da visita nas escolas para divulgar o processo seletivo. Aqui é um curso voltado para formação de profissionais técnicos, não é preparação para o vestibular nem para PEIS. Se conseguir relacionar os conteúdos perfeito, mas tem que deixar mais claro isso ai. Vejo como uma falha dos pais em não procurar conhecer a estrutura do curso, e da escola por não divulgar melhor esta questão. (Prof. I) (l. 237-241)

A clareza da formação proposta pelos cursos técnicos de ensino médio integrado vem sendo estabelecidas, no entanto, a formação propedêutica não pode ser esquecida tendo em vista que, muito além da preparação para o mundo do trabalho, a preparação integral do jovem ocorre na articulação com as disciplinas propedêuticas.

O **Prof. V** destaca que

Ao longo destes três anos que eu estou aqui eu sinto que eu não tenho toda essa importância que eu achava que eu tinha. Até porque, a todo o momento, fica aquela impressão de que este ensino médio integrado pode desaparecer, pode ser absorvido. Apesar, do meu ponto de vista, ele ser importante, *ele não é o mais importante dentro do colégio. Tem muitos alunos, e é o que mais dá trabalho, este ensino médio integrado* (Prof. V) (l. 359-364)

Embora o **Prof. V** mencione a falta de importância dada as disciplinas propedêuticas, o **Prof. XI** ressalta esta importância colocando que

Então na área técnica de segundo grau, ele precisa pensar, ele precisa fazer cálculos, alguns bem elaborados mesmo em nível médio. *Então eu acho que, neste sentido que o aluno tem que ser técnico tem que ser repensado porque no mundo tecnológico o mais importante é ele ter este conhecimento das disciplinas propedêuticas e a partir daí ele vai adquirindo as bases que ele necessita.* Até porque muitas habilidades que se ensinam como técnicas, com o tempo elas deixam de ser necessárias. (Prof. XI) (l. 283-290)

A estruturação curricular elaborada em 2011 decorre de escolhas realizadas a partir de *habitus* docentes os quais reorganizaram as ações da *cultura escolar* com base em valores, crenças e normas rearticuladas em uma estrutura curricular que buscou representar a *cultura escolar* vigente, mas que ainda não conseguiu trabalhar com uma *cultura docente* coletiva. Contudo sabemos que esta *cultura escolar* passa a se reorganizar a partir do momento em que os docentes e discentes envolvidos nela começam a realizar reflexões acerca de suas necessidades formativas. Este movimento implica, apesar de ainda haver a preponderância de *habitus* docentes, em um processo de mobilização da *atividade docente de estudo*, instigando o processo de aprendizagem da docência de forma coletiva/conjunta.

Observamos que para uma formação adequada aos pressupostos que regem o PPP da escola precisaríamos de um maior tempo de formação para os docentes e também para os acadêmicos. Isso é salientado pelo **Prof. IX** ao colocar que

*Eu acho que passando para 4 anos eles já teriam esta visão de trabalhar pois ele já vai sair com 18 anos e a gente como departamento de estágio, departamento de relações empresariais e comunitárias a gente tem este problema pois os alunos se formam com 17 anos então as empresas não querem estagiários que são menores de idade. Então esta é uma dificuldade grande que a gente tem também em relação ao estágio (Prof. IX) (l. 331-337)*

Muito além de uma ampliação da carga horária e do tempo de formação do acadêmico, Frigotto (2005) destaca que a mudança de concepções para com os cursos técnicos de ensino médio integrado requer três desafios: desconstruir o imaginário das classes populares; mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica e a realização de um trabalho que envolva a sociedade civil e política. Trata-se de criar condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto de mudança.

Mudança esta que já, diante das primeiras experiências e reflexões passam a ser realizadas, segundo coloca o **Prof. XIII**

*Hoje o papel dos coordenadores dos integrados é um pouco diferente dos subseqüente que eles são mais maduros, o coordenador é mais afastado, conhecido, tem suas atribuições mas hoje o coordenador dos cursos integrados eles tem um papel mais de apoio, não é só a questão técnica. Como se fosse um conselheiro MOR. Tem um conselheiro da turma mas tem um professor que vai ser o conselheiro pelos três anos. Então esta relação, uma boa relação como os alunos e com os professores tem surtido efeitos. E uma integração técnica só vai acontecer quando houver a integração humana que é o que vem primeiro. (Prof. XIII) (l. 336-356)*

A presença de coordenadores específicos para cada curso técnico de ensino médio integrado possibilitará, segundo o **Prof. XIII**, o melhor acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos docentes e do aprendizado discente estabelecendo assim uma ponte que interligue de forma mais próxima às necessidades deste contexto. Outra mudança apresentada pelo **Prof. XIII** advém dos sistemas de cotas na Universidade e que passou a ser implementado também no Colégio técnico. Este sistema apresenta-se

como a lei federal que foi instituída no ano passado com a reserva de vagas em todos os cursos superiores e técnicos em nível federal. Nós, em uma escala que em 4 anos teríamos que atender 50% de reserva de vagas. *Como nos teríamos que fazer em 4 etapas nós já no último processo seletivo cumprimos a legislação. 50% de reserva de vagas. Sem entrar no mérito da reserva de vagas [...]*, mas a reserva de vagas ela mudou, é o primeiro

ano que nós temos a reserva de vagas, ela mudou o perfil dos alunos. (Prof. XIII) (l. 301-315)

As mudanças apresentadas pelo **Prof. XIII** direcionam para o afinamento do perfil do egresso dos cursos técnicos de ensino médio integrado para a preparação profissional. A própria legislação que estabelece as cotas dá margem para este afinamento quando instiga a abertura de vagas para as pessoas de outros níveis econômicos e sociais.

Este processo de reflexão sobre as atividades realizadas pelos sujeitos pertencentes a esta *cultura escolar* ocorre a partir do momento em que são experienciadas as necessidades no próprio contexto. Esta reflexão proporciona mudanças no docente e também na *cultura escolar*, situação que desencadeia a continuidade da *aprendizagem da docência* destes sujeitos.

É com base nestas reflexões que compreendemos nesta pesquisa o *habitus* docente como um eixo que transversaliza a categoria, as dimensões categoriais, os eixos de análise e elementos categorias, pois este, em sua complexidade alicerça o olhar do sujeito para o social/cultural. E estes *habitus* docentes, na *cultura escolar* encontram-se constantemente instigados a reorganizações pelos *estímulos auxiliares* que são representados neste estudo, pelas *conversas como colegas; nos recursos matérias e humanos disponíveis; na dinâmica institucional (PPP) e na localização junto à Universidade*.

Estes estímulos potencializam a possibilidade de mudanças uma vez que desestabilizam os *habitus* docentes e buscam alternativas para a projeção de uma *cultura escolar* que viabilize uma permanente aprendizagem de ser professor.

Ao longo da investigação verificamos que os processos formativos vivenciados por cada docente delineiam aspectos que vão da infância e escolarização até o ingresso na docência. Cada docente, a partir de suas vivências familiares, escolarização básica, formação inicial e/ou espaços de atuação apresenta algumas necessidades que são singulares. Isaia e Bolzan (2008) salientam que além das relações inter e intrasubjetivas e as relações do docente como pessoa, o essencial é entendermos também como o docente enfrenta essas crises e desafios. Neste sentido, a experiência de “conflitos” apresenta-se como um componente essencial à formação docente na medida em que compreende a relação entre o eu profissional individual e coletivo, representando o tortuoso caminho a ser percorrido pelos

professores na busca de solucionar suas crises e desafios. Sua essência é o movimento e a busca por meio da qual os docentes se sentem seguros com sujeitos e grupos na medida em que encontra no centro do labirinto o eu verdadeiro (eu real). Este eu profissional se constitui na relação do professor como indivíduo e como grupo e é neste sentido que a *conversa com os colegas* surge como um *estímulo auxiliar* a mobilização do docente para o enfrentamento dos desafios em seu local de atuação. Deste modo, aprender a docência envolve o desenvolvimento formativo dos estudantes e o processo autoformativo docente.

Na medida em que os professores são formadores, também se formam e este processo exige uma postura colaborativa que se faz na prática da sala de aula, é uma conquista social, compartilhada. O processo de aprendizagem da docência coloca o professor diante de um desafio de apropriar-se de estratégias capazes de favorecer o domínio dos conhecimentos específicos, articulando-se com a dimensão pedagógica.

Assim,

[...] partindo dessa relação dialética sujeito/objeto – subjetivação/objetivação -, é possível compreendermos a intrínseca relação entre processos formativos e trajetórias de formação, pois ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional, atravessada por espaços, tempos e lugares variados que ao o colorido e o sabor próprio à profissão de professor, percebida idiossincraticamente por cada docente (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 122).

Desta forma, o domínio do conhecimento específico articulado à dimensão pedagógica é desencadeado por diferentes momentos e fatores vivenciados e/ou experienciados antes ou durante a formação docente. Nada obstante, é na interlocução com o outro, na articulação com outros conhecimentos e no enfrentamento de crises que o sujeito passa a encarar seus limites e perceber suas possibilidades de formação e atuação.

Compreendemos então, que a aprendizagem docente

[...] implica, também, a ocorrência de três momentos inter-relacionados. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as ações e operações necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de autorregulação da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos a que se propôs. (ISAIA, 2004, 2007, BOLZAN; ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>, 2007<sup>c</sup>). Estes três momentos em que os professores, a partir de espaços de compartilhamento, possam discutir conjuntamente sobre o seu

saber e fazer, instaurando o que se entende por reflexividade docente (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 137).

Estes momentos são os momentos da *atividade docente de estudo*, essência da aprendizagem da docência. Muito embora saibamos da importância desta, observamos que no nosso espaço investigativo ainda apresenta-se incipiente, mesmo este proporcionando fortes estímulos para sua concretização. Ainda pouco evidenciada, a *conversa com os colegas* surge como um estímulo que vem desacomodar os *habitus* docentes no cotidiano da escola.

Outro elemento inquestionável é a existência de *recursos materiais e humanos disponíveis*. O que acontece é que os mesmos ainda não são apropriados da melhor forma. Alguns docentes colocam a aproximação com os espaços físicos e os locais formativos, bem como a aproximação do contexto da pesquisa e da extensão. Contudo, cercados por um *campo* consolidado em um pressuposto de que a escola visa o ensino, os docentes ainda se encontram em processo de apropriação destes espaços, visto que, os mesmos existem e estão disponíveis para o usufruto tanto dos docentes como dos discentes. Apresentam-se assim, como *estímulos existentes* que movimentam novas alternativas didático-pedagógicas a serem pensadas pelos docentes.

A *dinâmica institucional (PPP)*, embora seja normativa, pressupõe uma articulação interdisciplinar, o trabalho coletivo, a apropriação dos espaços físicos, da inserção dos docentes em programas de pesquisa e extensão. Entretanto, o que se evidencia é a forte presença de *habitus* docentes. *Habitus* docentes este que apesar de seu caráter subjetivo, mas calcado em construções socioculturais anteriores, ao ser considerado, potencializa a busca por alternativas de reorganização e inserção de novos elementos a serem observados e trabalhados na realidade da *cultura escolar* dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Realidade esta, circunscrita por uma especificidade de *localização junto à Universidade*. Esta especificidade surge como um *estímulo auxiliar* que coloca o *habitus docente* em um processo de desestabilização potencializando a aprendizagem dos professores. Isto ocorre no momento em que o docente busca, não apenas a qualificação do ensino para o ingresso dos acadêmicos no ensino superior, mas também a variedade de estratégias para o processo de aprendizagem do acadêmico, bem como as distintas possibilidades de integração disciplinar.

É visível nas narrativas e nas observações registradas no diário de campo a existência de distintos *habitus* docentes, construídos em lugares formativos anteriores à inserção no Colégio técnico. Porém, estes *habitus* docentes instigam a mudanças a partir do momento em que os docentes começam a tomar consciência das potencialidades dos *estímulos auxiliares* existentes em sua *cultura escolar*, buscando assim alternativas que deem conta das demandas do lugar de atuação. Isso é perceptível no momento em que há uma *cultura projetada* e esta vem sendo pensada, rearticulada e trabalhada pela *cultura escolar*. Considerando-se que a organização da cultura docente ainda encontra-se em fase de consolidação.

Entendemos que a incipiência da *atividade docente de estudo* é resultado de um processo sócio-histórico que levará algum tempo para ser modificado tendo em vistas as trajetórias percorridas pelos cursos técnicos de ensino médio integrado ao longo de seus 46 anos de existência do Colégio técnico. Período este com modificações realizadas no sentido de estabelecer a integração disciplinar e o trabalho coletivo. Como salientado pelos docentes alternativas estão sendo desenvolvidas, mas ainda bastante recentes para que seja possível evidenciarmos resultados significativos que alicercem uma *aprendizagem de ser professor* contínua e articulada aos pressupostos apresentados no PPP dos cursos técnicos de ensino médio integrado.

Procuramos apresentar, a partir do ideário da pesquisa, os elementos constituintes deste processo de aprendizagem da docência explicitando elementos que acreditamos existir na *cultura docente* e na *cultura escolar* deste Colégio técnico.

A seguir traremos o desenho da investigação e um apanhado das considerações evidenciadas neste estudo, bem como, algumas tensões e desafios à aprendizagem da docência na realidade investigada.





## 5 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS<sup>53</sup> DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado revelou-se, neste estudo, como um modo particular de aprender a ser professor. Muito além do olhar para a formação inicial, focamos nossa investigação nos processos formativos vivenciados na aprendizagem da docência em uma *cultura escolar* a qual revelou valores, normas, crenças e pressupostos que são reorganizados a partir do momento em que os *habitus* docentes são levados em consideração.

Ao considerarmos a temática da aprendizagem da docência, a *atividade docente de estudo* apresenta-se, como um elemento imprescindível que deveria estar articulado a este processo. Contudo, o que evidenciamos é que esta ainda é bastante embrionária na *cultura instituída* deste Colégio técnico, muito embora, seja um elemento que se almeja na *cultura projetada*. Isso nos proporciona pensar no papel que os *estímulos auxiliares* vêm desenvolvendo no sentido de desestabilização dos *habitus* docentes posto que, os docentes sinalizam a necessidade e a mobilização advinda destes.

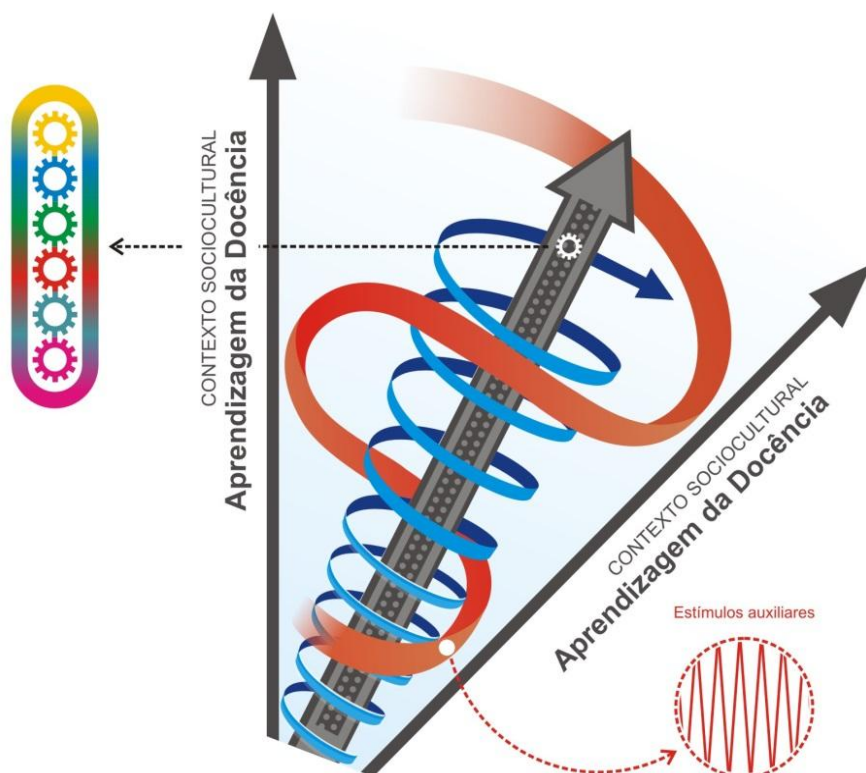
A existência dos *estímulos* é perceptível, mas a forma como mobilizam o processo de realização de uma *atividade docente de estudo* ainda é bastante embrionária. Os docentes veem as possibilidades, mas destacam a falta de colaboratividade e, em alguns casos, disponibilidade e interesse na busca de novas alternativas. Isso ocorre também, pelo fato que muitos dos professores atuam em diferentes modalidades, situação a qual dificulta o tempo para discussões e reorganizações das atividades desenvolvidas.

As especificidades deste local de investigação propiciam-nos pensar que as trajetórias de formação e atuação fazem parte aprendizagem de ser professor, da constituição do seu *habitus* docente, tendo em vista que este é influenciado e influencia a *cultura instituída*. Cultura que embora apresente *estímulos auxiliares* ainda mantém-se vinculada a *habitus* docentes enraizadas a experiências em outros contextos.

---

<sup>53</sup> Essa sequência não linear e que carrega as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos corresponde ao que denominamos de *movimentos construtivos* da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 47)

Este processo de aprendizagem da docência, neste Colégio técnico, pode ser melhor explicitado nas representações que seguem.



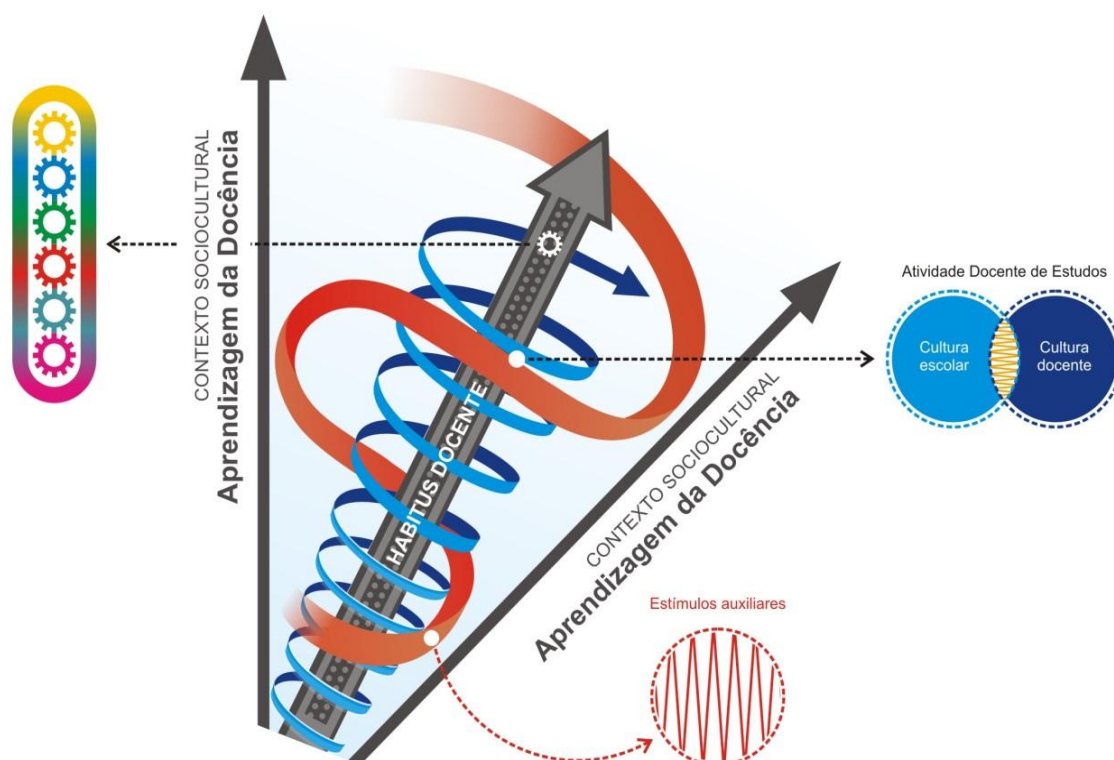
Esquema 08: Configuração da tessitura das narrativas (ênfase no *habitus docente*)

Na aprendizagem dos docentes do Colégio técnico investigado temos que a *cultura escolar* apresenta-se em um momento em que os sujeitos encontram-se ainda em um trabalho bastante individualizado focado em seus *habitus* docentes e explorando seus processos formativos.

Nesta representação do *habitus docente* percebemos a mobilização da *tomada de consciência de ser professor* e as *estratégias de organização da docência*, eixos de análise que constituem a dimensão da *cultura docente*. Cultura essa que influencia e é influenciada pelo *habitus docente*. No desenho podemos perceber que é na interlocução deste com a *cultura escolar* e a *cultura docente* que estes se reorganizam. Neste sentido, é o *habitus docente* e não é a *atividade docente de estudo* que se apresentam como desencadeadores da aprendizagem docente.

É a partir do momento em que há a interação entre a *cultura escolar* e a *cultura docente*, a partir de um trabalho colaborativo (BOLZAN, 2002), que há a possibilidade de uma reorganização destas instigando, ainda através dos *habitus docentes*, a possibilidade de novas estruturações e do início da *atividade docente de estudo*.

Esta estrutura pode ser melhor visualizada no desenho que segue:



Esquema 09: Configuração da tessitura das narrativas (ênfase na interlocução da *cultura escolar* e *cultura docente*)

Podemos compreender então, que são os *habitus docentes* na interlocução com a *cultura escolar* e a *cultura docente* que desencadearão a aprendizagem da docência. E são os *estímulos auxiliares* presentes nestas que instigarão os docentes à busca de alternativas para sanar as dificuldades que são enfrentadas ao longo de seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, Viñao Frago (1995) explicita que a *cultura escolar* apresenta a necessidade de uma socialização dos profissionais, no entanto, em uma *cultura escolar* caracterizada por *habitus* docentes vinculados às características universitárias e/ou outras instituições de ensino, fica difícil para os docentes articularem-se e focarem em seu trabalho voltado para as especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Podemos dizer que existe uma *cultura escolar* envolta e guiada por normas e mandatos e, uma *cultura docente* que se estrutura a partir dos *habitus* docentes. Assim, embora não haja uma *cultura escolar* consolidada em ideias coletivas, é no *habitus* dos docentes que verificamos as possibilidades de reorganização da *cultura escolar* instituída e, do início do desenvolvimento da *atividade docente de estudo*, a qual potencializará a aprendizagem da docência possibilitando modificações em direção à cultura projetada.

Ao tratarmos desta aprendizagem, verificamos em nosso contexto de investigação, que as mudanças na *cultura escolar*, quando acontecem, são lentas e levando em consideração as reflexões sobre a prática docente, as normativas legais e a aprendizagem do aluno. Ou seja, são desencadeadas por uma *cultura docente*, ainda sendo influenciadas a partir dos *habitus* docentes, na interlocução com a *cultura escolar*. E é na relação entre *cultura escolar* e *cultura docente* que temos os primeiros indicadores para o desencadear da *atividade docente de estudo*. *Atividade* esta que se inicia com a mobilização por fatores externos aqui chamados de *estímulos auxiliares*.

Nesta configuração da pesquisa, ressaltamos que a *cultura docente* e a *cultura escolar* são permeadas por alguns elementos como:

- os momentos distintos de reconhecimento da docência, muitos deles no período da formação inicial ou após este processo;
- a falta de uma formação inicial e continuada voltada aos cursos técnicos de ensino médio integrado;
- a inexperiência em relação ao uso dos materiais/laboratórios/equipamentos disponibilizados;
- a existência de poucos espaços de compartilhamento de saberes de modo que o trabalho empírico desenvolvido pelos docentes, a partir das experiências anteriores, seja utilizado no coletivo docente;

- a falta de clareza da necessidade de planejamentos distintos para o trabalho com diferentes modalidades de ensino, embora haja a compreensão de que o aprendizado ocorre de forma diferente,
- a produção de estratégias utilizadas pelos docentes ainda não conseguem alcançar as especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado;
- o desconhecimento e falta de informações relativas a amplitude de espaços físicos e recursos humanos disponibilizados pela universidade;
- a departamentalização das áreas de conhecimento ampliando a especialização da formação e da atuação docente.

Estes elementos pertencentes ao contexto investigado estão permeados pelos *habitus* docentes e, se estes forem levados em consideração, passam a reorganizar e a serem reorganizados pela *cultura docente* e pela *cultura escolar*. Contudo, esta reorganização ainda é restrita e, o que se propõe é muito mais um processo individualizado do que o compartilhamento de saberes, o estabelecimento de uma *cultura docente* colaborativa (BOLZAN, 2002).

A partir destas considerações podemos inferir que a aprendizagem da docência neste contexto é transversalizada pelos *habitus* docentes. E, é a partir deste, que ocorrem as reorganizações do contexto escolar, servindo como os primeiros movimentos para o desencadear de uma *atividade docente de estudo* que possibilite a afirmação de uma *cultura projetada* e da aprendizagem da docência.

Neste sentido, ao retomarmos nosso objetivo geral “*Compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado*” e os específicos “*conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio e sua implicação na aprendizagem docente; reconhecer como a aprendizagem da docência vai se consolidando nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio; identificar as implicações da cultura escolar na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado*” e interligarmos com o desenho da análise das narrativas, podemos apresentar algumas considerações.

Ao tratarmos da aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado, entendemos que esta aprendizagem de ser professor exige um olhar cuidadoso sobre o processo de construção de uma atividade colaborativa, ou seja, uma *atividade docente de estudo* que perfaça o

coletivo docente e seja proposta pela instituição e não apenas pelo docente. Apesar disso, o que evidenciamos é que esta preocupação ainda advém do *habitus* docente sem ter respaldo institucional e do coletivo docente. Neste sentido, ao retomarmos nossos objetivos podemos considerar que a aprendizagem docente ocorre em um processo individual, subjetivo que carece de elementos que fortaleçam a interlocução dos *habitus* docentes com a *cultura docente* e a *cultura escolar* para que se realize a *atividade docente de estudo*.

Conhecer os processos formativos dos docentes nos permitiu compreender os caminhos percorridos e os posicionamentos apresentados durante as narrativas. Os desafios, conflitos e realizações apresentados pelos docentes nos mostram alguns elementos mobilizadores da reorganização/mudança de sua atuação docente. Não obstante, estes elementos mobilizadores ainda não conseguem atingir a *cultura escolar* como um todo. Modificações/reorganizações estão sendo feitas, mas ainda em pequena escala visto que o trabalho coletivo é algo que carece de maior investimento tanto dos docentes como da equipe gestora. Desta forma, o *habitus docente* é o elemento que possibilita a consolidação da reorganização e da mobilização dos docentes para o processo da aprendizagem de ser professor. E, é na especificidade da *cultura escolar* dos cursos técnicos de ensino médio integrado que podemos identificar a mobilização destes *habitus* docentes e os recorrentes estímulos para a *atividade docente de estudo*.

Nesta perspectiva, o estudo empreendido, ao trazer a *cultura docente* e a *cultura escolar* como dimensões da *aprendizagem da docência* e o *habitus docente* como elemento que transversaliza o desenho do estudo, nos permite identificar tensões<sup>54</sup> à construção da aprendizagem docente, as quais abrangem a relação entre: *Individualidade e a colaboratividade; Apropriação do ensino, da pesquisa e da extensão; Formação geral e a formação específica e, Cultura docente e cultura escolar*.

## 5.1 Primeira tensão: Individualidade e a colaboratividade

---

<sup>54</sup> O trabalho com as tensões vem sendo desenvolvido pelos estudos de Bolzan (2008, 2012), Powaczuk (2012), Silva (2013), Rossetto (2013) e Figuera (2014).

Destacamos a aprendizagem da docência tensionada pela *individualidade e a coletividade*. Esta tensão surge entre os processos formativos vivenciados pelos docentes e o espaço de atuação. Embora ainda com um grau de colaboratividade a ser ampliado, os professores relatam que em suas experiências anteriores ou mesmo nas experiências de estágio na formação inicial encontravam momentos de resolução de problemas individualmente e/ou resolução de problemas no coletivo.

No Colégio técnico, a coletividade, os espaços de compartilhamento de saberes e a interdisciplinaridade são elementos que não se fazem presentes de forma satisfatória, conforme indicam as narrativas docentes. Contudo, os mesmos demonstram que é imprescindível a consolidação de práticas que contemplem tais elementos.

Vygotski (1995,1997, 2003, 2005) ao trabalhar com o contexto sociocultural destaca a importância do trabalho coletivo no processo de aprendizagem e apresenta a *teoria da atividade* como elemento central neste processo, pois é a partir do momento em que há o compartilhamento de saberes que haverá a tomada de consciência da incipiência do sujeito em relação a sua formação.

A coletividade é um ponto central na fala dos docentes que destacam a importância da mesma no processo de aprender a ser professor e ressaltam a inexistência de momentos e locais para este compartilhamento. O **Prof. VIII** e **Prof. I** são enfáticos ao colocar esta tensão

Mas com certeza tem professores que entraram que eu não sei quem são com o que trabalham e a gente acaba formando grupinhos muito pequenos restritos a tua área de atuação. O que é bom por um lado, mas é ruim pela integração com um todo né. E também pela escola não ter um espaço de convivência e mais momentos de integração que vão além dos conselhos, das reuniões, eu acho isso fundamental. (Prof. VIII) (l. 175-180)

Então a primeira coisa é pedir auxílio para os colegas mais antigos para eles poderem repassar o conhecimento deles. (Prof. I) (l. 84-89)

Ambos os docentes são iniciantes na carreira e depararam-se com a situação de ter de trabalhar nos cursos técnicos de ensino médio integrado. Sendo assim, o espaço de compartilhamento de saberes foi fundamental para seu trabalho didático-pedagógico embora o **Prof. VIII** destaque a falta de momentos para isso. Docentes com outros processos formativos também destacam a importância deste espaço de colaboração na medida em que já vivenciaram estas experiências e as consideram de

suma importância para a reorganização da cultura escolar. Isso fica claro na narrativa do **Prof. IV**

E realmente focado no trabalho. E eles tem uma estrutura de reunião pedagógica, eles tem reunião pedagógica semanalmente, então minimamente de tanto conversar tu começa a unificar. Então eu digo lá o coletivo é mais forte que o individual e aqui o individual é mais forte que o coletivo. (Prof. IV) (l. 203-206)

Para o **Prof. IV** que já trabalhou em outra escola técnica, o trabalho coletivo é essencial e já foi vivenciado na instituição anterior. Compreende que a construção coletiva é um processo demorado, mas não ocorrerá se os docentes não se mobilizarem a iniciá-la. Atribui este trabalho individualizado à proximidade da Universidade a qual apresenta uma estruturação por departamentos. Destaca também que muitos professores tem contato ou mesmo trabalham em projetos vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação, porém não o integram às suas atividades no Colégio e nem fazem com que estas permeiem o trabalho do coletivo docente. Este *status* acadêmico os coloca em uma situação individualista de especificidade formativa tanto é que, as pesquisas desenvolvidas por eles não são focadas na integração curricular dos cursos técnicos de ensino médio integrado, mas sim no aprofundamento da área específica.

## 5.2 Segunda tensão: Apropriação do ensino, da pesquisa e da extensão

A aproximação da pesquisa e da extensão surge como uma tensão a ser analisada na atuação dos docentes envolvidos neste estudo como já salientado pelo **Prof. IV** na tensão existente entre a individualidade e a colaboratividade. Verificamos que alguns dos docentes vêm da escola regular e não tiveram a aproximação/inserção no campo da pesquisa e/ou da extensão. Outros docentes, principalmente, os que saíram da pós-graduação e logo se inseriram no Colégio relatam a continuidade das investigações, sejam elas individuais ou ainda vinculadas seu grupo de pesquisa do mestrado ou doutorado. O que é inegável é a presença e o incentivo para realização de atividades que vão ao encontro da pesquisa e da extensão. Situação que é tensionada por uma flexibilização desta pesquisa que, como colocado anteriormente, na grande maioria das vezes é voltada para a área de formação do docente e não



para a área de atuação. Sendo assim, as atividades realizadas vão ao encontro das experiências vivenciadas em seus processos formativos iniciais deixando de lado o espaço de atuação (ISAIA; BOLZAN, 2008). As narrativas que seguem expressam esta perspectiva

No mestrado eu trabalhei com meus alunos porque eu fazia a análise química e sensorial do grão de aveia. *Então eu trabalhei com os meus alunos a parte sensorial de eles experimentarem o iogurte com vários processamentos da aveia. Farinha, farelo, grão grande, grão pequeno.* Foi um dos projetos que eu fiz com eles. Eu estou fazendo a três ano, desde que eu entrei aqui, que pra mim está sendo bastante interessante e produtivo, que dentro da química orgânica tem a última parte do terceiro ano que é a bioquímica. (Prof. XII) (l. 158-164)

Nos temos vários projetos com os professores. Por exemplo, *eu estou pesquisando uma área que foi um pouco abandonada pelos pesquisadores, talvez por julgar trivial, que é a parte de tolerância.* A academia ela esqueceu certos assuntos que são fundamentais para a indústria. (Prof. XI) (l. 154-157)

Porque assim, além da aula, vindo lá da minha formação de mestrado e doutorado eu sempre gostei desta minha área de pesquisa e não pude desenvolver como eu gostaria. *Então desde o ano passado, além das estagiárias eu tenho duas bolsistas que me ajudam no laboratório na parte de coleções, na parte de modelos didáticos, a parte de vermes compostagem, lincar com a parte de paisagismo da escola.* Então são ideias que estão no papel, mas não foi possível implementar ainda. (Prof. VIII) (l. 281-293)

Há certamente um bom aproveitamento do espaço de pesquisa e extensão no Colégio técnico, contudo, a forma como este é vinculado aos objetivos do curso ainda é bastante questionável. Observamos a busca por outros espaços de atuação e formação, mas estes espaços não repercutem em sua atividade didático-pedagógica. Sendo assim, estas alternativas apresentam-se como paliativas, mas certamente melhor do que se não existissem.

É visível por parte dos docentes a necessidade de uma formação que articule as disciplinas propedêuticas e técnicas, no entanto, não há sinalizadores de um processo de pesquisa que envolva a atuação/formação desses professores e que busque o conhecimento compartilhado (BOLZAN, 2002).

Apresenta-se uma forte tensão alicerçada novamente nos pressupostos de uma *cultura escolar* vinculada a uma *cultura Universitária* em que os professores têm acesso e são incentivados a realização da pesquisa e da extensão mesmo estando vinculados aos cursos técnicos de ensino médio integrado. Acreditamos pois, que o trabalho desta *cultura escolar* tem todas as potencialidades para a realização da *atividade docente e estudo* mas, as articulações entre *cultura escolar* e *cultura docente* ainda não são propícias para a realização desta.

### 5.3 Terceira tensão: Formação geral e a formação específica

Ao analisarmos os sujeitos da investigação observamos que os mesmos apresentam formações distintas: oito (8) licenciados, três (3) bacharéis com formação pedagógica e dois (2) apenas bacharéis e, estas diferentes formações mostram os processos assimétricos<sup>55</sup> de construção da docência muito embora, as dificuldades enfrentadas sejam similares. O que se pode constatar é a necessidade de enfrentar a docência em momentos distintos. Muitos dos bacharéis foram ver na docência uma oportunidade de trabalho posteriormente à graduação ou pós-graduação. Apesar disso, a procura pela integração e pela apropriação das necessidades da cultura local são muito próximas das apresentadas pelos licenciados, tendo em vista que passam a se inserir em um local específico com normas, crenças e valores que acabam reorganizando alguns modos de ser e fazer a docência.

O que se pode perceber é a maior clareza dos licenciados em relação a um trabalho coletivo em que os docentes possam compartilhar saberes de suas disciplinas, facilitando o processo de ensino do professor e aprendizagem do estudante.

A abertura para um diálogo flexível que não adentre as especificidades da disciplina parece ser mais expressiva nas narrativas dos docentes da área propedêutica, uma vez que os mesmos se apresentam mais abertos à aproximação e ao conhecimento de outras áreas do que os docentes das áreas técnicas. Contudo, os docentes das áreas técnicas parecem apresentar mais uma característica de “dar a conhecer” ao outro, para que este outro usufrua de seus saberes para a realização do seu trabalho, do que a abertura para a aprendizagem com o outro. Isso pode ser evidenciado quando o **Prof. XII** e o **Prof. IV** colocam que

*Foi como eu te falei eu mais ou menos sei o que é trabalhado na parte técnica e quando eu estou naquele conteúdo eu lembro o pessoal dos materiais, do que eles trabalham lá, ocorre desta forma. Mas só isso. (Prof. XII) (l. 233-237)*

Mas como tem muitos professores da área técnica teria que ter um desprendimento da pessoa. Ai eu sou doutor na área de engenharia, eu vou estar discutindo educação vou estar discutindo educação que é uma área menor, quer dizer, é difícil. (Prof. IV) (l. 509-524)

---

<sup>55</sup> Bolzan nos coloca que “Mesmo em uma horizontalidade reconhecida, há um processo assimétrico que possibilita que entre iguais a assimetria de papéis leve à assimetria da participação, o que precisa ser atentamente observado durante as atividades interativas.” (BOLZAN. 2008, p. 107)

As narrativas dos docentes comprovam esta oscilação entre a formação geral e a formação específica sendo que ora uma é ressaltada, ora outra. A formação geral aqui é estabelecida como um processo que prima pelo ser humano e não simplesmente pela formação técnica (PPP, 2011). Este é o objetivo dos cursos técnicos de ensino médio integrado, contudo, muito ainda há de ser feito para que haja, por parte dos docentes e dos discentes, o discernimento e a clareza de como ocorre esta formação integrada.

#### 5.4 Quarta tensão: Cultura docente e a Cultura escolar

A *cultura docente* e a *cultura escolar* estão em constante tensão no processo de aprendizagem da docência. A *cultura docente* vem permeada pelos processos formativos vivenciados na formação dos docentes que atuam no Colégio técnico, já a *cultura escolar* apresenta um modo de organização próprio que vem sendo construído ao longo da existência do colégio e, mais especificamente, dos cursos técnicos de ensino médio integrado configurando uma cultura instituída.

Ao interligarmos esta *cultura docente* com a *cultura escolar* deste colégio técnico observamos tensões acerca da necessidade de uma reordenação destes modos de organização já instituídos, articulando, a partir dos *habitus docentes*, uma *cultura projetada* em direção a inserção/reorganização dos elementos presentes neste local de formação e atuação.

Ao tratarem desta interlocução, os docentes sinalizam a dificuldade em fazer com que esta aconteça no coletivo docente e, que seja efetivamente levada em conta no processo de reestruturação da *cultura escolar*. O **Prof. VIII** e o **Prof. VII** apresentam esta situação ao colocarem que

[...] *tem professores que entraram que eu não sei quem são, com o que trabalham e a gente acaba formando grupinhos muito pequenos restritos a tua área de atuação ali né. O que é bom por um lado mas é ruim pela integração com um todo né. E também pela escola não ter um espaço de convivência e mais momentos de integração.* (Prof. VIII) (l. 175-180)

São estas incoerências de pensar a escola de forma estritamente tecnicista que persiste no colégio hoje. *Mas ai a gente vai andando. Nós aqui das disciplinas do ensino médio vamos levando.* Claro que esta integração com as disciplinas

técnicas, de certa forma, um pouquinho há. Então tem estes paralelismos que acontecem, as tentativas de articular a disciplina propedêutica com o objetivo dos cursos técnicos. E isso é bom também. (Prof. VII) (l. 168-182)

Estas duas situações apresentadas pelo **Prof. VIII** e pelo **Prof. VII** nos mostram a falta de interação da *cultura docente* na direção de um objetivo comum à *cultura escolar*. O que se percebe é que os docentes agem individualmente ou em pequenos grupos e que estes, nem sempre se articulam para a reorganização de seu lugar de formação e atuação. O **Prof. VII** sinaliza em sua narrativa, os esforços individuais realizados no sentido de estabelecer uma articulação com as disciplinas técnicas. Contudo novamente são os processos formativos vivenciados em outras experiências que instigam a necessidade de mudanças, sendo assim, o que se tem é a prevalência do *habitus* docente advindo das experiências anteriores e não a *cultura docente* como um coletivo que articula esforços no sentido da inserção e reorganização de elementos para a mudança na *cultura escolar* instituída. As experiências, os valores e as crenças apropriados ao longo dos processos formativos de cada docente são mobilizados a partir do momento em que se deparam com a *cultura escolar* deste colégio técnico, entretanto, este *habitus* docente não é articulado no coletivo no sentido de mudanças concretas.

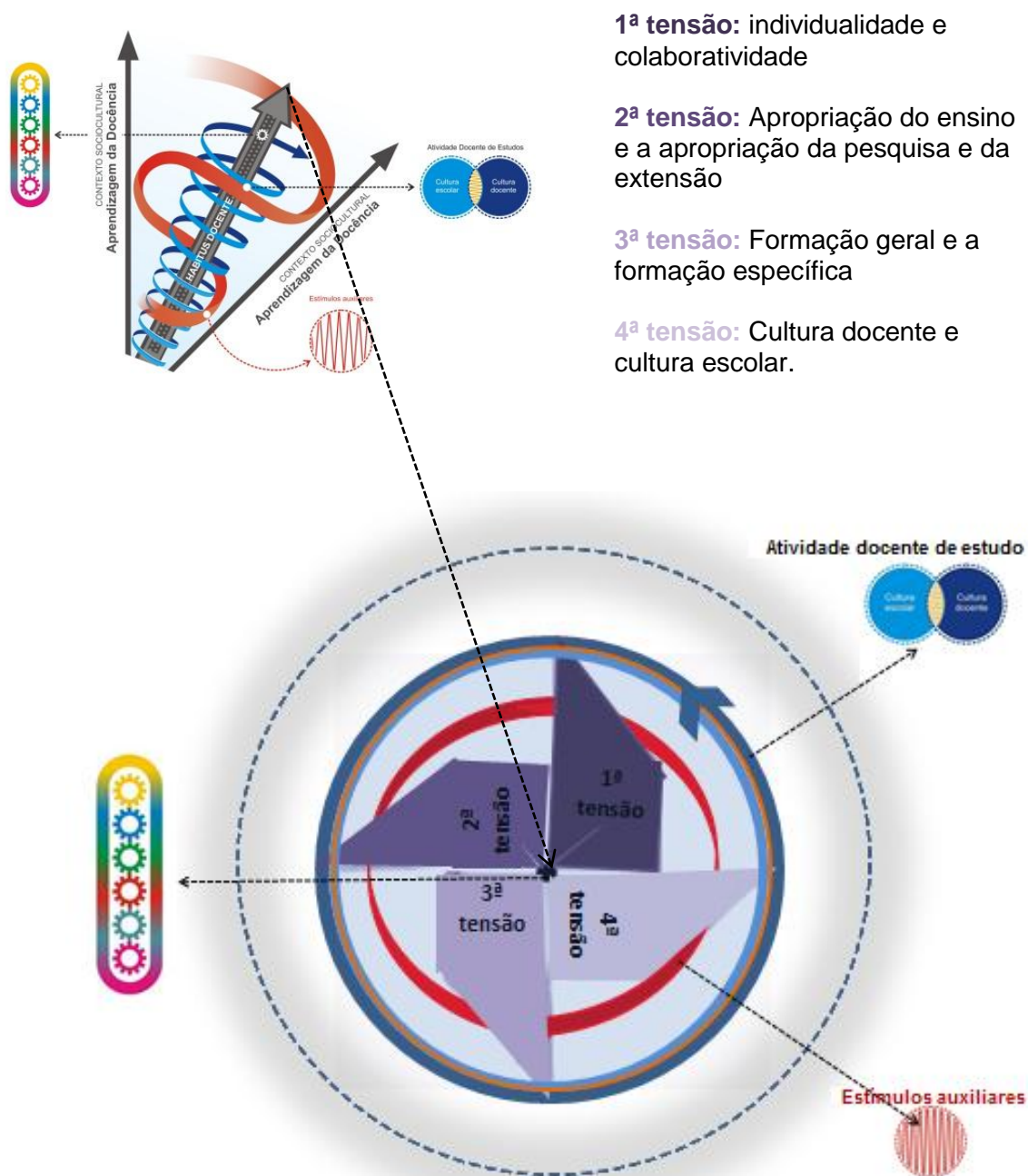
Perante estas tensões enfrentadas na *cultura escolar* e na *cultura docente* do Colégio técnico buscamos trazer alguns desafios à aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.

As tensões delineadas no âmbito da *aprendizagem da docência* dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado deste Colégio técnico levam-nos a considerar a necessidade da tomada de consciência para a mobilização de ações e operações (LEONTIEV, 1984) que utilizem a *atividade docente de estudo* e não somente o *habitus* como um elemento de integração coletiva no processo reorganização da estrutura escolar (BOURDIEU, 1992).

Este certamente é um dos desafios centrais à aprendizagem da docência posto que, envolve a retomada dos processos formativos docentes e a conscientização/reflexão sobre a necessidade de estabelecer uma *cultura docente*. Além disso, requer a flexibilização dos docentes para a aproximação com diferentes campos, sejam eles vinculados à área pedagógica ou técnica. Esta flexibilidade possibilitará ao docente a *autorregulação* de sua atividade pedagógica,

proporcionando abertura para a criação e a reorganização da sua aprendizagem da docência (ISAIA, 2006).

As tensões expressas entre a *cultura escolar* e a *cultura docente* são inerentes ao processo de aprendizagem de ser professor e isso ocorre a partir das diferentes trajetórias docentes as quais propiciam a presença de diferentes *habitus docentes* que mobilizam/reorganizam os processos da aprendizagem docente. Percebemos assim, que estas tensões permeiam a estruturação da tese como representado a seguir:



Esquema 10: Vista superior do desenho da tessitura das narrativas (ênfase nas tensões).

E é nestes desafios que retomamos a necessidade de uma *cultura escolar* voltada para a compreensão das sociedades humanas. A cultura entendida como processo de ver, sentir e geradora de novos e diferenciados processos sociais.

## 6 APONTAMENTOS FINAIS

Diante dos elementos da *cultura escolar* e da *cultura docente* deste Colégio técnico e perante as tensões existentes neste lugar de formação e atuação docente consideramos alguns desafios à aprendizagem da docência. Estes desafios configuram-se na necessidade de ampliar:

- a *tomada de consciência* do docente acerca das atividades a serem realizadas;
- a *clareza* frente às especificidades do local de formação e atuação;
- o *investimento na docência* a fim de ampliar estratégias que lhes possibilitem repensar suas *ações e operações* diante da elaboração das atividades a serem realizadas com os discentes;
- a conscientização da *incompletude* e a aceitação da necessidade de uma cultura colaborativa que potencialize os saberes singulares de cada professor;
- a abertura para a *constante [re]significação* de pressupostos construídos ao longo da formação inicial e dos diferentes locais de atuação;
- a *mobilização* para a concretização e de lugares capazes de proporcionar o usufruto dos espaços físicos e formativos de maneira consonante com as necessidades dos cursos técnicos;
- a *consolidação de uma cultura reflexiva* acerca da prática docente e da organização didático-pedagógica e curricular apresentada no/nos cursos em que atua.

Estes desafios, embora se configurem em processos que demandem do trabalho do docente individual, repercutem e necessitam dos fatores articulados ao lugar, ao contexto sociocultural em que estes se encontram. Desta forma, quanto apresentamos a necessidade do docente aprofundar seu processo de *tomada de consciência* acerca das atividades a serem realizadas, isso requer a *clareza* acerca da identidade e do contexto em que estão trabalhando, ou seja, da identidade dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Este desafio recai não somente sobre o docente, mas a todos os sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino, posto que a clareza dos objetivos e da identidade dos cursos técnicos de ensino médio integrado requer que a gestão, os docentes, os discentes e a comunidade escolar tenham consciência do que se pretende e da forma como estes objetivos serão concretizados.

Adjacente a este desafio, o investimento na docência surge como uma possibilidade de repensar as *ações e operações* desenvolvidas, exigindo do docente a busca por formação continuada, situação que demanda da instituição políticas de formação docente que deem sustentação e legalidade para tal. Este processo envolve um trabalho coletivo de mobilização capaz de sustentar as transformações da *cultura escolar*. Este trabalho coletivo é instigado a partir do momento em que há a *conscientização da incompletude* e a aceitação da *cultura escolar*, da necessidade de aprofundar e valorizar o trabalho de cada um dos professores presentes neste lugar de formação e atuação. Este desafio adentra a necessidade de uma constante *[re]significação* dos *habitus docentes* construídos em outros espaços de formação e atuação. É neste momento que o *habitus* docente apresenta-se como um elemento de contribuição para a construção de uma *cultura docente* coesa que valorize as experiências e formações de um coletivo que se propõe, na articulação de seus saberes, mobilizar alternativas que viabilizem um trabalho que atenda as demandas da modalidade de ensino que atuam.

E, é a partir do momento em que isso acontece que a *cultura docente* se fortalece e passa a *mobilizar a concretização* de espaços físicos e formativos que deem subsídio para às necessidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado. É em meio a este compartilhamento de saberes que há o fortalecimento da *cultura docente* e a possibilidade sustentada de solicitar e reivindicar espaços formativos na *cultura escolar*, potencializando e dando vazão para a realização da *atividade docente de estudo*.

As considerações de Frigotto (2005) ao trazer três desafios para a concretização das mudanças nos cursos técnicos de ensino médio integrado vão ao encontro dos desafios aqui elencados. Segundo o autor, a mudança da compreensão social acerca do que seja os cursos técnicos de ensino médio integrado; a mudança na organização do trabalho docente neste lugar, bem como a mobilização para a realização de um trabalho que adentre a sociedade civil (comunidade) e política (legislações) são fundamentais para que uma *cultura projetada* seja concretizada.

Diante destes desafios da aprendizagem da docência é que surge a possibilidade da *consolidação de uma cultura docente reflexiva* que, a partir da *atividade docente de estudo*, possibilite a mobilização para mudanças em uma cultura escolar instituída.



Acreditamos então, que estes desafios não são de fácil e imediata resolução. Sabemos da sua complexidade e as implicações que estes requerem para a *cultura docente* e para a *cultura escolar*, principalmente, quando constatamos a existência de *habitus docentes* e que estes transversalizam o lugar formativo.

O que podemos salientar são as potencialidades de mudança presentes nesta *cultura escolar* a qual apresenta *estímulos auxiliares* para que a *atividade docente de estudo* dos profissionais que ali atuam esteja plenamente consonante com as especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado, carentes de uma articulação coletiva que explicita estas potencialidades para o campo formativo como um todo.

Observamos que a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado, neste contexto, concretiza-se pelas especificidades da *cultura escolar*, ou seja, no contexto físico e formativo no qual esta instituição se encontra, articulado à valorização das especificidades do *habitus docente*. É nesta articulação dos *habitus docentes* que há a possibilidade de inserção de novos elementos em uma cultura instituída, potencializando, a partir da conscientização docente, o direcionamento para uma cultura almejada em que a *atividade docente de estudo* se faça presente.

Estas considerações ponderadas acerca deste contexto formativo dão vazão para pensar na aprendizagem da docência em outros contextos formativos da EPT. Este estudo, embora tenha focado nas especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado de um Colégio técnico, pode dar subsídios para a compreensão de outras culturas escolares. Instiga assim, a continuidade das investigações acerca da aprendizagem da docência na EPT e, principalmente, nos cursos técnicos de ensino médio integrado. Temática esta, como evidenciado neste estudo, carente de investigações e aprofundamentos tendo em vista a expansão que vem sendo alicerçada nos diferentes contextos de escolas de ensino médio e, em especial no Estado do RS.



## REFERÊNCIA

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

ALVES, N. (Coord.). **Educação e formação**: Análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III. Lisboa/Portugal: IEF, Gabinete de comunicação, 2001.

ALBUQUERQUE, S. L. **A Reforma da Educação Profissional: implicações na prática pedagógica dos professores do ensino técnico**. Tese de doutorado. UFBA, 2008.

ANTUNES, F. Reformas do Estado e da Educação: O caso das escolas profissionais em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, mai/jun/jul/ago de 2005.

ASBAHR, F.S.F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, mai/ago. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. Editora Hucitec: São Paulo, 1986.

BARROSO, J. **Os liceus**: Organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 vols.), 2004.

BAPTAGLIN, L. A. **Perpassando pela historicidade do curso de Artes Visuais - licenciatura/UFS**: uma análise das organizações curriculares de 1992, 1999 e 2004. Monografia de especialização em Gestão Educacional, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Universidade Federal de Santa Maria e sua relação com a valorização do Patrimônio Cultural**: um olhar para o curso de Arquitetura e Urbanismo. Dissertação de mestrado, 2010.

\_\_\_\_\_. **Construindo projetos, arquitetando ideias, analisando dados**: a reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais-2004/UFSM. Dissertação de mestrado, 2010.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares: Origem do termo e o estado da arte na área educacional**. Anais do XVII Congresso Internacional de Educação. Profissão docente: há futuro para esse ofício? UNISINOS/RS, 2011.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARATO, J. N. **Tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2002.

BARTH, R. S. The Culture Builder. **Educational Leadership**. V.59, nº 8, May, 2002. Disponível em: < <http://principals.mpls.k12.mn.us/sites/ee869d27-88e5-478a-97e1-b5e41772b8f7/uploads/BarthCultureBuilder.pdf> >. Acesso em: 29 de setembro de 2013.

BENCOSTA, M. L. A. (Org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

\_\_\_\_\_. O conhecimento pedagógico compartilhado e a Aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 69-79, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, **Anais**, São Leopoldo, UNISSINOS, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. **Anais da VII Anped Sul**, Itajaí/SC, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, 2010.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUC, A. C. H. **Docência Universitária**: a construção da professoralidade. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, Vol. 1, n. 3, p.90-104, Dezembro/2009.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Habitus docente. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006. P. 362.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem docente e processos formativos**: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: Nova perspectivas para a Educação Básica e Superior. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado** (02-1734-2). Relatório de pesquisa. CNPQ – PPGE/CE/UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. **Anais XIV Endipe 2008**. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/6bd9982dc814272dbbedbdac75bd96ed.pdf>>. Acesso em: 15 de jan, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: didática e formação de professores**. EGGERT, E. et al, (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 1

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado** CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: PULLIN, Elsa M. Mendes; BERBEL, N. A. N. (Org.). **Pesquisas em Educação: inquietações e desafios**. 1. ed. Londrina: Edue, 2012, v. 01, p. 243-259.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes formadores da educação superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado** CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva; 1982.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1996.

BOZZO, W. A. Ser um Educador em Tecnologia. In: FRANCO, M.E.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e campo do conhecimento**. V.1. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho 2006**. Institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao). Acesso em: 20/10/12

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Criação nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 20/10/12.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm). Acesso em: 23/01/2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2012

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE nº 17/97.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 23/01/2012

BURNIER, S. *et. al.* História de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, nº 35, mai/jun/jul/ago de 2007.

CARDOSO, T. M. Cultura da escola e profissão docente: inter-relações. **Tese de doutorado.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. 2006. **Revista Iberoamericana de Educación.** Disponível em: <http://www.rieoei.org/1434.htm>. Acesso em: 08 fev. 2011

CHEVELLARD, Y. Transposição didática. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONCINI, W.; FIGUEIREDO, L. C. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica.** V.2, nº 2 (nov.2009).-Brasília: MEC, SETEC, 2009.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSSA, J. (et.al). **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona, S. A. de Ediciones, 1995.

CORTESÃO, L.; STOER, S.R. Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 1. Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

COLLIN, D. **Compreender Marx**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARDIM, J. **O sistema de formação profissional em Portugal**. 2. ed. CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea), 1999.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago de 2000.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar. MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. Professor da Educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

DAVÍDOV, V. Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Trad. LIBANEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. Textos publicados na **Revista Soviet Education**, August/Vol XXX, Nº 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts". S/d.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedogógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.p. 173 – 193.

DIREÇÃO Geral do Emprego e das Relações de trabalho. **Portugal VET in Europe – Coutry Report**. Disponível em: <[http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012\\_CR\\_PT.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_PT.pdf)>. Acesso em: 26 de setembro de 2013.

DUARTE, C. S. B. Análise das necessidades da formação contínua dos professores dos cursos de educação e formação. **Dissertação de mestrado**. Universidade de Lisboa/Portugal, 2009.

ENGERS, M.E. A.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2007.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. – 1. ed. 1º reimp. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2004.

FIGHERA, A. C. M. O Ser formador e o Ser professor sem álibis no processo de formação: o Curso de Licenciatura em Língua Inglesa-Tese de doutorado PPGE/UFSM, 2014.

FLEURI, R. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre/BR: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A.V. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 0, Set/Out/Nov/Dez. 1995.

FRANÇA, P. I. V.; FRANÇA, R. L. A dimensão ontológica do trabalho e a relação com o reducionismo ao economicismo do trabalho docente no ensino superior. **HISTEDBR**. Disponível em: <http://ccs.infospace.com/ClickHandler.ashx?du=www.histedbr.fae.unicamp.br%>>. Acesso em 03 de outubro de 2013.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotski e Bakhtin no Brasil**. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico). Campinas/SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e Bakhtin**. Editora Ática: São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.



Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação (GEPE) - Ministério da Educação. **Apresentação do sistema educativo português**. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html>. Acesso em: 26 de setembro de 2013.

GAUCHE, R. Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Brasília, 2001.

GLASER, A. L. Materialismo Cultural. **Tese de doutorado** USP, 2008.

GOLDEMBERG, M. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed.; Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRÁCIO, S. **Política educativa como tecnologia social: As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983**. Lisboa: Livros Horizontes, 1986.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis RJ. Vozes. 1992.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNirevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papius, 2007.

\_\_\_\_\_. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da docência: Articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar e BOLZAN, Doris Pires Vargas. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. V.4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar e BOLZAN, Doris Pires Vargas (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional, Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006. p. 377.

\_\_\_\_\_. Atividade docente de estudo. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006. p. 377.

\_\_\_\_\_. Processos Formativos. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006. p. 351

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E. G.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

\_\_\_\_\_. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor no Ensino Superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. (Org.). **Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: EDITORAUFSM, 2009, pp.95-106.

JULIA, D. **A cultura escola como objeto histórico**. Tradução de Gisele de Souza. Revista brasileira de história da educação nº1 jan./jun. 2001

KOZULIN, A. O Conceito de Atividade na Psicologia Soviética. In: DANIELS, H. **Uma introdução à Vygotsky**. Edições Loyola: São Paulo, 2002. p. 111 – 137.

KUENZER, A. Z. O Ensino médio no contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 04, jan/fev/mar/abr de 1997.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.2, nº 2 (nov.2009).- Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual

LEONTEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1978.

\_\_\_\_\_. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México, 1984.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8º Ed. São Paulo: ícone, 2010 (Coleção Educação Crítica).

\_\_\_\_\_. El desarrollo psíquico del niño em la edad pre-escolar. In: DAVÍDOV, V. e SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedogógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 57- 70.

LIEDKE, E. R. Mercado de trabalho e formação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, nº 04, jan/fev/mar/abr de 1997.

MACHADO, L. R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008) - Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual

MACIEL, A. M. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. V.4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. O processo formativo do professor no Ensino Superior: em busca de uma ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. (Org.). **Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: EDITORAUFSM, 2009, pp. 63-78.

MACIEL, A. M.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago, 2012.

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

MARX, K. **O capital: a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 142. v. 1

MARX, K.; ENGERS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9.ed. São Paulo/BR: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional da Educação (2011-2020)**.

Disponível em: <

[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 02 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. Cultura docente. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006. P. 364.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MOURA, F. E. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008).- Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual

NADAL, B. Cultura escolar: um olhar sobre a vida da escola. **Tese de doutorado**. (PUC/SP). São Paulo, 2008.

NETO, A. C. S. Da escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.2, nº 2 (nov.2009).- Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. Editora Ática, São Paulo, 2008.

PENNA, M. G. Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho. **Tese de doutorado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

PEREIRA, L. A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores de EPT**. Institutos Federais Parte 2b. Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/79333443/AA-FORMACAO-DE-PROFESSORES-E-A-CAPACITACAO-DE-TRABALHADORES>>. Acesso em: 30 de setembro de 2013.

PEREIRA, V. As reformas educacionais da década de 1990 e suas vinculações com a reestruturação produtiva. **HISTEDBR**. Disponível em: <<http://ccs.infospace.com/ClickHandler.ashx?du=www.histedbr.fae.unicamp.br.>>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

POMMER, R. M. G. e LIMA, B.. O processo histórico de instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria- CTISM/UFSM. **X Congresso Estadual de história**, Santa Maria/RS. 2020. Disponível em: < [http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749\\_ARQUIVO\\_OProcessoHistoricodeInstalacaoCTISM.pdf](http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OProcessoHistoricodeInstalacaoCTISM.pdf) >. Acesso em: 29 de setembro de 2013.

POWACZUK, A. C. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. **Tese de doutorado PPGE/UFSM**, 2012.

POZZO, J. I. Aprender en la sociedad de conocimiento. In: ENGERS, M. E. A. MOROSINI, M. C. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.

PROJETO Político Pedagógico do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. 2011

PROJETO Político Pedagógico dos cursos Técnicos em Eletrotécnica e Mecânica integrados ao Ensino médio. 2012

RANIERI, J. **Trabalho e Dialética**: Hegel, Marx e a Teoria Social do Devir. São Paulo: Boitempo, 2013.

RAMOS, M. N. **Currículo integrado**. Dicionário da educação profissional e saúde. Disponível em: < [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Curriculo\\_Integrado\\_-\\_recortado.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Curriculo_Integrado_-_recortado.pdf)>. Acesso em: 30 de setembro de 2013

REGATTIERI, M.; CASTRO, M. (Orgs.). **Ensino médio e Educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

**Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica – Caderno técnico – científico** – Eixo tecnológico: Ambiente e saúde/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1 (jun. 2010).-Brasília: MEC, SETEC, 2010.

ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento**. Barcelona: Paidós, 1998.

ROSSETTO, G. A. R. S. Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa. **Tese de doutorado PPGE/UFSM**, 2013.

SANTOS, E. A. G. A dinâmica de ações extensionistas nos processos formativos de professores municipais de Santa Maria/RS: A tessitura de redes de relações entre escola e universidade. **Tese de doutorado PPGE/UFSM**, 2013.

SAVIANI, D. Revisando a concepção de politecnia. In: SAVIANI, D. **Choque teórico da politecnia**: Trabalho, Educação e Saúde, v.1, n.1, p.144-152, mar. 2003.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/RS. **Proposta pedagógica para o Ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino médio (2011-2014)**. 2011.

SETTON, M. G. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

STEFFEN, E. M. Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível. **Tese de doutorado**. UNISSINOS, 2008.

TAVARES, J. Ser um Educador em Tecnologia. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI M. C. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

VEIGA, I. P. A. Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. V.4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

VIEIRA, S. G. A formação de professores do ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o arranjo produtivo local na cidade de Jahu - SP. **Tese de doutorado USP/Júlio de Mesquita Filho**, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-Espana. Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas I**: incluye el significado histórico de la crisis de la psicología. Madri-Espana. Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte em la infância**. Madri- Espana. Ediciones Akal, S.A, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y Lenguaje**. Madrid-España. Paidós Ibérica, 2010.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **Materialismo y Literatura**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

ZIBAS, D. Reforma do Ensino médio: Lições que vem da Espanha? **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, set/out/nov/dez de 1999.

\_\_\_\_\_. A reforma do Ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n 28, jan/fev/mar/abr de 2005.

**Anexo 01**

---

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Programa de Pós- Graduação**  
**Doutorado em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** “A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Ensino médio integrado”

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)

**Endereço:** CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

**Telefone para contato com o PPGE:** (55) 3220-8023

**Autora:** Leila Adriana Baptaglin

**Telefones para contato:** (55) 3217-4252 e (55) 9951-7315 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

**Local da coleta de dados:** Colégio Técnico na região central do RS.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender como acontece a aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Ensino médio integrado. Para tal, pretende-se entrevistar os docentes das disciplinas técnicas e das disciplinas propedêuticas dos cursos técnicos de ensino médio integrado em Eletrotécnica e Mecânica deste Colégio técnico.

A partir do convite aos 13 docentes efetivos que atuam no 1º ano do ensino médio desta modalidade de ensino realizaremos, com os que aceitarem participar da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta



dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim que o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; no entanto, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com docentes dos cursos técnicos de ensino médio integrado, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza suas concepções prévias, revive sua trajetória de formação em pesquisa, coloca-o em um movimento reflexivo acerca de *aprender a aprender*, como também, sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 3217-4252 ou (55) 9951-7315 (autora); (55) 9112 1327 (pesquisadora responsável) e 3220 8023 (PPGE).

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor-colaborador

\_\_\_\_\_  
Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da autora

## **Anexo 02**

---

### **Termo de confidencialidade**

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** “A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Ensino médio integrado”

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)

**Endereço:** CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

**Telefone para contato com o PPGE:** (55) 3220-8023

**Autora:** Leila Adriana Baptaglin

**Telefones para contato:** (55) 3217-4252 e (55) 9951-7315 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

**Local da coleta de dados:** Colégio Técnico na região central do RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão gravadas em áudio durante a entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336b, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável Prof<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ com o número do CAAE \_\_\_\_\_

Santa Maria, \_\_\_\_\_

---

Assinatura da Pesquisadora responsável

**Anexo 03**

---

**Autorização institucional**



**UNIVERSIDADE FEDERALDE SANTA MARIA**  
**PRÓ- REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, prof. Dr. Rodrigo Cardozo Fuentes diretor do Colégio Técnico, autorizo a pesquisadora responsável Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, e a acadêmica de doutorado Leila Adriana Baptaglin a conversar com os docentes da referida instituição a fim de apresentar e convidá-los a fazerem parte, como sujeitos da pesquisa intitulada “A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Ensino médio integrado”. A referida investigação objetiva compreender como acontece a aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Ensino médio integrado. Para a realização deste estudo, pretende-se entrevistar docentes das disciplinas técnicas e das disciplinas propedêuticas que atuam nos cursos técnicos em Eletrotécnica e Mecânica integrados ao Ensino médio. Na possibilidade do aceite, serão também observadas algumas aulas dos docentes as quais serão registradas no diário do pesquisador.

Santa Maria, \_\_\_\_\_.

---

Prof. Dr. Rodrigo Cardozo Fuentes  
Diretor do Colégio técnico

**Anexo 04**

---

**Estrutura Curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino médio -2012**

| <b>CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b> |  |                   |              |
|---|--|-------------------|--------------|
| <b>Nome da Componente</b>                                       | <b>CH</b>                                  | <b>CH</b>         |              |
|   |  | <b>Horas/aula</b> | <b>H/sem</b> |
| <b>1° Ano</b>   |  |                   |              |
| LPT   | <u>Língua Portuguesa</u>                   | 80                | 2            |
| LEM   | <u>Língua Estrangeira Moderna</u>          | 80                | 2            |
| ART   | <u>Artes</u>                               | 80                | 2            |
| EDF   | <u>Educação Física</u>                     | 80                | 2            |
| GEO   | <u>Geografia</u>                           | 80                | 2            |
| FIL   | <u>Filosofia</u>                           | 40                | 1            |
| SOC   | <u>Sociologia</u>                          | 40                | 1            |
| MAT   | <u>Matemática</u>                          | 120               | 3            |
| FIS   | <u>Física</u>                              | 120               | 3            |
| QUI   | <u>Química</u>                             | 120               | 3            |
| ELT I   | <u>Eletrotécnica I</u>                     | 160               | 4            |
| IME   | <u>Instalações e Manutenção Elétrica</u>   | 160               | 4            |
| DTE   | <u>Desenho Técnico</u>                     | 80                | 2            |
| <b>2° Ano</b>   |  |                   |              |
| LPT   | <u>Língua Portuguesa</u>                   | 80                | 2            |
| LIT   | <u>Literatura Brasileira</u>               | 80                | 2            |
| LEM   | <u>Língua Estrangeira Moderna</u>          | 80                | 2            |
| EDF   | <u>Educação Física</u>                     | 80                | 2            |
| HIS   | <u>História</u>                            | 80                | 2            |
| GEO   | <u>Geografia</u>                           | 80                | 2            |
| FIL   | <u>Filosofia</u>                           | 40                | 1            |
| SOC   | <u>Sociologia</u>                          | 40                | 1            |
| MAT   | <u>Matemática</u>                          | 120               | 3            |
| FIS   | <u>Física</u>                              | 120               | 3            |
| BIO   | <u>Biologia</u>                            | 80                | 2            |
| ELT II  | <u>Eletrotécnica II</u>                    | 160               | 4            |
| PEL   | <u>Projetos Elétricos</u>                  | 80                | 2            |
| FEM   | <u>Ferramentas e Elementos de Máquinas</u> | 80                | 2            |
| ELE   | <u>Eletrônica</u>                          | 80                | 2            |
| MET   | <u>Máquinas Elétricas</u>                  | 120               | 3            |
| <b>Carga Horária Total 2° Ano</b>                               |  | <b>1400</b>       | <b>35</b>    |
| <b>3° Ano</b>   |  |                   |              |
| LPT   | <u>Língua Portuguesa</u>                   | 80                | 2            |
| LIT   | <u>Literatura Brasileira</u>               | 80                | 2            |
| LEM   | <u>Língua Estrangeira Moderna</u>          | 80                | 2            |
| HIS   | <u>História</u>                            | 80                | 2            |
| FIL   | <u>Filosofia</u>                           | 40                | 1            |
| SOC   | <u>Sociologia</u>                          | 40                | 1            |
| MAT   | <u>Matemática</u>                          | 120               | 3            |



|                                   |   |             |           |
|-----------------------------------|---|-------------|-----------|
| BIO                               | <u>Biologia</u>                               | 80          | 2         |
| QUI                               | <u>Química</u>                                | 80          | 2         |
| SHP                               | <u>Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos</u>     | 120         | 3         |
| MTI                               | <u>Máquinas e Tubulações Industriais</u>      | 40          | 1         |
| HST                               | <u>Higiene e Segurança no Trabalho</u>        | 40          | 1         |
| CNC                               | <u>Produção Mecânica - CNC</u>                | 80          | 2         |
| GIN                               | <u>Gestão Industrial</u>                      | 40          | 1         |
| USI                               | <u>Produção Mecânica – Usinagem</u>           | 120         | 3         |
| AUT                               | <u>Automação Industrial</u>                   | 80          | 2         |
| <b>Carga Horária Total 3º Ano</b> |   | <b>1200</b> | <b>30</b> |
| <b>Total Horas Aula</b>           |   | <b>3840</b> | <b>96</b> |
| <b>Total Horas</b>                |   | <b>3200</b> |           |
| ECS                               | Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado | 400         |           |
| <b>Total</b>                      |   | <b>3600</b> |           |

| <b>CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b> |                                   |                   |              |
|--|-----------------------------------|-------------------|--------------|
|  | <b>Nome da Componente</b>         | <b>CH</b>         | <b>CH</b>    |
|  |                                   | <b>Horas/aula</b> | <b>H/sem</b> |
| <b>1º Ano</b>  |                                   |                   |              |
| LPT  | <u>Língua Portuguesa</u>          | 80                | 2            |
| LEM  | <u>Língua Estrangeira Moderna</u> | 80                | 2            |
| ART  | <u>Artes</u>                      | 80                | 2            |
| EDF  | <u>Educação Física</u>            | 80                | 2            |
| GEO  | <u>Geografia</u>                  | 80                | 2            |
| FIL  | <u>Filosofia</u>                  | 40                | 1            |
| SOC  | <u>Sociologia</u>                 | 40                | 1            |
| MAT  | <u>Matemática</u>                 | 120               | 3            |
| FIS  | <u>Física</u>                     | 120               | 3            |
| QUI  | <u>Química</u>                    | 120               | 3            |
| DTM  | <u>Desenho Técnico Mecânico</u>   | 80                | 2            |
| ELM  | <u>Elementos de Máquinas</u>      | 80                | 2            |
| TME I  | <u>Tecnologia Mecânica I</u>      | 80                | 2            |
| MEF  | <u>Metrologia</u>                 | 80                | 2            |
| EAP  | <u>Eletricidade Aplicada</u>      | 80                | 2            |
| <b>Carga Horária Total 1º Ano</b>                          |                                   | <b>1240</b>       | <b>31</b>    |
| <b>2º Ano</b>  |                                   |                   |              |
| LPT  | <u>Língua Portuguesa</u>          | 80                | 2            |
| LIT  | <u>Literatura Brasileira</u>      | 80                | 2            |
| LEM  | <u>Língua Estrangeira Moderna</u> | 80                | 2            |
| EDF  | <u>Educação Física</u>            | 80                | 2            |
| HIS  | <u>História</u>                   | 80                | 2            |
| GEO  | <u>Geografia</u>                  | 80                | 2            |
| FIL  | <u>Filosofia</u>                  | 40                | 1            |
| SOC  | <u>Sociologia</u>                 | 40                | 1            |
| MAT  | <u>Matemática</u>                 | 120               | 3            |
| FIS  | <u>Física</u>                     | 120               | 3            |

|               |  |             |           |
|---------------|--|-------------|-----------|
| <b>BIO</b>    | <u>Biologia</u>                                      | 80          | 2         |
| <b>TME II</b> | <u>Tecnologia Mecânica II</u>                        | 40          | 1         |
| <b>SOL</b>    | <u>Produção Mecânica – Soldagem</u>                  | 80          | 2         |
| <b>AJU</b>    | <u>Produção Mecânica – Ajustagem</u>                 | 80          | 2         |
| <b>CAM</b>    | <u>CAE/CAD/CAM</u>                                   | 80          | 2         |
| <b>TEM</b>    | <u>Máquinas Térmicas</u>                             | 80          | 2         |
| <b>REM</b>    | <u>Resistência dos Materiais</u>                     | 80          | 2         |
| <b>MAI</b>    | <u>Manutenção Industrial</u>                         | 80          | 2         |
|               | <b>Carga Horária Total 2º Ano</b>                    | <b>1400</b> | <b>35</b> |
|               | <b>3º Ano</b>  |             |           |
| <b>LPT</b>    | <u>Língua Portuguesa</u>                             | 80          | 2         |
| <b>LIT</b>    | <u>Literatura Brasileira</u>                         | 80          | 2         |
| <b>LEM</b>    | <u>Língua Estrangeira Moderna</u>                    | 80          | 2         |
| <b>HIS</b>    | <u>História</u>                                      | 80          | 2         |
| <b>FIL</b>    | <u>Filosofia</u>                                     | 40          | 1         |
| <b>SOC</b>    | <u>Sociologia</u>                                    | 40          | 1         |
| <b>MAT</b>    | <u>Matemática</u>                                    | 120         | 3         |
| <b>BIO</b>    | <u>Biologia</u>                                      | 80          | 2         |
| <b>QUI</b>    | <u>Química</u>                                       | 80          | 2         |
| <b>SHP</b>    | <u>Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos</u>            | 120         | 3         |
| <b>MTI</b>    | <u>Máquinas e Tubulações Industriais</u>             | 40          | 1         |
| <b>HST</b>    | <u>Higiene e Segurança no Trabalho</u>               | 40          | 1         |
| <b>CNC</b>    | <u>Produção Mecânica - CNC</u>                       | 80          | 2         |
| <b>GIN</b>    | <u>Gestão Industrial</u>                             | 40          | 1         |
| <b>USI</b>    | <u>Produção Mecânica – Usinagem</u>                  | 120         | 3         |
| <b>AUT</b>    | <u>Automação Industrial</u>                          | 80          | 2         |
|               | <b>Carga Horária Total 3º Ano</b>                    | <b>1200</b> | <b>30</b> |
|               | <b>Total Horas Aula</b>                              | <b>3840</b> | <b>96</b> |
|               | <b>Total Horas</b>                                   | <b>3200</b> |           |
| <b>ECS</b>    | <u>Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado</u> | 400         |           |
|               | <b>Total</b>   | <b>3600</b> |           |

**ANEXO 05**

---

**Aprovação do Comitê de ética da UFSM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado

**Pesquisador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 12046313.7.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ((CAPES))

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 254.736

**Data da Relatoria:** 19/04/2013

**Apresentação do Projeto:**

O projeto se intitula "A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado" e se vincula ao programa de pós-graduação em Educação da UFSM.

O problema de pesquisa é assim descrito (p. 51): "Como ocorre a construção da docência no contexto dos cursos técnicos de ensino médio integrado?"

Afirma-se, na p. 50, que se trata de pesquisa que "estrutura-se com uma metodologia de natureza qualitativa a qual se desenvolverá a partir da abordagem narrativa sociocultural. Tomamos por base, para a discussão da narrativa sociocultural, os estudos de Vygotski (1995, 2003, 2007), Bakhtin (1986); Connelly e Clandinin (1995), Freitas (1994, 1996, 1998); Goldemberg (2003) e Bolzan (2001, 2002, 2006, 2008, 2010, 2011)." Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados estão arrolados: análise documental, observações, entrevistas e diário de campo.

De acordo com o que está dito no resumo, p. 2, pretende-se "conhecer as trajetórias formativas dos professores que trabalham com os cursos técnicos de ensino médio integrado". No entendimento das proponentes, isso pode possibilitar a "identificação [...] das trajetórias formativas no desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, como ocorre a

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

**Bairro:** Cidade Universitária - Camobi

**CEP:** 97.105-900

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



aprendizagem docente em uma determinada cultura escolar."

**Objetivo da Pesquisa:**

Constam como objetivos do projeto (p. 51):

"Objetivo geral: Compreender como acontece a aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de ensino médio integrado do CTISM.

Objetivos específicos:

1. Conhecer as trajetórias formativas dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio/CTISM e sua repercussão na aprendizagem docente.
2. Reconhecer como se constrói a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao ensino médio/CTISM.
3. Identificar as implicações da cultura escolar na aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado/CTISM."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Na p. 63 constam como riscos e benefícios:

"A presente pesquisa não apresenta riscos para os sujeitos tendo em vista que, caso haja intenção de deixar de participar do estudo, os participantes poderão fazer a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos participantes e também não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

Os benefícios aos [sic!] sujeitos da pesquisa serão o fato de que terão acesso a todo o material gravado e transcrito os quais poderão retomar e refletir acerca de sua prática docente possibilitando assim uma auto-reflexão sobre seu trabalho docente.

Esta pesquisa somente será caracterizada como `suspensa¿, e conseqüentemente encerrada, na ocorrência de danos graves à saúde da pesquisadora ou dos autores, invalidez ou morte dos mesmos. Ao mesmo tempo, os sujeitos serão esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos neste estudo, em veículos e eventos da área da Educação."

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

**Bairro:** Cidade Universitária - Camobi

**CEP:** 97.105-900

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termo de confidencialidade: foi apresentado de modo suficiente.

TCLE: foi apresentado de modo suficiente.

Autorização institucional: foi apresentada de modo suficiente.

**Recomendações:**

.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

SANTA MARIA, 24 de Abril de 2013

---

**Assinador por:**  
**Félix Alexandre Antunes Soares**  
**(Coordenador)**

## **APENDICE 01**

---

**Quadro representativo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

| Quadro representativo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |                    |  |           |   |  |                              |  |          |
|--|--------------------|--|-----------|---|--|------------------------------|--|----------|
| nº   | Estado             | Institutos – (IFET)                          | Campi*    | Escolas Técnicas Vinculadas a universidades                 | Centros Federativos de Educação Tecnológica (CEFET)    | Unidades de Ensino dos CEFET | Universidade Tecnológica Federal           | Campi    |
| 1.   | Acre               | Instituto Federal do Acre                    | 4 Campi   |   |  |                              |  |          |
| 2.   | Alagoas            | Instituto Federal do Alagoas                 | 8 Campi   | Escola Técnica de Artes – UFAL                              |  |                              |  |          |
| 3.   | Amapá              | Instituto Federal do Amapá                   | 3 Campi   |   |  |                              |  |          |
| 4.   | Amazonas           | Instituto Federal do Amazonas                | 10 Campi  |   |  |                              |  |          |
| 5.   | Bahia              | Instituto Federal Bahiano                    | 9 Campi   |   |  |                              |  |          |
|  |                    | Instituto Federal da Bahia                   | 16 Campi  |   |  |                              |  |          |
| 6.   | Ceará              | Instituto Federal do Ceará                   | 17 Campi  |   |  |                              |  |          |
| 7.   | Brasília           | Instituto Federal de Brasília                | 5 Campi   |   |  |                              |  |          |
| 8.   | Espírito Santo     | Instituto Federal do Espírito Santo          | 18 campis |   |  |                              |  |          |
| 9.   | Goiás              | Instituto Federal de Goiás                   | 8 Campi   |   |  |                              |  |          |
|  |                    | Instituto Federal Goiano                     | 5 campis  |   |  |                              |  |          |
| 10.  | Maranhão           | Instituto Federal do Maranhão                | 18 Campi  | Colégio Universitário - UFMA                                |  |                              |  |          |
| 11.  | Mato Grosso        | Instituto Federal do Mato Grosso             | 10 Campi  |   |  |                              |  |          |
| 12.  | Mato Grosso do Sul | Instituto Federal do Mato Grosso do Sul      | 7 Campi   |   |  |                              |  |          |
| 13.  | Minas Gerais       | Instituto Federal do Norte de Minas Gerais   | 7 Campi   | Escola Técnica de Saúde – UFU                               | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais | 9 unidades de Ensino         |  |          |
|  |                    | Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais | 6 Campi   | Centro de Formação Especial em Saúde – UFTM                 |  |                              |  |          |
|  |                    | Instituto Federal de Minas Gerais            | 10 Campi  | Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG                |  |                              |  |          |
|  |                    | Instituto Federal Sul de Minas               | 3 Campi   | Centro de Ensino e Des. Agrário – UFV                       |  |                              |  |          |
|  |                    | Instituto Federal do Triângulo Mineiro       | 6 Campi   | Núcleo de Ciência Agrária – UFMG                            |  |                              |  |          |
| 14.  | Pará               | Instituto Federal do Pará                    | 12 Campi  | Escola de Música da Universidade Federal do Pará            |  |                              |  |          |
|  |                    |  |           | Escola de Teatro e de Dança da Universidade Federal do Pará |  |                              |  |          |
| 15.  | Paraíba            | Instituto Federal da Paraíba                 | 10 Campi  | Escola Agrícola Vidal de Negreiros – UFPB                   |  |                              |  |          |
|  |                    |  |           | Escola Técnica de Saúde – UFPB                              |  |                              |  |          |
|  |                    |  |           | Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – UFCG                |  |                              |  |          |
| 16.  | Paraná             | Instituto Federal do Paraná                  | 16 Campi  |   |  |                              | Universidade Tecnológica Federal do Paraná | 11 Campi |
| 17.  | Pernambuco         | Instituto Federal do Pernambuco              | 9 Campi   |   |  |                              |  |          |



|              |                     |  |            |  |  |                      |          |           |
|--------------|---------------------|--|------------|--|--|----------------------|----------|-----------|
|              |                     | Instituto Federal do Sertão Pernambucano | 5 Campi    | Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – UFRPE  |  |                      |          |           |
| 18.          | Piauí               | Instituto Federal do Piauí               | 11 Campi   | Colégio Agrícola Del Floriano – UFPI<br>Colégio Agrícola de Terezina – UFPI<br>Colégio Agrícola Bom Jesus – UFPI |  |                      |          |           |
| 19.          | Rio de Janeiro      | Instituto Federal do Rio de Janeiro      | 10 Campi   | Colégio Técnico UFRRJ  | Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca | 7 unidades de ensino |          |           |
|              |                     | Instituto Federal Fluminense             | 7 Campi    |  |  |                      |          |           |
| 20.          | Rio Grande do Norte | Instituto Federal do Rio Grande do Norte | 14 Campi   | Escola Agrícola de Jundiá – UFRN<br>Escola de Enfermagem de Natal – UFRN<br>Escola Técnica de Música – UFRN      |  |                      |          |           |
| 21.          | Rio Grande do Sul   | Instituto Federal Sul-Rio-Grandense      | 8 Campi    | Colégio Técnico Frederico Westphalen – UFSM  |  |                      |          |           |
|              |                     | Instituto Federal Farroupilha            | 7 Campi    | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria-UFSM   |  |                      |          |           |
|              |                     | Instituto Federal do Rio Grande do Sul   | 11 Campi   | Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM<br>Colégio Técnico Visconde da Graça – UFPEL   |  |                      |          |           |
| 22.          | Rondônia            | Instituto Federal de Rondônia            | 6 Campi    |  |  |                      |          |           |
| 23.          | Roraima             | Instituto Federal de Roraima             | 3 Campi    | Escola Agrotécnica – UFRR  |  |                      |          |           |
| 24.          | Santa Catarina      | Instituto Federal Catarinense            | 8 Campi    |  |  |                      |          |           |
|              |                     | Instituto Federal de Santa Catarina      | 18 Campi   |  |  |                      |          |           |
| 25.          | São Paulo           | Instituto Federal de São Paulo           | 26 Campi   |  |  |                      |          |           |
| 26.          | Sergipe             | Instituto Federal de Sergipe             | 6 Campi    |  |  |                      |          |           |
| 27.          | Tocantins           | Instituto Federal de Tocantins           | 6 Campi    |  |  |                      |          |           |
| <b>Total</b> |                     |  |            |  |  |                      |          |           |
|              | <b>27</b>           | <b>38</b>                                | <b>354</b> | <b>25</b>  | <b>2</b>   | <b>16</b>            | <b>1</b> | <b>11</b> |

Quadro representativo da RFEPT. As escolas técnicas Estaduais e Municipais não são contempladas nesta tabela. (BAPTAGLIN, 2012). Dados retirados do site da RFEPT:

[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)