

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

Josiane Bertoldo Piovesan

**PERCURSO FORMATIVO DE DOCENTES ATUANTES EM UM  
CURSO TÉCNICO: TECITURAS E CAMINHOS PERCORRIDOS NO  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR TÉCNICO**

Santa Maria, RS  
2020

**Josiane Bertoldo Piovesan**

**PERCURSO FORMATIVO DE DOCENTES ATUANTES EM UM CURSO TÉCNICO:  
TECITURAS E CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DO PROFESSOR TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Santa Maria, RS  
2020

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor (a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Piovesan, Josiane Bertoldo

Percurso formativo de docentes atuantes em um curso técnico: tecituras e caminhos percorridos no desenvolvimento profissional do professor técnico / Josiane Bertoldo Piovesan.- 2020.

107 p.; 30 cm

Orientador: Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Coorientadora: Daniela Tonús

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2020

1. Formação docente 2. Educação Profissional e Tecnológica 3. Cursos Técnicos I. Oliveira, Francisco Nilton Gomes de II. Tonús, Daniela III. Título.

---

© 2020

Todos os direitos autorais reservados a Josiane Bertoldo Piovesan. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Ernesto Pereira, n. 239, Bairro Camobi, Santa Maria, RS. CEP: 97105-140

Fone: (55) 99957-4383; E-mail: josiane\_piovesan@hotmail.com

**Josiane Bertoldo Piovesan**

**PERCURSO FORMATIVO DE DOCENTES ATUANTES EM UM CURSO TÉCNICO:  
TECITURAS E CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DO PROFESSOR TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

**Aprovado em 28 de agosto de 2020:**

---

**Francisco Nilton Gomes de Oliveira, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Daniela Tonús, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Coorientadora)

---

**Amara Lucia Holanda Tavares Battistel, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Egeslaine De Nez, Dr<sup>a</sup>. (UFMT)**

---

**Cláudia Smaniotto Barin, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2020

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, Carmelinho Piovesan e Luci Bertoldo Piovesan, ao meu namorado, Rafael Sobroza Becker, que desde sempre acreditaram no meu potencial e me impulsionaram a seguir minha trajetória formativa.*

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos parece ser uma tarefa fácil. No entanto, encontro dificuldades em sintetizar o quanto que tenho a agradecer a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha trajetória e contribuíram para o meu crescimento profissional e o encerramento dessa etapa tão importante em minha vida.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, **Carmelinho Piovesan** e **Luci Maria Bertoldo Piovesan**, por serem presentes e inspiração para continuar meus estudos. Obrigado pelos valores doados, aos ensinamentos e por abdicarem de vários pequenos sonhos, em detrimento dos meus. Vocês serão sempre as minhas melhores referências.

Agradeço ao meu namorado, **Rafael Sobroza Becker**, pela paciência, carinho, amor, estímulo, apoio e por acreditar em mim, até nos momentos em que eu não acreditava. Obrigada por me cuidar tão bem e sonhar junto com o nosso futuro. Te amo.

Agradeço ao meu orientador, **Dr. Francisco Nilton Gomes de Oliveira**, por possibilitar tantas oportunidades em minha trajetória profissional. Obrigada por acreditar em mim, pela paciência diante de todos contatos e por ser meu mentor na elaboração deste trabalho. À minha coorientadora, **Dr<sup>a</sup>. Daniela Tonús**, por toda disponibilidade, ajuda, discussões, reflexões e conhecimento despendido para comigo. Minha admiração, respeito e gratidão. Vocês são meus exemplos de educadores.

À banca examinadora, **Prof. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Smaniotto Barin**, **Prof. Dr<sup>a</sup>. Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel** e **Prof. Dr<sup>a</sup>. Egeslaine De Nez**, que com muito carinho aceitaram o pedido para compor essa banca. Obrigado pela atenção, por contribuírem de forma tão afetiva e efetiva com esse trabalho. Vocês são profissionais nos quais me inspiro.

Ao **Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica**, em especial à secretária Gládis Borim e à Coordenadora Cláudia Smaniotto Barin, pela atenção, disponibilidade e proximidade com os alunos, sempre solícitas, humanas e competentes em suas atividades. Também, a todos os professores desse exímio Programa, que estão sempre preocupados com a qualidade de ensino prestado aos seus alunos; seres humanos incríveis e educadores inspiradores. Gratidão.

À **Universidade Federal de Santa Maria**, por ter proporcionado tantos aprendizados ao longo dos anos e por ser uma instituição de excelência que possibilitou a minha realização profissional por meio do mestrado.

Aos **docentes** que atuam no **Técnico em Cuidados de Idosos** do Colégio Politécnico da UFSM, por terem aceitado participar da pesquisa e contribuírem, a partir de seus relatos, para a elaboração do meu trabalho. Além disso, agradeço aos coordenadores e diretores do Colégio, que consentiram a elaboração da pesquisa com os referidos docentes.

Um agradecimento especial ao **Departamento de Terapia Ocupacional/UFSM**, meu atual *lócus* de trabalho como Professora Substituta, pela compreensão em relação às minhas tarefas de mestrado e pela instigação em realizar essa pesquisa, ainda enquanto discente. Agradeço, também, pelo apoio, força e inspiração na elaboração deste trabalho.

Aos meus queridos **alunos** do Curso de Terapia Ocupacional, que me dão força e são o motivo pelo qual desejo prosseguir na carreira docente, pesquisando sobre a formação de professores e explorando meu potencial máximo no trabalho docente.

Aos **meus colegas** que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Sobretudo, à minha colega e parceira de escrita **Suzel Lima da Silva**, que sempre esteve disposta a produzir e iniciou este percurso juntamente comigo. Tenho um carinho enorme por você, obrigada.

Aos meus **amigos, familiares, afilhados** e pessoas que, direta ou indiretamente, torceram por mim. Ao meu grupo de amigas "**Migles**". Obrigada por compreenderem as ausências e, mesmo assim, estarem junto comigo nos momentos que precisei.

Sempre serei grata a vocês.

*Ninguém cresce sozinho.*

*(Sr. Shunji Nishimura)*



## RESUMO

### PERCURSO FORMATIVO DE DOCENTES ATUANTES EM UM CURSO TÉCNICO: TECITURAS E CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR TÉCNICO

AUTORA: Josiane Bertoldo Piovesan  
ORIENTADOR: Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa: Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica – LP2, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Objetivou-se verificar a trajetória acadêmica e profissional dos professores vinculados ao curso Técnico em Cuidados de Idosos do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A situação problema tem relação com a vivência prática da autora durante sua formação acadêmica no Curso de Terapia Ocupacional. Diante disso, no que tange à prática docente e aos seus saberes, questionou-se: como se dá a trajetória acadêmica e profissional dos professores vinculados ao Curso Técnico em Cuidados de Idosos? De que forma esses profissionais, que não tiveram formação para o processo de ensinar, desenvolve sua prática docente? Parte-se do princípio de que os docentes da área da saúde, enquanto bacharéis, não possuem uma formação para a docência. Estes, pelo exercício prático que a profissão demanda, se constituem enquanto profissionais docentes. A metodologia caracteriza-se enquanto uma pesquisa de campo, por meio de uma abordagem qualitativa, realizada com base no estudo de caso, no Colégio Politécnico da UFSM. A coleta de dados deu-se por meio de um questionário eletrônico, enviado aos docentes atuantes no curso técnico supracitado. A análise dos resultados efetuou-se a partir da caracterização do método de narrativa, por meio dos estudos de Reissman (2008) e a sua conceituação de análise de narrativa temática, que considera o que é dito e experienciado (vivenciado durante as práticas pedagógicas) pelo pesquisador. Conclui-se, de acordo com os dados levantados na pesquisa, que os editais de ingresso à carreira docente devem ser mais criteriosos quanto à exigência de que o candidato tenha experiência na formação docente ou no exercício profissional. Constata-se que apenas um dos professores entrevistados possuía experiência anterior ao exercício da docência e, dessa forma, implica-se que o Colégio Politécnico poderá inserir em seu planejamento pedagógico uma capacitação pedagógica e acadêmica aos seus profissionais. Com isso, destaca-se que o critério de experiência profissional é importante no momento de escolha do candidato, ou seja, é importante a exigência de vivência anterior à docência, de maneira que defina um tempo de experiência para garantir a qualidade na formação de novos alunos. Enseja-se, assim, que essa pesquisa sirva de reflexão para o Colégio Politécnico e para a Universidade Federal de Santa Maria, a fim de que repensem sobre os próximos concursos docentes porque, de acordo com os dados evidenciados neste estudo, percebe-se que a instituição, ao realizar a contratação de um profissional sem experiência, automaticamente demandará de alguns investimentos neste docente.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Cursos Técnicos. Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

### TRAINING COURSE OF TEACHERS ACTING IN A TECHNICAL COURSE: TISSUES AND PATHWAYS CURRENT IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TECHNICAL TEACHER

AUTHOR: Josiane Bertoldo Piovesan  
ADVISOR: Francisco Nilton Gomes de Oliveira

This dissertation is part of the research line: Teacher Training for Professional and Technological Education - LP2, Master's Program in Professional and Technological Education. The objective of this study was to verify the academic and professional trajectory of teachers linked to the Technical Course in Elderly Care of the Polytechnic College Federal University of Santa Maria (UFSM). The problem situation is related to the author's practical experience during her academic training in the Occupational Therapy Course. Therefore, with regard to teaching practice and its knowledge, the following questions were asked: how does the academic and professional trajectory of teachers linked to the Technical Course in Elderly Care take place? How do these professionals, who have not been trained for the teaching process, develop their teaching practice? It is assumed that teachers in the health area, as bachelors, do not have training for teaching. These, by the practical practice that the profession demands, are constituted as teaching professionals. The methodology is characterized as field research, through a qualitative approach, carried out based on the case study, at the Polytechnic College of UFSM. Data were collected through an electronic questionnaire sent to teachers working in the aforementioned technical course. The analysis of the results was made from the characterization of the narrative method, through the studies of Reissman (2008) and its conceptualization of thematic narrative analysis, which considers what is said and experienced (experienced during pedagogical practices) by the researcher. It is concluded, according to the data collected in the research, that the notices of entry to the teaching career should be more careful as to the requirement that the candidate has experience in teacher training or professional practice. It is observed that only one of the teachers interviewed had experienced prior to teaching and, thus, it is implied that the Polytechnic College may include in its pedagogical planning a pedagogical and academic training to its professionals. Therefore, it is noteworthy that the criterion of professional experience is important when choosing the candidate, that is, it is important to demand experience prior to teaching so that it defines a time of experience to ensure the quality in the training of new students. It is therefore hoped that this research will serve as a reflection for the Polytechnic College and the Federal University of Santa Maria, in order to rethink the upcoming teacher competitions because, according to the data evidenced in this study, it is perceived that the institution, when hiring a professional without experience, will automatically demand some investments in this teacher.

**Keywords:** Teacher training. Professional and Technological Education. Technical courses.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A relação dos saberes docentes e o Homem Vitruviano.....	18
Figura 2 - Saberes na/da docência .....	19
Figura 3 - Tipologias dos Saberes.....	43

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritores encontrados nas dissertações analisadas.....	24
Tabela 2 - Demonstrativo de autores e quantitativo de citações nas dissertações analisadas .....	31
Tabela 3 - Descrição conceitual dos saberes na visão de autores.....	46
Tabela 4 - Demonstrativo do sexo, idade e ano de formação dos docentes.....	56
Tabela 5 - Excertos referentes a realização de Pós-Graduação.....	64
Tabela 6 - Relação de tempo de trabalho e tempo de trabalho docente.....	70
Tabela 7 - Os professores já realizaram alguma formação específica em EPT.....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DBR	<i>Design Based Research</i>
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFF	Instituto Federal Farroupilha
IFFar	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPGEPT	Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SPOC	<i>Small Private Online Course</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O FIO CONDUTOR</b> .....	14
<b>2</b>	<b>O ESTADO DA ARTE</b> .....	22
2.1	ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	25
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	32
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	37
4.1	SABERES DA/NA DOCÊNCIA.....	40
<b>5</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	47
5.1	DESENHO METODOLÓGICO .....	47
5.1.1	<b>Sujeitos da Pesquisa</b> .....	48
5.1.2	<b>Coleta de Dados</b> .....	48
5.1.3	<b>Análise dos Resultados</b> .....	49
5.1.4	<b>Análise das Narrativas</b> .....	50
5.1.5	<b>Aspectos Éticos</b> .....	50
5.1.6	<b>Transferência dos Resultados</b> .....	50
5.1.7	<b>Critérios de Inclusão</b> .....	51
5.1.8	<b>Critérios de Exclusão</b> .....	51
5.2	<i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	51
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	53
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
	<b>APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO</b> .....	101
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	102
	<b>APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade</b> .....	105
	<b>APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional</b> .....	106

## 1 O FIO CONDUTOR

Esta dissertação, composta por cinco capítulos, metaforicamente, é constituída por “teias” que são tecidas ao longo do processo de escrita, o que precede e resulta no constante gesto de tecer aquilo que é parte fundamental e integrante à leitura.

De antemão, antes de iniciar os constructos teóricos e as discussões metodológicas, é fundamental relatar a minha trajetória de vida, tanto pessoal como profissional, visto que conduzem à elaboração e à escolha do tema de pesquisa, neste momento trazida à banca examinadora e ao público leitor como: *Percurso Formativo de Docentes Atuantes em um Curso Técnico: Tecituras e caminhos percorridos no desenvolvimento do profissional do professor técnico.*

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2018), “teia” é conceituada como “tecido ou pano feito em tear” ou, também, como o “conjunto de acontecimentos em sequência”. Sendo assim, metaforicamente, o início da construção deste capítulo apresenta, cronologicamente, alguns dos acontecimentos pessoais que constituíram-me enquanto pessoa e profissional. Percebo, hoje, com a maturidade das vivências que já foram experienciadas, o quanto cada fase é importante no processo de formação pessoal e profissional. Acrescento que a vida se apresenta em um infinito processo de “tear”, em que se entrelaçam momentos, histórias, acontecimentos, ensinamentos, sempre e unicamente ligados ao propósito que se pretende alcançar: o “desenvolvimento pessoal”.

A formação da identidade pessoal de cada indivíduo ocorre a partir dos acontecimentos que perpassam sua trajetória e educação. Esta última, seja informal ou formal, atua enquanto influenciadora, no que concerne aos contatos culturais, familiares e profissionais, que se estabelecem ao longo da vida. Após o explicitado, faço uma breve apresentação do projeto de pesquisa e, concomitantemente, realizo interlocuções acerca da formação docente e da educação profissional e tecnológica.

Meu nome é Josiane Bertoldo Piovesan, tenho 24 anos e sou natural de Nova Palma - RS, uma cidade pequena localizada no interior da Quarta Colônia, não muito distante da cidade de Santa Maria - RS. Minha trajetória profissional parte de um sonho meu e dos meus pais, que não tiveram a oportunidade de estudar, projetando seus desejos em minha trajetória. Minha formação educacional ocorreu, integralmente, em escolas públicas: frequentei o ensino fundamental em uma escola

municipal e o ensino médio em uma escola estadual, ambas localizadas em minha cidade.

Com 17 anos de idade, ingressei no ensino superior na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no curso de Terapia Ocupacional, em que minhas atividades acadêmicas e profissionais sempre estiveram permeadas pelo núcleo da profissão.

Em 2018, conquistei meu tão sonhado diploma, já almejando adentrar em uma pós-graduação. Sendo assim, aguardei alguns meses até a seleção do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) da Universidade Federal de Santa Maria. Enquanto isso, realizei uma das disciplinas do mestrado como aluna especial, intitulada como: Formação, Saberes e Necessidades da Formação Docente, iniciando, assim, meu percurso formativo na educação. Dessa forma, a partir das inquietações e reflexões que permaneciam latentes e em meio a muita ansiedade em retornar (continuar), participei da seleção e fui aprovada no PPGEPT da UFSM. Os campos da Terapia Ocupacional e da Educação parecem distintos, porém questões vivenciadas na prática, enquanto aluna, trouxeram-me interesse pela área educacional e, mais precisamente, pela linha de pesquisa em formação docente, coadunando-se um elo entre ambas.

Esse liame entre a minha formação inicial e o mestrado foram se constituindo, ao ponto que a primeira disciplina que cursei como aluna especial repercutiu em discussões e observações. Os autores estudados, como Brancher (2013), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Imbernón (2005), Tardif (2002), Estrela (1999), Cunha (2010) e Zabalza (2004) causaram-me questionamentos quanto à formação dos professores do meu curso de origem (Terapia Ocupacional).

Nesta perspectiva, também elucidaram questionamentos na formação do docente, no que diz respeito a sua didática e ao seu percurso formativo. É nesse viés e com essa intenção que desenvolvi a minha Dissertação de Mestrado, inserida na linha de Pesquisa 2 (LP2): “Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação do Professor Doutor Francisco Nilton Gomes de Oliveira e com a coorientação da Professora Doutora Daniela Tonús.



A escolha desta temática decorre de minha vivência prática, juntamente com o meu *habitus*<sup>1</sup> acadêmico em Terapia Ocupacional. Considero um importante estudo, partindo da visão empírica de que os cursos bacharéis da área da saúde não preparam seus profissionais para o exercício da docência. Os profissionais da área da saúde são formados na perspectiva de um modelo tradicional de ensino e aprendizagem. Diante disso, no papel de professor, em muitos momentos esses profissionais acabam repetindo tal modelo, sem uma reflexão sobre o significado da formação docente no âmbito educacional (BOMFIM; GOULART; OLIVEIRA, 2014).

O percurso metodológico é compreendido por uma pesquisa de campo, de modo que será realizado um estudo de caso no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Este foi realizado com os docentes que consentirem participar da pesquisa e que façam parte do corpo docente do curso Técnico em Cuidados de Idosos da referida instituição. A escolha deste público alvo ocorreu devido ao fato de a pesquisa estar inserida no programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, o que não contempla o campo de Terapia Ocupacional, fazendo com que o curso Técnico em Cuidados de Idosos seja aquele que se aproxima mais da área. Posteriormente, em uma possível pesquisa de Doutorado na área da Educação, pode ser realizado um estudo com os docentes Terapeutas Ocupacionais, com os mesmos objetivos deste estudo, de maneira que seja empreendida uma coadunação das duas, bem como a comparação dos possíveis resultados.

A coleta de dados, realizada por meio de um questionário *online*, enviado aos participantes da pesquisa, parte das seguintes categorias: compreender o itinerário formativo desses profissionais da saúde para serem docentes do curso técnico e verificar se os docentes do curso Técnico em Cuidados de Idosos se consideram preparados (habilitados) para o exercício da docência. Após a coleta de dados, a análise dos resultados decorre do método de análise de narrativa, na perspectiva de Reissman (2008). O autor, em seus estudos científicos, exemplificou três tipos de análise de narrativa, sobre a qual se considera como mais adequada para esse estudo a análise de narrativa temática, que tem como foco o estudo do que é dito e

---

<sup>1</sup> O conceito de *Habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Nas palavras do autor, *Habitus*, é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BORDIEU, 2007, p. 191). Ou seja, representa a realidade e um sistema de prática na qual a pessoa está inserida.

experenciado pelo pesquisado. Reissman (2008) descreve que essa forma de análise se baseia em relatos amplos, preservados e tratados de forma crítica enquanto unidades.

O objetivo geral desta dissertação é verificar a trajetória acadêmica e profissional dos professores vinculados ao curso Técnico em Cuidados de Idosos do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. A partir disto, pretende-se compreender o itinerário formativo desses profissionais da saúde para serem docentes do curso técnico. Além disso, busca-se identificar de que forma esse profissional, que não teve formação para o processo de ensinar, desenvolve sua prática docente e, ainda, verificar se os docentes que atuam no curso Técnico em Cuidados de Idosos se consideram preparados (habilitados) para o exercício da docência.

Os questionamentos que resultaram neste projeto de pesquisa e essas proposições metodológicas relacionam-se à vivência prática, enquanto aluna do curso de Terapia Ocupacional. Observando essa formação enquanto bacharel, no que tange à prática docente e os seus saberes, questiono: como se dá a trajetória acadêmica e profissional dos professores vinculados ao curso Técnico em Cuidados de Idosos? De que forma esse profissional, que não teve formação para o processo de ensinar, desenvolve sua prática docente? Sinalizo, aqui, a minha situação problema.

Parte-se do princípio de que os professores, enquanto bacharéis, não possuem uma formação para a docência. Eles aprendem a “função docente” no exercício prático da profissão. Alguns autores, tais como Tardif (2002) e Pimenta (2000), exemplificam tipologias de saberes docentes (experenciais, do conhecimento e pedagógicos), os quais reproduzem a identidade profissional do professor. Compreende-se que os saberes experenciais são oriundos da prática vivenciada pelo professor em sala de aula, porém, a maior parte dos estudos supõe que, para a constituição do saber docente, é necessário o entrelace desses três saberes já citados, de modo que possuir apenas o saber oriundo de suas vivências e experiências não é o suficiente para o desenvolvimento da prática docente.

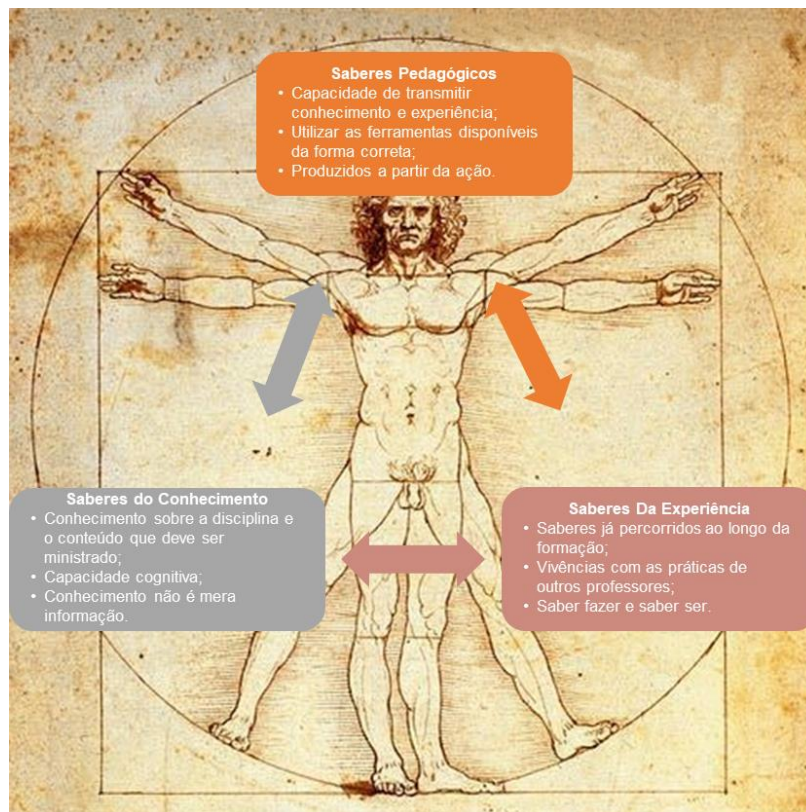
Mediante minhas leituras, deparei-me com a tese de Doutorado de Coelho Junior<sup>2</sup> (2018), que impinge uma correlação entre o trabalho elaborado por Leonardo

---

<sup>2</sup> COELHO JUNIOR, J. C. **(Auto) Formação e Saberes Docentes no Desenvolvimento Profissional do Professor Administrador**: entre as ciências administrativas e da educação. 2018. 211 p. Tese

da Vinci, “O Homem Vitruviano” (1490) e os três saberes da docência, a partir da visão de Pimenta (2000) (Saberes pedagógicos, Saberes da Experiência e Saberes do Conhecimento), como se observa na Figura 1.

Figura 1 - A relação dos saberes docentes e o Homem Vitruviano



Fonte: Adaptado de Coelho Junior (p. 98, 2018).

Nessa relação, ele interpreta interdisciplinarmente os movimentos da figura do pintor, afirmando que

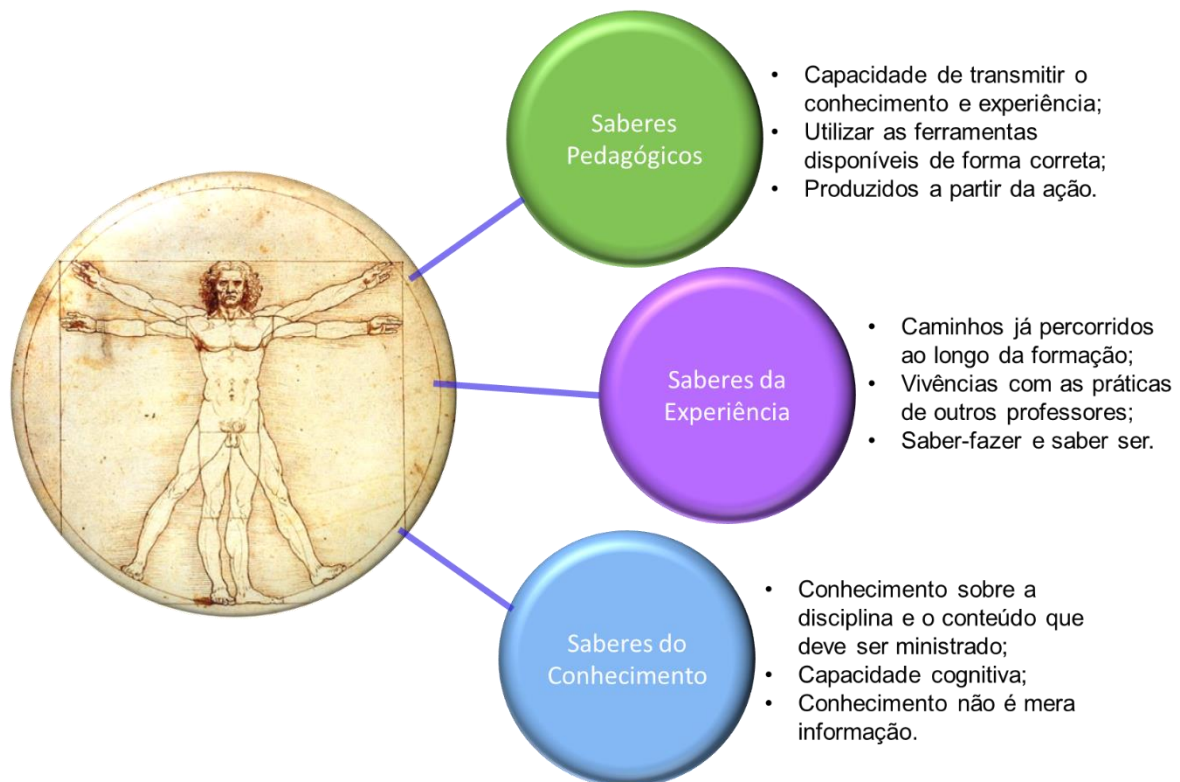
Os movimentos em busca do saber, em busca do conhecimento, da experiência, em busca de nossa formação, estão ligados aos demais movimentos que realizamos, com um ponto de partida em comum, o nosso corpo todo – mente, cérebro e emoção” (COELHO JUNIOR, 2018, p. 97).

Além disso, interpreta os movimentos como os que nos preparam, que fazem melhorar, ou seja, aqueles que representam a busca do professor como ser e

profissional, pela sua experiência, pelo seu conhecimento e pelo seu saber pedagógico. Corroborando com essa analogia, Isaia (2006a, p. 63) conceitua a docência superior como “um processo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição de professor”.

Ademais, Coelho Junior (2018) apresenta em sua tese a ação dos saberes na perspectiva do professor, assim como segue a figura 2.

Figura<sup>3</sup> 2 - Saberes na/da docência



Fonte: Adaptado de Coelho Junior (p. 96, 2018).

Nesse tear, evidenciamos, conceitualmente, as acepções epistemológicas de Tardif (2002) e Pimenta (2000) sobre os saberes docentes. Anteriormente à conceituação dos saberes, Tardif (2002) realiza apontamentos demonstrando que os saberes docentes podem ser compostos por várias fontes e que há uma

<sup>3</sup> Apesar da semelhança das duas figuras, permaneceu-se com elas pela consideração de que, a Figura 1. faz essa relação dos saberes e o movimento que representam a busca pelo seu aperfeiçoamento profissional. Na Figura 2, é demonstrado a ação dos saberes na perspectiva do professor.

desvalorização do corpo docente. Essa desvalorização está relacionada aos saberes que eles possuem e transmitem.

Além dessa desvalorização mencionada pelo autor, alguns outros pressupostos a certa do desencadeamento desta são elencados a seguir, como por exemplo: burocratização do ensino, perda da autonomia professoral, a questão da formação do professor são as mais evidenciadas (LUCYK e GRAUPMANN, 2017).

Tardif (2002) classifica os saberes docentes como: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional, também conhecidos como saberes profissionais, são os transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares, por sua vez, correspondem aos diversos campos do conhecimento, ou seja, aqueles saberes que dispõe a nossa sociedade sob forma de disciplinas. Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, métodos, conteúdos e discursos, ou seja, à forma de currículo que é organizada pela instituição as disciplinas ministradas. E, por fim, os saberes experienciais, que podem também ser denominados saberes práticos e como já se autodenomina, são os saberes advindos da experiência, seja ela individual ou coletiva de saber-fazer e saber-ser.

Para Pimenta (1999), existem três tipologias de saberes docentes: os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. A autora assevera que os saberes da experiência acontecem desde a sua formação inicial, quando se faz uma reflexão sobre os professores que tivemos durante nossa formação, sobre aqueles que possuíam uma boa didática e que eram lembrados por serem bons professores, ou, também, saberes experienciais, que são aqueles produzidos no cotidiano docente, mas sempre num processo de reflexão constante sobre a sua prática por outrem, seja por meio de colegas de trabalho ou por textos produzidos por outros educadores. Os saberes do conhecimento, na visão de Pimenta (1999), são os conhecimentos construídos cognitivamente, não reduzidos a uma mera informação, mas sobre o que se faz com essas informações recebidas. Produz-se saberes do conhecimento, ao ponto que se consegue trabalhar com as informações, contextualizando-as, analisando-as e transformando-as em conhecimento. Por último, os saberes pedagógicos são os saberes realizados na ação, ou seja, na prática diária

em sala de aula, em que o professor se identifica e se refaz diariamente como profissional docente.

Evidencia-se, a partir dessas conceituações, que os saberes são advindos de várias fontes ou, de outro modo, que podem ser definidos por diferentes autores de formas diferenciadas. E, para a constituição do saber docente, é necessário que todas as formas de saberes estejam implicadas na prática do professor. Além disso, dentre as definições, percebe-se que Pimenta (1999), aborda os conceitos de forma mais ampla e complexa, enquanto Tardif (2002) os conceitua de forma mais direta. No entanto, os dois são descritos unicamente com o objetivo de definir uma identidade profissional do professor a partir dos seus saberes.

Para realizar essas compreensões e discussões, esta dissertação está estruturada em 5 capítulos. O capítulo 1 é denominado como “O Fio Condutor” e apresenta a história de vida da autora e o fio que conduz à sua trajetória até o tema aqui abordado, bem como algumas introduções acerca do trabalho que se discorre.

O capítulo 2 discorre sobre o estado da arte, que possui uma contribuição muito valiosa ao trabalho, demonstrando o levantamento das produções já realizadas na área, tendo ou não proximidades com ela.

O capítulo 3 utiliza-se das contribuições do estado da arte e traz um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica, com suas principais políticas e evoluções, que ocorreram durante o período de 1909, em que teve seu início até sua última alteração, em 2008, com a criação dos IF's, contribuindo para a expansão dessa modalidade da educação.

Por sua vez, no capítulo 4, ainda utilizando-se do levantamento do estado da arte, reiteram-se as discussões sobre a formação docente, de modo geral, e dos profissionais docentes da área da saúde, que compreende o *lócus* desta pesquisa. Além disso, compreende discussões sobre os saberes docentes na perspectiva dos autores Tardif (2002) e Pimenta (1999).

Já o capítulo 5 discorre os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, elencando os procedimentos utilizados para alcançar os objetivos desse estudo.

O capítulo 6 tem por objetivo explicar os resultados e discussões da pesquisa. A partir dos excertos e narrativas dos docentes realizam-se discussões e análises, a fim de compreender as questões relacionadas ao exercício da docência e da trajetória

formativa dos docentes. Além disso, é apresentada uma análise dos excertos e dos enlaces com a teoria.

O capítulo 7, por sua vez, explicita as considerações finais, obtidas por meio desta pesquisa, respondendo, ou não, aos objetivos traçados.

## **2 O ESTADO DA ARTE**

O estado da arte compõe uma etapa muito significativa na construção desta dissertação, pois contribui para o levantamento de pesquisas e publicações que já foram realizadas e que apresentam ou não afinidades com a dissertação. Inicialmente, houve um levantamento das produções científicas, contribuindo, dessa forma, para a formação e construção dos aportes teóricos. O estado da arte contribui para identificação de dados, sendo possível verificar a escassez, os avanços ou as fragilidades da pesquisa, sob tema específico. Além disso, o estado da arte permite previamente, ao pesquisador, um panorama geral dos achados da pesquisa, identificando o que se tem produzido sobre o assunto e quais os autores que servirão de referência à sua pesquisa.

Segundo as autoras Romanowisk e Ens (2006), o estado da arte procura identificar aportes significativos da construção da teoria e prática, mas também apontam lacunas, limitações, experiências inovadoras, reconhecendo as contribuições do campo de pesquisa, de maneira que contribuam significativamente para a constituição do campo teórico de uma determinada área do conhecimento.

Ainda conforme as autoras supracitadas:

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWISK; ENS, 2006, p. 41).

Essa etapa do estado da arte possui uma finalidade muito importante para esta dissertação. Acredita-se que ela possa contribuir positivamente para um levantamento dos autores mais citados nos trabalhos científicos, teses e dissertações, bem como subsídio para verificar os temas de maior relevância, as tendências em processos metodológicos. Com a análise dos estudos já realizados, ou seja, do estado da arte,

a pesquisa se torna qualificada e mantém-se a originalidade do trabalho proposto, bem como a sua contribuição acadêmica.

Para a composição e construção do estado da arte, foram utilizados processos metodológicos de busca. Romanowski e Ens (2006) consideram que, para a execução da composição metodológica da pesquisa, existem vários procedimentos diferentes, conforme podem ser elencados:

- definir os descritores para direcionar as buscas;
- localizar bancos de pesquisas que sirvam de acesso aos periódicos, textos, teses e dissertações;
- estabelecer critérios para seleção do material que constituirão o *corpus* de análise;
- levantar os achados da pesquisa devidamente catalogados;
- coletar o material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas ou disponíveis eletronicamente;
- ler as publicações, considerando todos os passos de elaboração, desde a introdução até a conclusão, como também a relação entre o autor e a área;
- analisar e concluir.

O estado da arte colabora, assim, de maneira significativa para a construção do objeto de estudo da dissertação aqui tecida. A partir dos processos metodológicos, faz-se um refinamento nos materiais encontrados para que sejam significativos e singularmente se aproximem do tema proposto.

Após essas definições sobre os procedimentos e a conceituação do estado da arte, inicia-se a sua elaboração, partindo da escolha da base de dados da pesquisa e da seleção, como base de dados, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Tal escolha foi definida aleatoriamente, não implicando em nenhum outro critério. Elencando os critérios de inclusão e exclusão, puderam ser inseridos os descritores para busca: Formação Docente; Educação Profissional e Tecnológica; e Cursos Técnicos. Essa definição dos descritores gerou um montante significativo de publicações de 1143887 (um milhão e cento e quarenta e três mil e oitocentos e oitenta e sete) resultados, o que, na maioria, compreendia trabalhos de diversas áreas do conhecimento e, por isso, em função seu grande número de achados, seria inviável a análise.



Para refinar a busca, optou-se pela seleção de dissertações de mestrado, publicadas no ano de 2018. A definição do ano para a busca das dissertações ocorreu de modo aleatório, não implicando outro critério, ressaltando e considerando apenas as pesquisas atuais, relacionadas ao tema da dissertação. Esse filtro diminuiu significativamente os resultados, porém, ainda surtiu no mote de 52771 (cinquenta e dois mil, setecentos e setenta e um) resultados. Isso, para a análise, ainda é considerado como um número elevado de publicações. Adiante, depreendeu-se a inclusão do filtro de área de avaliação, selecionando a opção interdisciplinar e o nome do programa: Educação Profissional e Tecnológica, gerando 9 (nove) resultados. Destas 9 (nove) dissertações encontradas, exclui-se 1 (uma) que não continha o arquivo inserido na Plataforma Sucupira. Logo, nas análises, para a construção do estado da arte, são consideradas 8 (oito) produções que contribuirão para a elaboração do aporte teórico desta dissertação.

Após os processos metodológicos que encaminharam 8 (oito) produções encontradas, houve um gesto analítico individual de cada estudo. A análise contempla a verificação dos descritores e, a partir disso, foi possível observar que apenas 5 (cinco) dos 8 (oito) resultados contém os descritores com os quais trabalharemos nesta dissertação, como segue na Tabela 1.

Tabela 1 - Descritores encontrados nas dissertações analisadas.

<b>DESCRITORES</b>	<b>2018</b>
<b>Educação Profissional e Tecnológica</b>	3
<b>Formação Docente</b>	2
<b>Cursos Técnicos</b>	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observa-se que apenas 3 (três) dos trabalhos encontrados contém o descritor Educação Profissional e Tecnológica e 2 (dois) o descritor sobre formação docente, o que vai ao encontro dos descritores da dissertação em construção. Esses dados excluem, dos 8 (oito) achados, 3 (três) dissertações que não possuem os mesmos

descritores. Sendo assim, a análise total de dissertações para construção do estado da arte corresponde a um total de 5 (cinco) dissertações referentes à busca realizada.

## 2.1 ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Após os procedimentos metodológicos da análise inicial do estado da arte, que compreendia verificar os descritores de busca compatíveis a esta, verifica-se um total de 5 (cinco) dissertações a serem analisadas. Os próximos procedimentos visam examinar minuciosamente o resumo, os objetivos, os descritores de cada dissertação e, ao final desse levantamento, serão demonstrados os principais autores que embasaram teoricamente as pesquisas. Esse levantamento tem por objetivo verificar o que se tem discutido sobre o tema, bem como destacar os principais autores que foram utilizados para o embasamento teórico da temática: formação docente; educação profissional e tecnológica e cursos técnicos. A partir dessa análise, também é verificada a legitimidade da dissertação aqui tecida, uma vez que, se não houver similaridades entre elas, é justificável a relevância da pesquisa para a área.

Na dissertação de Guerch<sup>4</sup> (2018), intitulada como “Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: Construindo identidades na educação profissional”, a autora busca investigar representações sociais em cargos de coordenação de Curso Superior de Graduação em um IFF (Instituto Federal Farroupilha) – *Campus* Júlio de Castilhos, a partir de uma visão dos próprios coordenadores. Resumidamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, que tem como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a técnica da Associação Livre de Palavras. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os atuais coordenadores de curso superior do IFF – *Campus* Júlio de Castilhos. A autora utiliza como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e abarca contribuições de outros autores como Jodelet (2001), Abric (1998) e Sá (1996), além dos outros processos metodológicos já citados.

O objetivo geral da autora é o de “investigar a representação social das coordenações de Curso Superior de Graduação no Instituto Federal Farroupilha –

---

<sup>4</sup> GUERCH, C. A. **Representações Sociais de coordenação de curso superior de graduação: construindo identidades na educação profissional**. 2018. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Orientadora Professora: Janete Maria de Conto.

*Campus Júlio de Castilhos*” (p. 32) e os objetivos específicos são: “caracterizar a Educação Superior Brasileira, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica” (p. 32), “identificar a regulamentação institucional condizente a cargos de gestão no IFFar” (p. 32) (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha), “verificar as motivações dos profissionais ao se candidatarem para coordenador (a), considerando seu papel institucional” (p. 32), e “investigar a representação social da coordenação de curso superior a partir do ponto de vista do próprio coordenador” (p. 32). Sobre os objetivos, a autora ainda acrescenta uma informação sobre o propósito de eles serem desenvolvidos, afirmando que para se entender essa representação social, é importante que se compreenda um contexto – como se fundou –, pois o percurso histórico implica em algumas consequências de como os processos e os acontecimentos estão sendo desenvolvidos hoje e os que ainda possam vir a existir.

A dissertação possui como palavras-chave os seguintes descritores: “Coordenação de curso”, “Educação profissional e tecnológica”, “Ensino superior de graduação” e “Representação social”. Observa-se que apenas uma delas coincide com a palavra-chave desta pesquisa, sendo ela: “Educação Profissional e Tecnológica”.

A dissertação de Guerch (2018) pouco se aproxima da proposta de pesquisa aqui tecida, uma vez que investiga a representação social dos professores docentes do IFF – *Campus Júlio de Castilhos*. Embora vislumbrada pouca aproximação de objetivos e metodologia, nota-se que um dos capítulos aborda isoladamente e brevemente sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a sua historicidade, além disso, compreende e discute alguns pontos sobre o trajeto formativo e as concepções da docência que contribuem para a elaboração teórica desta pesquisa.

Peripolli<sup>5</sup> (2018) desenvolve sua pesquisa sob o título “SPOC: Uma alternativa para a formação continuada de professores de matemática para a Educação Profissional e Tecnológica”. O trabalho apresenta como objetivo “avaliar potencialidades e desafios da implementação de um curso *online* de formação continuada, no sentido de aperfeiçoar o uso pedagógico das Tecnologias de

---

<sup>5</sup> PERIPOLLI, P. Z. **SPOC**: Uma alternativa para a formação continuada de professores de matemática para a Educação Profissional e Tecnológica. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Orientadora Professora: Claudia Smaniotto Barin.

Informação e Comunicação - TIC no ensino de Matemática no viés do ensino profissional e tecnológico” (p. 30). Além disso, o trabalho traz como foco a contribuição à formação continuada dos professores, proporcionando-lhes o conhecimento de novas ferramentas que auxiliem no planejamento das aulas e na melhoria na qualidade de ensino, bem como a oportunidade de os docentes participarem de um curso a distância, o que diminui os desafios encontrados na realização de formação continuada.

Em sua metodologia, utiliza-se a *Design Based Research* (DBR), sobre a qual a autora explica a integração de duas metodologias: a qualitativa e a quantitativa de análise. Os resultados foram analisados na perspectiva de Bardin (1988), que coincide com a mesma perspectiva de análise que será utilizada para esta dissertação.

Peripolli (2018) conclui sua pesquisa ressaltando a importância da alternativa do curso de formação continuada no formato SPOC, pois os professores demonstram interesse em realizar cursos, porém não o realizam por uma logística de tempo. Dessa forma, relatam a possibilidade de interação, troca de experiências e de materiais entre os colegas de diferentes regiões. Ademais, constata a motivação dos professores em conhecerem novos recursos digitais que os auxiliem na elaboração de aulas mais atrativas, como no caso da pesquisa, das aulas de matemática, envolvendo um bom planejamento, além de objetivos claros e que estimulem o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem, de maneira que o professor assuma papel de mediador do processo.

As palavras-chave que a autora utiliza são: “Tecnologias de Informação e Comunicação”, “Matemática Financeira”, “Curso online”, “Ensino de Matemática”, “Formação de Professores” e “Recursos Digitais”. Observa-se que, dentre as palavras-chave citadas pela autora, apenas “Formação de Professores” coincide com as desta pesquisa.

Sob o parâmetro de proximidades entre as duas pesquisas, observa-se que a autora elenca recursos digitais e a implementação de um curso *online* para a formação continuada dos professores. Desse modo, apresenta pouca similaridade. Vislumbrando, assim, o decorrer do trabalho, constatam-se tópicos sobre a Educação Profissional e Tecnológica e formação de professores nessa mesma perspectiva, o que nos servirá de auxílio para a elaboração dos aportes teóricos.

Silveira<sup>6</sup> (2018), em seu trabalho intitulado como “Experimentação através da resolução de problemas como ferramenta metodológica para formação de professores para o ensino de ciências na EPT”, tem como objetivo geral “qualificar os professores atuantes ou em formação da Educação Profissional e Tecnológica para o uso da Experimentação através da Resolução de Problemas como ferramenta potencializadora do Ensino de Ciências” (p. 25). Além disso, traz como objetivos específicos:

Propiciar contato com atividades práticas nesta área do conhecimento buscando ampliação do saber para atuação profissional e tecnológica; associar os conceitos das Ciências da Natureza em situações do cotidiano, e sensibilizar os educadores sobre questões ambientais, econômicas e sociais; oportunizar, a partir da Experimentação associada à Resolução de Problemas, o desenvolvimento do caráter investigativo e crítico para tomada de decisões; proporcionar momentos de formação continuada para professores da Educação Profissional e Tecnológica; e incentivar a leitura, a pesquisa e a criatividade nos sujeitos, visando à solução de problemas (p. 26).

Para a elaboração do trabalho, foi realizado um curso com 6 (seis) encontros, sendo eles 4 (quatro) presenciais e 2 (dois) via Skype, em que foi apresentado o referencial teórico aos participantes, bem como foram propostos os problemas como exemplo para a sua posterior execução em sala de aula. Como resultados da prática realizada, os professores relataram que a metodologia de Resolução de Problemas é uma ótima ferramenta, porém exige o planejamento e a organização. Além disso, consideraram que possui um resultado positivo e válido, tanto para os alunos como para os docentes. Com isso, a autora da pesquisa compreende que conseguiu obter os objetivos esperados, agregando conhecimentos sobre a experimentação de resolução de problemas.

Como palavras-chave, a autora utiliza: “Experimentação”, “Ensino de Ciências”, “Educação Profissional Tecnológica” e “Resolução de Problemas”. Sendo assim, “Educação Profissional e Tecnológica” coincide com a palavra-chave utilizada nesta pesquisa.

Quando realizada uma análise de similaridade entre as duas pesquisas, são apontados propósitos e objetivos distantes. Porém, observa-se que no decorrer do trabalho é apresentado um tópico que contempla a Educação Profissional e

---

<sup>6</sup> SILVEIRA, A. S da. **Experimentação através da resolução de problemas como ferramenta metodológica para formação de professores para o ensino de ciências na EPT**. 2018. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2018. Orientador Professor: Ricardo Machado Ellensohn.

Tecnológica, sendo esta importante para leitura e estudo, o que resultará na colaboração para a elaboração dos embasamentos teóricos que serão tecidos no presente estudo.

A dissertação de Machado<sup>7</sup> (2018) tem como título “A influência do positivismo de Augusto Comte na Primeira Lei Orgânica do Ensino Brasileiro: a reforma Capanema”. De acordo com o autor, seu estudo objetivou:

Identificar e analisar a influência do positivismo de Comte nas políticas públicas para a educação básica no Brasil, durante o Estado Novo (1937-1945), quando foi promulgada a primeira Lei Orgânica do Ensino e quando se estruturou o ensino médio, o ensino industrial, reformou-se o ensino comercial e criou-se o Serviço de Aprendizagem Industrial – SENAI (p. 07).

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho bibliográfico e norteia a análise de conteúdo a respeito da conjuntura política da época. Além disso, é produzido um diálogo crítico entre as fontes, pelo qual se objetiva encontrar as relações de contribuição aos conceitos da Reforma Capanema e suas implicações para o cenário atual da educação básica no Brasil.

Como palavras-chave, o autor utiliza: “Formação Docente”, “Positivismo” e “Lei Orgânica do Ensino”. A palavra-chave que coincide com esta pesquisa é “Formação Docente”.

Notadamente, este é um trabalho que apresenta a maior distância no que concerne às similaridades, desde sua concepção temática até sua concepção metodológica. Além disso, no decorrer do texto, podem ser encontrados poucos materiais que auxiliam na construção dos aportes teóricos desta dissertação.

Machado<sup>8</sup> (2018), em seu trabalho intitulado como “Uma análise sobre sistemas de Informação governamentais para Educação Profissional e Tecnológica: na busca pela qualificação dos dados declarados”, aborda as ferramentas de obtenção de dados que são suporte ao planejamento, execução e controle de ações voltadas para a EPT, são elas: Educasenso, Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e Plataforma Nilo Peçanha (PNP). A

---

<sup>7</sup> MACHADO, P. S. **A Influência do Positivismo de Augusto Comte na Primeira Lei Orgânica do Ensino Brasileiro: A Reforma Capanema**. 2018. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Professor Orientador: Dr. Arnildo Pommer.

<sup>8</sup> MACHADO, F. L. **Uma análise sobre sistemas de Informação governamentais para Educação Profissional e Tecnológica: na busca pela qualificação dos dados declarados**. 2018. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Professor Orientador: Dr. Marcelo Freitas da Silva

partir da verificação de desconformidades e dificuldades de inserções, funcionamento e divulgação de resultados é ressaltada a relevância para a gestão pública, objetivando-se elencar os pontos que precisam ser melhorados, contribuindo com a qualificação e confiabilidade dos dados declarados.

Metodologicamente, é descrita como uma pesquisa exploratória aplicada, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, em que foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com pessoas responsáveis pelos abastecimentos dos Sistemas de Informação, pesquisados em estabelecimentos de ensino que pertencem à Rede Privada e Pública Municipal, Estadual e Federal do município de Santa Maria, RS. O objetivo da pesquisa concentra a análise de cada Sistema de Informação e visa à compreensão dos seus propósitos e funcionalidades, identificando as suas dificuldades sob a ótica dos usuários responsáveis por seus preenchimentos. A pesquisadora constata que os sistemas apresentam instabilidade e que há problemas em seus mecanismos, que não funcionam conforme o planejado.

As palavras-chave elencadas nessa pesquisa compreendem: “Educação Profissional e Tecnológica”, “Educasenso”, “SISTEC” e “PNP”, de modo que há sincronia entre as duas pesquisas por meio da palavra-chave: “Educação Profissional e Tecnológica”.

Metodologicamente, a pesquisa também realiza uma entrevista semiestruturada com os participantes. Porém, há pouca coincidência entre as duas pesquisas. Machado (2018), no decorrer do seu trabalho, aborda a Educação Profissional e Tecnológica e esse estudo contribuirá para os escritos referenciais apresentados na tessitura deste texto.

A partir das pesquisas e dissertações analisadas, foram realizados levantamentos dos autores e arcabouços teóricos utilizados pelos pesquisadores. Esse levantamento permitirá a elaboração de uma tabela demonstrativa com os principais autores citados dentro das pesquisas, o que configura um demonstrativo facilitador das amostras dos autores, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Demonstrativo de autores e quantitativo de citações nas dissertações analisadas

<b>AUTOR</b>	<b>NÚMERO DE CITAÇÕES</b>
SAVIANI (2007)	23
BENOIT (2006)	15
SILVA, A. H. (2015)	15
SILVA, A. H. (2017)	15
CUNHA (1981)	14
GHIRALDELLI (1992)	14
BOSI (1992)	13
AGUIAR, V. (2016)	12
GADOTTI (1983)	12
MOSCOVICI, S. (1978)	12
CAPANEMA (1937)	10
GUIMARÃES (2008)	9
MANFREDI, S. M. (2002)	9
SOARES, S. (2002)	9
BARDIN (2010)	8
DURHAM (2005)	8
POZO, I. I. (1998)	8
ABRIC, J. A. (1998)	7
BARDIN (2006)	7
CIAVATTA (2011)	7
CIAVATTA (2017)	7
PIMENTA, S. G. (1999)	7
SAMPAIO, H. (1991)	7
ALTHUSSER, L. (1980)	6
CARVALHO (2017)	5
CERQUEIRA, E. A. (2009)	5
TARDIF, M. (2002)	5
TARDIF, M. (2008)	5
WATTS, M. (1991)	5
AGUNE (2005)	4
DANTE, L. R. (2009)	4
SILVA, V. G. (2016)	4
BARRON, B. (2000)	3
BATISTA (2006)	3
BRANCHER, V. (2013)	3
CHAUHAN, A. (2014)	3
CÔRTEZ (2008)	3
DINIZ (1999)	3
ECHEVERIA, M. D. P. P. (1998)	3
FERNANDES, C. S. (2008)	3
GIANI, K. (2010)	3
LAMBRÓS, A. (2004)	3
LOPES, J. B. (1994)	3
MACHADO, L. R. S. (2008)	3
MORAN, J. M. (2009)	3
MOREIRA, M. A. (1986)	3
OLIVEIRA (2014)	3
RIBEIRO, E. B. (2016)	3
SILVEIRA, M. C. D. (2002)	3
BRAGA (2009)	2
BULEGON A. M. (2017)	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019)



Conforme observado na Tabela 2, o autor mais citado nas produções analisadas é Saviani (2007), com 23 (vinte e três) citações, seguido de Benoit (2006) e Silva A. H (2015/2017) com 15 (quinze) citações cada um.

Ao realizar o levantamento dos autores utilizados nas dissertações e o estudo do material produzido por cada pesquisador, observa-se que nem todos partem do tema abordado nesta pesquisa, ou seja, há um distanciamento, apesar de coincidirem as palavras-chave. Sendo assim, nem todos os autores que constam na tabela acima figuram parte da composição e construção do estado da arte. Logo, serão utilizados como embasamento os tópicos que constam nas dissertações e que propõem as discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a Formação docente.

### **3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A compreensão sobre a Educação Profissional e Tecnológica perpassa uma condição histórica de significado, conceitos e palavras que foram se modificando em conformidade com o tempo.

A Educação Profissional e Tecnológica tem sua existência desde a sociedade primitiva, o que reflete em anos de história e transformações. Inicialmente, o conceito de escola estava relacionado à experiência de trabalho, ou seja, à ideia de emprego ou atividade remunerada. Essa ideia de relação entre trabalho e escola divide-se em duas visões: uma expressa negatividade, enquanto a supervalorização da experiência e depreciação da escola e outra, relacionada à inversão, em que a escola é superestimada e vinculada à ideia de formação profissional e ingresso ao mercado de trabalho (MANFREDI, 2016).

Os primeiros registros de práticas educativas no Brasil se efetivaram a partir das práticas cotidianas de observação e participação nas atividades como caça, pesca, coleta, plantio e colheita, bem como de construção e de confecção de objetos. Em outras palavras, são práticas perpassadas dos mais velhos aos mais jovens, aprendidas a partir do processo de repetição. Manfredi (2016, p. 46) considera essa prática como um “processo de Educação Profissional que integrava saberes e fazeres mediante o exercício das atividades da vida em comunidade”.

Datando aproximadamente 110 anos de existência, desde 1909, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi proposta, posto que o

então Presidente da República, Nilo Peçanha, assinava o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 e, a partir do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, criava dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” (EAA) (BRASIL, 2009).

Essas escolas inicialmente eram destinadas às classes menos favorecidas, o que mais tarde daria início ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Apesar de a Educação Profissional ter sido concebida oficialmente somente em 1909, muito antes disso os índios e escravos podem ser considerados como os primeiros aprendizes de ofícios. Eles, mesmo num passado distante, já praticavam a caça e a pesca, considerando uma forma de ensino aos demais.

A Educação Profissional corrobora uma concepção de dualidade, uma vez que a criação das Escolas de Ofícios era vinculada à ideia de formação técnica, voltada à classe trabalhadora (dita como desvalidos da sorte), enquanto as elites obtinham uma educação propedêutica. Essa educação propedêutica estava relacionada a um curso introdutório em disciplinas de artes, ciências e educação. Assim, a classe trabalhadora obtinha uma formação tecnicista voltada para o trabalho e os elitizados, por sua vez, para uma formação intelectual.

A formação profissional – profissionalização – favoreceu a constituição de um Sistema, organizado e gerido pelos organismos sindicais, o Sistema S, resultando em suas primeiras estruturas: o Senai (1942) e o Senac (1943) (MANFREDI, 2002).

No ano de 1937, a Nova Constituição promulgada pelo Governo de Getúlio Vargas abordava especificamente o ensino técnico, profissional e industrial. No mesmo ano, em 13 de janeiro, foi instituída a Lei 378/1937, que transformou e instituiu uma nova organização à educação. Com isso, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados a todos os ramos e graus (BRASIL, 2009).

O Decreto N. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas. Essas escolas oportunizavam a formação profissional em nível equivalente ao secundário, ou seja, os alunos que eram formados nos cursos técnicos obtinham a autorização para adentrar ao ensino superior, equivalente à sua formação (PERIPOLLI, 2018).

Em 1959, no Governo Juscelino Kubitschek, as escolas industriais e técnicas foram transformados em autarquias, quer dizer, o governo tinha total poder sobre elas e essas instituições, com o nome de Escolas Técnicas Federais, tinham a autonomia de gestão e didática, o que aumentaria a formação de técnicos, importante no período

de crescente industrialização. Essa transformação gerou o crescimento de estruturas físicas e também de ofertas de cursos e vagas.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024/1961. Essa lei é acompanhada por mudanças na política de educação profissional, em que o ensino profissional é comparado ao ensino acadêmico e, com isso, admite-se que os concluintes dos cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, possam continuar seus estudos no ensino superior.

Em 1994, é instituída a Lei n. 8.948/94, que transforma as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrícolas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, representando uma expansão na rede Federal. Essa expansão ocorre em parceria com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Nesta acepção, o Parágrafo 5º do artigo 3º afirma que:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994).

Em 1996, há uma mudança na reestruturação do ensino médio e profissional, quando, momento em que é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96. Essa Lei dispunha um capítulo próprio sobre Educação Profissional e Tecnológica, o qual reverbera que a habilitação profissional e a preparação para o trabalho poderão ser desenvolvidas no próprio ambiente educacional de ensino médio ou em cooperação com as instituições especializadas em EPT. Ainda, poderia ocorrer sob duas formas: concomitante ou sequencial: o concomitante compreendia a situação em que o aluno cursava o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursava o colegial e o sequencial, por sua vez, ocorria após a conclusão do colegial.

Após a promulgação da segunda LDB, ainda se tem decretos e regulamentações, a fim de reorganizar, orientar e instruir a educação profissional e tecnológica. Um deles é o Decreto 2.208/97, que direciona a educação profissional ao mercado de trabalho, à formação de competências e que separa a educação profissional da educação básica (BRASIL, 1997).

Esse fato é considerado um retrocesso, pois a concepção inicial da Educação Profissional é de que sua formação é apenas voltada ao mercado de trabalho. Nota-se que houve evolução, mas ainda há algumas carências que precisam ser repensadas e modificadas. Assim como menciona Manfredi (2002, p. 297-298), há “[...] existência de grande déficit no âmbito da Educação Profissional e a insuficiência das atuais políticas públicas para essa importante modalidade de educação básica”.

Em 2004, há a possibilidade de integração da educação profissional com a educação básica. Isso ocorre devido ao decreto Nº 5.154/2004, que aborda uma nova concepção, aliando a educação ao trabalho, que representam os pilares da Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 2º: A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III – a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004).

Guerch (2018) traz uma colocação, ao afirmar que é importante remodelar a EPT, para que ela não seja apenas formadora no viés do trabalho e de trabalhadores, e sim para cidadãos, podendo, dessa forma, articular outros campos e áreas do conhecimento, o que resultaria em uma mudança estrutural e ideológica.

A partir da Lei 11.195/2005, ocorre uma expansão da oferta de Educação Profissional, com um montante significativo de construções de 64 (sessenta e quatro) novas unidades de ensino no Brasil, em diferentes regiões. Com o decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na esfera Federal (BRASIL, 2006).

Finalmente, após vários retrocessos, modificações e inúmeros avanços, tem-se uma grande expansão e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas criações referem-se às unidades dos CEFETs, Uneds (Unidades Descentralizadas do Ensino), Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais.

Essa expansão iniciou-se em 2005, com as escolas técnicas que previam 500 mil vagas para alunos em todo o Brasil, de maneira que o número de escolas deveria ultrapassar a marca de 354 unidades. Esse movimento contou com a parceria de três esferas, compreendidas como o Estado, Municípios e Distrito Federal. Logo após,

essas escolas passaram a integrar os Institutos Federais, que foram criados em 29 de dezembro de 2008.

Mediante isso, esse fato é considerado um dos momentos mais importantes da implantação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instaurada com a Lei 11.892, de 2008, que cria os Institutos Federais (IFs) (BRASIL, 2008). Eles compreendem uma relevante contribuição para a EPT e se constituem como instituições que abrangem o ensino superior, básico e profissional, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, nas três modalidades de ensino, a partir da associação de conhecimentos com práticas pedagógicas. Com a Lei 11.892/08, os IF's são considerados:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

As finalidades compreendem formar e qualificar para a educação profissional sob os diversos ramos da economia e, além disso, desenvolver a EPT como processo educativo que consiga suprir as demandas sociais, regionais e locais, sob a lógica de adaptações técnicas e tecnológicas. Também, visam a realizar a integração das diversas modalidades de ensino, a fim de otimizar a infraestrutura, a gestão e os servidores.

O principal objetivo da Educação Profissional e Tecnológica é a criação de cursos voltados para a qualificação ao mercado de trabalho. Esses cursos são realizados de maneira integrada à educação, tecnologia, trabalho e à ciência e oferecem a ampliação de qualificação. As ampliações garantem a aquisição de competências que os tornam aptos para setores que utilizam diversas tecnologias. À vista disso, tratando-se de uma era de avanços tecnológicos e de emergente qualificação para o mercado de trabalho, a Educação Profissional e Tecnológica tem influência significativa na formação de profissionais qualificados em diversas áreas.

Além disso, a lei prevê cursos de capacitação e formação continuada aos profissionais, objetivando a oportunidade de atualização em todos os níveis de educação. Essas finalidades apontam que a criação dos Institutos Federais colabora de maneira significativa para a formação dos técnicos e, ainda, oportuniza a abertura de concursos públicos e a formação dos profissionais. Conseqüentemente, esse

cenário contribui para a qualificação e formação de novos discentes aprendizes, que têm a oportunidade de ingressar em Instituições Federais, com alto nível de formação técnica, capazes de prepará-los para o mercado de trabalho. Ademais, também é assegurada uma boa formação para a sua função profissional, com dimensões voltadas às ações sociais e habilidades pessoais.

Portanto, acredita-se que, além dessa formação pelo viés trabalhador, é necessário que seja instigada a formação de profissionais autônomos e reflexivos, que estejam preocupados com a sociedade e estabeleçam relações entre os conhecimentos específicos e o cotidiano. Assim, refletem e colaboram com as dimensões sociais, socioeconômicas e trazem benefícios à sociedade na qual estão inseridos.

#### **4 FORMAÇÃO DOCENTE**

O conceito de formação está relacionado ao ato de formar-se. Compreende-se, assim, que desde o nascimento, o ser humano está em processo de formação, processo pelo qual forma-se como pessoa e profissional e constitui-se em algo. Assim sendo, considera-se que a formação é um processo contínuo de aprendizado, conhecimento e de aprimoramento pessoal e profissional.

Compreendendo a formação como um processo contínuo, entende-se que ocorrem inúmeras mudanças ao longo do processo. Esse fato faz com que a formação docente de todas as áreas, inclusive da área da saúde, se transforme em objeto de estudos e investigação.

A formação de professores é constituída por meio de atividades que entrelaçam as dimensões nos âmbitos pessoais, profissionais, institucionais e por meio de (trans)formações que ocorrem durante toda a sua trajetória. Esse processo é permeado por características e habilidades subjetivas de cada docente e, além disso, compreende acontecimentos e interpretações que vão se constituindo como a identidade docente de cada profissional. Nóvoa (1992) assevera que:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16).

A identidade profissional constitui os traços subjetivos que cada pessoa carrega a partir de sua trajetória formativa. Tudo aquilo que ela vivenciou e experienciou é carregado de sentidos que compõem a sua identidade. E, assim como todas as coisas, se modificam; os sentidos se alteram, refazendo e se modificando à identidade profissional.

Mediante as incessantes modificações, viver e pensar a universidade e os cursos técnicos tornou-se um desafio. Torna-se uma exigência a disponibilidade e o trabalho em refletir, modificar e estar ciente desse movimento voltado para si mesmo, de maneira constante. As mudanças socioeconômicas e culturais demandam das instituições novas formas de conduzir o conhecimento que é transmitido e, além disso, as relações que ela estabelece com a realidade social (CAVALCANTE et al., 2012).

A formação de professores precisa ser composta por concepções éticas, didáticas e pedagógicas. O entrelace dos três se dá de forma única e subjetiva em cada profissional e compõe os processos de ensinar e aprender. Esses processos correspondem a como os alunos aprendem e quais são os métodos destinados que melhor se ajustam à atividade docente.

Tradicionalmente, a formação docente dos profissionais da área da saúde é composta por uma série de técnicas agrupadas na especificidade da profissão que garantam domínio de conteúdo específico da área. Com esse processo de formação, o saber docente do profissional da área da saúde se dá a partir de suas vivências ao longo da carreira, pautados na experiência de sua própria formação e da formação de novos profissionais. Isaia e Bolzan (2008, p. 44) defendem que:

Os docentes que atuam na docência superior, em sua maioria, tiveram uma formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior.

Essa formação traz uma compreensão de que a docência se desenvolve no exercício do fazer (POWACZUK, 2012). Cortesão (2002, p. 61) reverbera que “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objecto”. Porém, a formação docente vai muito além do desenvolvimento de habilidades técnicas. Ela se faz por um conjunto de habilidades e saberes essenciais ao trabalho docente.

Essa reprodução de metodologia pode ecoar um despreparo ou um desconhecimento científico às questões do processo de ensino e aprendizagem. É possível identificar duas dimensões que constituem a formação: formação para a pesquisa e formação para a docência (CUNHA, 2010). A formação para pesquisa normalmente se constitui nos cursos de mestrado e doutorado e, com estes, assegura-se uma formação para tal, com uma perspectiva de que o sujeito consiga, a partir disso, produzir conhecimentos. Por sua vez, a segunda dimensão compreende uma formação para a docência e, normalmente, se faz em forma de educação continuada. Com isso, pressupõe-se que há conhecimentos específicos que auxiliem na melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias do professor.

A partir disso, entende-se que os docentes se inspiram em seus professores e reproduzem valores e práticas. Certamente, desempenham um papel docente com sucesso, mas dificilmente teorizam sobre essa prática, se afastando da condição que é necessária à profissionalização da docência (CUNHA, 2010).

Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 52) afirmam:

Desse modo, pensar a formação docente pode nos levar a dois caminhos: as trajetórias formativas entendidas como uma rede de relações na qual as reflexões, o compartilhamento e reconstruir experiências e conhecimentos são essenciais para este processo, bem como a promoção de atividades nos grupos de pesquisa e trabalhos intergrupais; e as trajetórias formativas compreendidas como possibilidade de desenvolvimento profissional a partir de programas de formação, envolvendo saberes e fazeres de estudantes e professores.

A formação docente é uma ação complexa e pode ser entendida como um todo que articula, de modo integrado, as relações de diferentes processos e dimensões. É preciso conhecer essas relações, religando os conhecimentos de partes ao todo, ou seja, as partes estão relacionadas aos conhecimentos específicos de cada área de formação e a formação docente. Isso irá favorecer o desenvolvimento do pensamento, a evolução e a inteligência, que são necessários para a atuação e formação do professor.

Essa evolução acompanha a experiência de ser professor nos dias atuais, pois ele necessita aprender coisas novas a cada dia e se reinventar para que consiga superar os desafios impostos no exercício da profissão. Sendo assim, essa formação apenas voltada para questões técnicas dos profissionais da área da saúde não é mais



considerada como um parâmetro de qualidade. É necessária uma formação pedagógica ou, ainda, uma formação profissional que dê conta de ampliar as visões.

O professor deve compor um repertório complexo de conhecimentos específicos, pedagógicos, mas também de conhecimento das habilidades humanas, com valores pessoais que valorizem as relações. Assim, com o domínio e compreensão do saber acadêmico e didático, o professor tende a se tornar mais preparado a formar profissionais reflexivos e críticos, implicados nos valores sociais e humanísticos.

Nem todos os docentes identificam uma necessidade de formação para a docência. Eles se ancoram na premissa de que a trajetória e experiência em sala de aula poderá melhorar e qualificar a sua atuação. Alguns buscam por uma formação nos programas de pós-graduação, mestrado, doutorado e especialização, que por vezes não suprem essa carência. Isso acarreta a aquisição dos saberes baseados na profissão de origem, com pouco embasamento sobre os saberes da docência.

Nóvoa (2000), em uma entrevista, foi questionado sobre essas mudanças e se isso acarretaria na extinção das aulas. Muito sábio, responde que afetará, mas que os professores serão obrigados a desenvolver tipos de relação pedagógica diferentes das quais existem hoje, obrigando-os a mudar conceitos sobre sua profissão. Além disso, menciona que serão obrigados a se atualizarem, criarem dispositivos de atendimento aos alunos, fomentarem reflexões e processos grupais e promoverem integração de jovens, transformando a função docente no contexto de sala de aula.

Essa visão provoca a reflexão de que a formação será diferente, mas precisamos de profissionais dispostos a compor equipes de discussão sobre os seus saberes e sua formação, a fim de efetivar mudanças práticas em sala de aula. Essa modificação fará com que a formação dos alunos seja diferenciada. Inclui-se, ainda, a formação de habilidades pessoais, profissionais e sociais, importante para constituir a trajetória profissional do aluno. Nesse mote, os saberes da docência são um caminho que vislumbra habilidades diversas na formação do docente.

#### 4.1 SABERES DA/NA DOCÊNCIA

Os saberes que servem de base ao professor são constituídos de várias fontes, dentre as quais destacam-se a experiência pessoal, a formação institucional, a

formação inicial, bem como o contato com outros professores e, por isso, das relações que se estabelecem. Esses saberes servem de base para o ofício do professor. Sendo assim, compreende-se que os saberes que constituem o seu ofício profissional não são oriundos apenas da formação inicial, ou seja, não são constituídos apenas pela formação de base científica, realizada nos institutos de formação (cursos de graduação, licenciatura, bacharelado, etc.).

Os saberes dos professores ainda são pouco explorados, legitimando esse debruçar em busca de conceitos e reflexões. Tardif (2002, p. 32) elucubra que: “[...] há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação”.

Conceituando e introduzindo este estudo, Tardif (2008, p. 36) apresenta o saber docente como: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Há uma necessidade de diversos saberes que componham a prática docente e uma articulação com a formação docente, apresentados como saberes plurais, temporais e heterogêneos, contextualizados e personalizados, que carregam marcas de subjetividade.

O professor é um indivíduo dotado de um repertório de saberes que precisa ser demonstrado em uma busca incessante por reconhecimento, modificabilidade e/ou visibilidade das suas práticas profissionais. Gauthier (1998) denomina essa construção como “saber da ação pedagógica”.

Segundo o autor supracitado, esse saber da ação pedagógica é traçado como uma possibilidade de ampliar discussões acerca dos saberes e ultrapassar essa mera constatação do saber experiencial. Nesse liame, Oliveira (2009) contribui afirmando que é na experiência que a ação se torna possibilidade. Nessa assertiva, o Gauthier (1998, p. 34) corrobora afirmando que:

[...] os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes,

mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER, 1998, p.34).

É importante que se realize um trabalho de discussão sobre a profissionalização docente, bem como um trabalho que possibilite conhecer os dispositivos de formação que o professor utiliza durante sua prática, constituindo-lhe profissionalmente. Esse debruçar contribuirá para uma aproximação ou construção desse repertório de saberes ou mesmo para sistematizar os saberes da ação pedagógica, conforme supracitados acima.

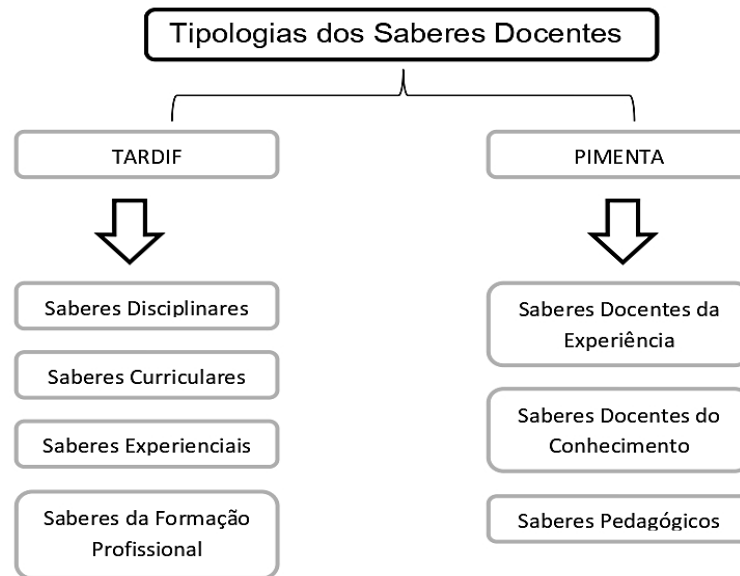
Nesse interim, almeja-se pela articulação dos saberes e respeita-se os aspectos multidisciplinares que o conhecimento abarca, numa busca para que haja uma religação dos saberes que já existem. Todos os conhecimentos e saberes precisam de um propósito, visto que só assim terão a conectividade necessária para se ligar uns aos outros. Morin (2012, p. 21) reverbera que a religação dos saberes é:

[...] a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, relacionar cada informação e cada conhecimento e seu contexto e conjunto. Trata-se de fortalecer a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo.

Essa religação dos saberes é o ponto de partida para um processo de formação crítica e autorreflexiva, condizente com o perfil profissional dos docentes que atuam com a educação, sempre em busca de desenvolvimento pessoal e do outro.

Para complementar essa discussão, focalizaremos nos estudos dos saberes, a partir da visão dos autores Tardif (2002) e Pimenta (1999). Previamente, veremos na Figura 3, logo abaixo, as tipologias elencadas por cada autor e, logo após, serão descritas, conforme estudos. Antecipadamente, afirmamos que esses são os saberes necessários à prática profissional docente, adquiridos em cada fase do seu processo de formação.

Figura 3 - Tipologias dos Saberes



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A descrição, inicialmente, considera os saberes da docência, tal como propõe Tardif (2002). À vista disso, os saberes da formação profissional são os saberes adquiridos e transmitidos pelas instituições de formação de professores; são os saberes da educação e pedagógicos. Além disso, podem ser elencados às concepções que surgem a partir de reflexões sobre a prática docente. Nota-se sua articulação do saber aos saberes pedagógicos, ligação esta que é deveras importante no que concerne à reflexão sobre a prática docente. Junior (2010, p. 581) descreve que:

A reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.

Os Saberes Curriculares, na visão de Tardif (2002, p. 38), são aqueles referentes à organização curricular, tanto escolar quanto acadêmica. Nessa direção, afirma que eles “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos”. Ou seja, são os programas apresentados pelas escolas e sua aplicação aos alunos deve ser aprendida pelos professores.

Em relação aos saberes disciplinares, são os saberes de cada campo de conhecimento, estudados em cada especificidade, sem que seja ligada à área da educação. Esses saberes podem estar integrados por meio da formação inicial e contínua. Tardif (2002, p. 38) complementa isso, afirmando que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Esses saberes disciplinares estão relacionados aos saberes que os professores da área da saúde possuem, uma vez que os mesmos se apoiam na reprodução de conteúdos ligados à sua área de formação e de atuação. Atrevo-me a dizer que os saberes que os professores da área da saúde inicialmente atribuem, somam-se aos saberes disciplinares e experienciais.

Os saberes experienciais são próprios dos professores, enquanto realizam sua prática docente, no exercício de suas funções. Os saberes experienciais advêm da experiência adquirida pelos professores e são validados por ela. Tardif (2002, p. 39) complementa refletindo que: “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Esses saberes são comumente associados aos saberes dos professores da área da saúde. Logo, quando não possuem uma formação pedagógica, eles instruem-se com a prática em sala de aula.

Tardif (2008) discorre sobre esses saberes, excetuando os saberes experienciais e defende que eles são de “segunda mão”. Entende-se, dessa forma, que são desenvolvidos por fontes externas à atuação docente, o que pode ser observado a partir do excerto:

[...] os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. (TARDIF, 2008, p. 40).

Os saberes dos professores estão alicerçados no seu conhecimento pregresso, nos conhecimentos que são atuais e na capacidade dos mesmos de redesenharem esses conhecimentos que possuem. E, ainda, no seu saber prático e teórico, bem como nas relações estabelecidas ao longo de sua trajetória.

Pimenta (1999), em seus estudos, aborda três tipologias de saberes docentes. Em saberes docentes da experiência, a autora relata que o aluno, em sua formação inicial, já tem a consciência e saberes do que é ser professor. Por si só, essa

experiência já possibilita uma reflexão sobre o que é ser um bom professor, quem foi um bom professor em sua trajetória, quem possuía uma boa didática ou não. Ou, apenas quem foram os professores que foram significativos em sua vida.

Os saberes docentes da experiência são também aqueles produzidos no cotidiano docente, mas que causem um processo de reflexão sobre essa prática desenvolvida, tanto por si só, como pelos seus alunos, professores. Em outras palavras, essa prática de saberes experienciais só faz sentido quando causa uma reflexão, tanto pelos alunos e pares como por si só. A autora destaca, ainda, em seu texto:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 1999, p. 20).

Os saberes docentes do conhecimento são representados pelo conhecimento, construídos cognitivamente, que fazem uma diferenciação (conhecimento versus informação). Na ocasião, Pimenta (1999), em sua obra, faz menção à Morin (1993) e explica:

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com essas informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; Consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (PIMENTA, 1999, p. 21-22).

Nesse limiar, a autora explica que a educação é um processo de humanização, fundamentalmente relacionada ao trabalho dos professores e alunos. Essa finalidade não corresponde puramente ao ensinamento do conhecimento, e sim à contribuição para um processo de humanização por meio do seu trabalho coletivo e interdisciplinar, em um panorama transformador e de inserção social. Essa reflexão se faz importante no cenário da educação; transformar para além do conhecimento puramente e formar para a civilização. Possibilitar novas formas de conhecimento científico e tecnológico, desenvolvendo habilidades para trabalhar com eles e modificá-los com sabedoria. Esse novo pensar e formação requer do professor um preparo técnico, científico e também social.

E, por fim, os saberes pedagógicos. Segundo a autora, estes são ancorados pela prática, fazendo e refazendo, dia a dia na prática. É nessa elaboração que o professor reflete, conhece e se reconhece como profissional da área da educação. Pimenta (1999, p. 24) afirma que “ter didática é saber ensinar”. É perceptível que a didática é importante no processo de aprendizagem. Na visão da autora, não basta ter os saberes da experiência ou os saberes do conhecimento, se não tiver a didática na sua atividade docente. A Tabela 3 faz uma descrição, na visão dos autores Tardif (2002) e Pimenta (1999), sobre os saberes por eles descritos e seus principais conceitos.

Tabela 3 - Descrição conceitual dos saberes na visão de autores.

<b>Autor</b>	<b>Saberes</b>	<b>Conceito</b>
<b>Pimenta (1999)</b>	<i>Saberes docentes da Experiência</i>	São aqueles produzidos no cotidiano docente, mas que acarreta um processo de reflexão sobre essa prática desenvolvida, tanto por si só, como pelos seus alunos, professores. Ou seja, essa prática de saberes experienciais só faz sentido quando causa uma reflexão tanto pelos alunos e pares como por si só.
	<i>Saberes docentes do Conhecimento</i>	São representados pelo conhecimento construídos cognitivamente e fazem uma diferenciação (conhecimento <i>versus</i> informação).
	<i>Saberes Pedagógicos</i>	Ancorados pela prática, fazendo e refazendo-os diariamente. Logo, nessa elaboração o professor reflete, conhece e se reconhece como profissional da Educação.
<b>Tardif (2002)</b>	<i>Saberes da formação Profissional</i>	São os saberes adquiridos e transmitidos pelas instituições de formação de professores. Podem ser elencados às concepções que surgem a partir de reflexões sobre a prática docente.
	<i>Saberes Disciplinares</i>	São os saberes de cada campo de conhecimento estudados em cada especificidade sem que seja ligada a área da educação.
	<i>Saberes Experienciais</i>	São próprios dos professores, enquanto realizam sua prática docente e no exercício de suas funções. Os saberes experienciais advêm da experiência adquirida pelos professores e são validados por ela.
	<i>Saberes Curriculares</i>	São aqueles referentes à organização do currículo, tanto escolar quanto acadêmico.

Fonte: Autora (2020)

É evidente a importância dos saberes na formação de professores, sendo responsáveis pela identidade profissional do professor. Observa-se que as conceituações dos dois autores pouco se diferem: um deles, Tardif (2002), apresenta conceituações mais breves e pautadas, enquanto o outro, Pimenta (1999), vai além, apresentando reflexões mais aprofundadas sobre o tema.

## 5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos são utilizados para descrever os processos adotados para a realização da pesquisa. Com o objetivo de responder à pergunta norteadora do estudo, questiono: Como se dá a trajetória acadêmica e profissional dos professores vinculados ao curso Técnico em Cuidados de Idosos? – para obter possíveis respostas à situação problema, seguem os processos metodológicos, adotados para a elaboração desta dissertação.

### 5.1 DESENHO METODOLÓGICO

O percurso metodológico é demarcado por uma pesquisa de campo, por meio de uma abordagem qualitativa, em que foi realizado um estudo de caso no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – RS. A abordagem qualitativa, na visão de Mazzotti (1991), apresenta duas características: abrangência para englobar múltiplas variantes e maior facilidade de encontro na literatura. A abordagem qualitativa compreende questões ou fenômenos que não podem ser mensurados quantitativamente.

O estudo de caso foi realizado com os docentes que concordaram em participar da pesquisa e que fazem parte do corpo docente do curso Técnico em Cuidados de Idosos da referida instituição. Para Rodrigues (2007), a pesquisa de campo é caracterizada pela observação dos fatos tal qual eles ocorrem, de maneira que sejam estudadas e percebidas as relações estabelecidas. O estudo de caso, por sua vez, apresenta características únicas e particulares, por mais semelhantes que possam parecer a outras pesquisas, visto que se diferencia por ser distinta e ter interesse próprio (LUDKE, M; MEDA, A.; 1986). Para os mesmos autores, ainda se apresenta complexa, simples e específica, como também, bem limitada (LUDKE, M; MEDA, A.; 1986). Yin (2005) assevera que a pesquisa estudo de caso contribui para compreender fenômenos individuais, sociais, organizacionais e políticos e que pode ser considerada uma estratégia para investigar acontecimentos contemporâneos. Ventura (2007, p. 384) aborda o estudo de caso como uma “metodologia ou como escolha de um objeto de estudo definido pelos interesses em casos individuais”.



Dessarte, nesta pesquisa, há um interesse em estudar o público alvo dos docentes no técnico em cuidados de idosos.

### **5.1.1 Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa foi composta por docentes atuantes no Curso Técnico em Cuidados de Idosos de diferentes formações. Segundo informações do site institucional<sup>9</sup>, o corpo docente é composto por 12 (doze) professores, todos com graduação na área da saúde, tais como: Enfermagem, Terapia Ocupacional, Serviço Social, Farmácia, Educação Física e Fisioterapia. A escolha do número de entrevistados deve levar em conta os objetivos da pesquisa, os diferentes meios sociais e também o possível esgotamento do tema, assim como a relação também deve corroborar ao problema de pesquisa. Este deve ser pertinente e, além disso, precisa estar de acordo com o objetivo e o tema, para que a escolha seja adequada e contemple a pesquisa (FRASER; GONDIM, 2004). Ademais, leva-se em conta, nesta pesquisa, o total de docentes que atuam no campo de pesquisa escolhido e o consentimento dos profissionais para a sua participação.

### **5.1.2 Coleta de Dados**

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário eletrônico, disponível no Apêndice A, que foi enviado pelo órgão da instituição: CPD UFSM (Centro de Processamento de Dados), por meio de uma solicitação da pesquisadora. Partiu-se das seguintes categorias: compreender o itinerário formativo desses profissionais da saúde para serem docentes do curso técnico e verificar se os docentes do curso Técnico em Cuidados de Idosos se consideram preparados (habilitados) para o exercício da docência.

O questionário eletrônico, segundo Ribeiro (2008), possui alguns pontos fortes. São eles: questões objetivas de fácil pontuação; questões padronizadas que garantem uniformidade; disponibilidade de tempo para que as pessoas possam pensar em suas respostas; obtenção de um custo razoável; e, por fim, haver facilidade em converter

---

<sup>9</sup> Disponível através do link: < <http://www.politecnico.ufsm.br/index.php/corpo-docente>>. Acesso em: 13/04/2020.

os dados para arquivos de computador. Gil (1999, p. 128) define o método de questionário como a:

“Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas, situações vivenciadas.”

Dessa forma, o questionário é uma técnica que é utilizada para coletar informações da realidade.

### **5.1.3 Análise dos Resultados**

A análise dos resultados deu-se a partir da caracterização de um método denominado de narrativa. De modo geral, as narrativas estão concentradas no estudo de algo particular, ou seja, centrada no subjetivo, nos acontecimentos, na sequência de eventos ou na maneira de utilizar a linguagem verbal e não verbal para comunicar significados, considerando a pessoa pesquisada (ZACARELLI e GODOY, 2013). Reissman (2008), mediante seus estudos científicos, exemplifica três tipos de análise de narrativa: temática, estrutural e dialógica. A partir da leitura das três tipologias, optou-se pela análise que se adequa de maneira mais apropriada ao estudo que é, neste caso, a análise temática.

Na análise temática, o foco do estudo é baseado no que é dito e experienciado (vivenciado durante suas práticas pedagógicas) pelo pesquisador. Riessman (2008) relata que essa forma de análise se baseia em relatos amplos, preservados e tratados de forma crítica enquanto unidades. Zacarelli e Godoy (2013, p. 28) ainda complementam, sobre as características desse estudo, corroborando que:

“são preservadas, assim, as características sequenciais e estruturais das narrativas, que são suas marcas [...] a análise temática é centrada no caso e não se preocupa com o que é possível encontrar em vários casos; trabalha com o que foi dito e não com a maneira de dizer” (ZACARELLI E GODOY, 2013, p. 28).

Nessa perspectiva e respeitando a estrutura da pesquisa, assim como a forma de coleta de dados realizada, considera-se que a proposta de análise temática, a partir dos conceitos e discussões da autora Reissman (2008), tenham coerência e afinidade com a pesquisa, proporcionando maior riqueza aos dados.

#### 5.1.4 Análise das Narrativas

A partir dos dados coletados, será realizada a análise e discussão, conforme a caracterização do método e coadunação da literatura vigente. Esta relação dar-se-á a partir do *corpus*<sup>10</sup>, coletado pelo questionário realizado com os professores. O *Corpus* dará suporte às inferências norteadas pelas respostas dos docentes e, concomitantemente, essas respostas serão analisadas a partir de uma Teoria que possa vir a sustentar os fragmentos ou excertos coletados na pesquisa.

#### 5.1.5 Aspectos Éticos

Esta pesquisa tem como orientação ética os requisitos da questão 466/12 do Ministério da Saúde. Os professores foram informados sobre os objetivos da pesquisa e só serão sujeitos partícipes na anuência e consentimento para a execução do estudo. É possível acontecer os seguintes desconfortos: emocional, por relatar acontecimentos cotidianos e o cansaço em participar do estudo. Caso os mesmos sejam relatados por algum dos participantes, estes poderão se retirar da pesquisa, em qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Os resultados da pesquisa serão publicados em revista de educação cujo *qualis* seja de relevância científica. Esta pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número de protocolo CAEE: 15495619.6.0000.5346.

Por considerar as questões éticas e respeitar o anonimato dos participantes da pesquisa, durante a discussão e análise dos dados, os mesmos serão identificados pelos codinomes: P1, P2, P3, P4 e P5.

#### 5.1.6 Transferência dos Resultados

Após a conclusão do estudo, o mesmo será publicado em uma revista de impacto científico, bem como serão transferidos os dados constatados aos participantes da pesquisa. Também será enviado à instituição participante da pesquisa, ou seja, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.

---

<sup>10</sup> O *Corpus* é relativo aos dados levantados e/ou obtidos a partir do questionário de pesquisa.

### 5.1.7 Critérios de Inclusão

Professores que estejam vinculados ao Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e estejam atuando como docentes no Curso Técnico em Cuidados de Idosos da referida instituição.

### 5.1.8 Critérios de Exclusão

Professores que não estejam vinculados à instituição de ensino e não atuem como docentes do curso Técnico em Cuidados de Idosos do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.

## 5.2 LÓCUS DE PESQUISA<sup>11</sup>

O Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria está vinculado à Universidade Federal de Santa Maria e à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. A coordenadoria é responsável por supervisionar as atividades nos âmbitos administrativos, de ensino, pesquisa e extensão das unidades de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da instituição supracitada. Tem por finalidade prover a Educação Básica, a Formação Inicial e Continuada, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional e Tecnológica.

Geograficamente, o colégio está localizado na Cidade Universitária no Campus da Universidade Federal de Santa Maria, no bairro Camobi, sob o CEP: 97.105-900, do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. A região geoe educacional de abrangência do Colégio Politécnico tem como pontos fortes da economia o setor primário e de serviços (UFSM, 2019).

Sob os atos legais, o Colégio Politécnico foi inicialmente criado sob a denominação de Escola Agrotécnica de Santa Maria, prevista na Lei nº 3.864-A, de 24 de janeiro de 1961, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária (BRASIL, 1961). Em 1962, foi proposta uma reorganização que, por meio

---

<sup>11</sup> As informações contidas no título 5.2 foram retiradas do Projeto Pedagógico de Curso do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível para *download* através do link: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/politecnico/projeto-pedagogico/>>. Acesso em: 21. Abr. 2020.

da Lei Estadual nº 14.529, de 11 de dezembro de 1962, propicia a criação do Curso Colegial Agrícola de Santa Maria, que terá seu funcionamento no Centro Agrotécnico de Santa Maria (BRASIL, 1962).

Em 1968, o Colégio é transferido para a sede da Universidade Federal de Santa Maria, sob o Decreto de Lei 62.178, de 25 de janeiro de 1968. O decreto “Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências” (BRASIL, 1968).

Em 1969, ocorre uma nova redação para os artigos 3º e 4º do Decreto nº 62.178, que estabelece que a orientação didático-pedagógica será exercida pela Universidade Federal de Santa Maria. Essa nova redação é estabelecida pelo Decreto nº 64.827, de 16 de julho de 1969 (BRASIL, 1969).

No mesmo ano, 1969, a partir do Decreto de Lei nº 627, houve a transferência do pessoal do Colégio para o Quadro Único Pessoal da Universidade Federal de Santa Maria (BRASIL, 1969).

Sequencialmente, após esses atos legais, foram instituídas as resoluções e portarias, autorizando a abertura dos cursos ofertados pelo Colégio Politécnico.

Organizacionalmente, a estrutura do colégio é composta por Conselho Diretor, Direção, Departamentos (Ensino, Administração, Pesquisa e Extensão), Coordenações de Curso, Secretarias e Setores (UFSM, 2019).

A proposta pedagógica do Colégio Politécnico da UFSM faz parte do processo emancipatório, objetivando a participação de todos os envolvidos no processo educacional, na busca por uma educação comprometida com o homem, com o indivíduo, independente da sua classe social ou cultural, de modo que possa ser dono e senhor de seu destino (UFSM, 2019, p. 51-52). Baseia-se ainda em:

- igualdade de condições para acesso e permanência no colégio;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- respeito à liberdade, às diferenças e apreço à tolerância;
- respeito à diversidade étnica e cultural;
- gestão democrática do ensino, na forma da Lei;
- garantia do padrão de qualidade;
- valorização da experiência extraescolar (UFSM, 2019, p. 52).

A missão do Colégio concerne à finalidade de promover a formação integral aos cidadãos, oferecendo-lhes condições de acompanhar e desenvolver novas tecnologias, por meio de uma educação profissional de qualidade.

Atualmente, na Educação Técnica de Nível Médio, o Colégio Politécnico oferece os Cursos de Técnico em Administração, Técnico em Agricultura, Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Contabilidade, Técnico em Cuidados de Idosos, Técnico em Enfermagem, Técnico em Farmácia, Técnico em Geoprocessamento, Técnico em Informática, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Paisagismo, Técnico em Secretariado e Técnico em Zootecnia, todos na modalidade Pós-Ensino Médio (UFSM, 2019, p. 38).

O Curso Técnico em Cuidados de Idosos, sobre o qual os docentes são público alvo desta pesquisa, acontece no turno diurno, na modalidade Pós-Ensino Médio, com duração de 4 (quatro) semestres letivos, mais o estágio de habilitação profissional. A área do conhecimento é classificada como Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde. No semestre atual e, segundo informações do site institucional, o curso Técnico em Cuidados de Idosos conta com um grupo de professores que totaliza 12 (doze) docentes (UFSM, 2019).

Tem por objetivo formar profissionais capazes de atuar no cuidado do público idoso, nos diversos aspectos (sociais, mentais, físicos e culturais), contribuindo para a autonomia e melhoria da sua qualidade de vida, atuando de forma humanizada e ética.

Nota-se uma preocupação grande por parte da instituição e do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria em proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, além de ofertar uma gama de cursos de diferentes eixos tecnológicos.

Relacionando aos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, o colégio ainda se propõe a habilitar seus egressos no desempenho de atividades variadas no mundo do trabalho, preocupando-se com as questões sociais e ambientais, bem como ao meio em que vivem.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir do envio do questionário eletrônico, método escolhido para a coleta de dados da pesquisa, obteve-se a devolutiva de 5 (cinco) docentes do Curso Técnico em Cuidados de Idosos do Colégio Politécnico da UFSM. Considerando o total de docentes atuantes no curso e que receberam a notificação e convite para participação

da pesquisa, obteve-se em média, 41% do total de professores que retornaram os questionários.

A justificativa para o índice de participação estar abaixo da metade do corpo docente atuante do Curso Técnico pode estar relacionada a alguns motivos elencados a seguir: a primeira notificação de envio da pesquisa, que depois se repetiu por mais três vezes, foi em período não letivo (janeiro/2020), em que muitos dos docentes se encontravam em período de férias, não acessando seus e-mails e, conseqüentemente, não visualizando o convite de participação. Posteriormente, foram realizadas mais duas tentativas; uma coincidiu com o início do isolamento social, devido à pandemia do COVID-19, de maneira que os docentes estavam em adaptação às novas funções e à atual realidade de trabalho, inviabilizando a participação. Há, ainda, a possibilidade de não retornarem em função do desinteresse na participação da pesquisa.

Ribeiro (2008, p. 13), em seus estudos, compara as técnicas de coletas de dados, elencando seus pontos fracos e fortes, destacando que um dos pontos fracos da técnica de coleta de dados, via questionário, se caracteriza por baixa taxa de respostas, no entanto, direciona alguns pontos fortes como, por exemplo: o período destinado aos participantes responderem aos questionários, visto que este pode ser adaptado, de acordo com as necessidades e demandas de cada sujeito. Esses pontos são importantes para justificarem os índices de resposta que este estudo obteve e para qualificar os dados que foram coletados, subentendendo-se que os participantes responderam às questões no tempo que lhes convinha, possivelmente refletindo sobre suas respostas.

A despeito desse índice, os dados coletados são considerados suficientes e atendem aos questionamentos discutidos neste estudo. Sendo assim, apesar do número abaixo do esperado de participantes (considerando a totalidade de docentes atuantes), os mesmos não desqualificam o mérito da pesquisa.

A partir da análise dos dados coletados, identificam-se algumas características dos participantes, como por exemplo: idade, tempo de carreira docente e sexo. Por tratar-se de um grupo de docentes que possui como formação o bacharelado, consideram-se os aspectos, por meio de duas perspectivas profissionais – da profissão de origem e da docência.

No que se refere ao **sexo dos participantes**, apenas um (1) deles é do sexo masculino. Comumente, nos cursos relacionados à área da saúde, há uma predominância do sexo feminino e, observando o quadro de professores, as quais compõe o curso técnico pesquisado, há apenas 2 (dois) professores do sexo masculino, reafirmando a predominância e os dados recorrentes.

Dados do Enade (2004) demonstram que as mulheres são a maioria em todos os cursos da área da saúde, exceto em Educação Física e nos concluintes de Medicina. Já em 2007, os índices passaram a ser predominantes para o gênero feminino, nos cursos de Medicina (tanto para os ingressantes como para os concluintes). Nos demais cursos da área da saúde, como por exemplo: Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Nutrição, as mulheres representam um total de 90% dos estudantes. Os dados ainda revelam que há uma estabilidade do aumento da participação feminina nos cursos da área (HADDAD et al., 2010).

Sob a perspectiva da **idade dos participantes**, a faixa etária varia entre os 26 (vinte e seis) a 55 (cinquenta e cinco) anos. Nota-se uma diferenciação mínima de 20 (vinte) anos na formação dos professores que atuam no curso técnico. Esse dado pode levar a discussão e reflexão sobre o tipo de formação que obtiveram (enquanto bacharéis).

Acredita-se que o **período de conclusão de curso** dos profissionais participantes tenha contribuído de maneira significativa para os resultados deste estudo. Data-se dois profissionais formadas no ano de 2009, um no ano de 2011, um em 2014 e um em 1985. Essas informações mostram a proximidade entre os anos de 2009 e 2014, mas uma discrepância aos dados de 1985, visto que corrobora com a discussão sobre os diferentes tipos de formação obtida. Para uma melhor visualização, os dados foram agrupados em uma tabela (Tabela 4), considerando sexo, idade (anos) e ano de conclusão do curso.



Tabela 4 - Demonstrativo do sexo, idade, ano de formação dos docentes e tempo de atuação na docência

	Sexo	Idade (anos)	Ano de Formação	Tempo de Atuação na Docência (anos)
<b>P1</b> <sup>12</sup>	Feminino	26	2014	5
<b>P2</b>	Feminino	33	2009	2
<b>P3</b>	Masculino	30	2011	2
<b>P4</b>	Feminino	33	2009	2
<b>P5</b>	Feminino	55	1985	20

Fonte: Autora (2020)

Observa-se que existem diferenças entre os dados dos participantes nos quesitos referentes à formação pedagógica e idade, quando comparados ao tempo de formação inicial e como se deu o processo de formação. Os profissionais formados mais recentemente podem usufruir de uma investidura e outros moldes metodológicos, visto os avanços tecnológicos que ocorreram em detrimento do tempo. Já a profissional formada há mais tempo, talvez possa ter percorrido uma trajetória de formação inicial mais associada às abordagens tradicionais de ensino.

Os modos de ser e agir do professor podem ter interferência da época em que o professor nasceu ou, ainda, podem ser influenciados por alguma dada circunstância pessoal ou de formação (SILVA, 2008). Esses quesitos relacionam-se aos modos de ser e agir enquanto professor, podendo ter relação com a formação obtida, perpassando por sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional e, por fim, culminando na repercussão das vidas de seus alunos.

Dessa forma, as abordagens metodológicas, as quais possivelmente fizeram parte de suas formações, em certa medida, podem ter sido reproduzidas e transmitidas aos seus alunos. A abordagem tradicional de ensino, relacionada à profissional formada há mais tempo, segundo Freire (1987), pode ser associada e aproxima-se ao sistema de ensino que se baseia na “educação bancária”. Essa educação bancária é pautada na ideia de que os conhecimentos, dados e informações são “depositados” para o aluno. Tal abordagem foi a base da educação por vários séculos, refletindo sua influência nos moldes atuais, havendo avanços significativos.

<sup>12</sup> Para preservar a identidade dos docentes pesquisados, durante a discussão dos dados eles serão identificados pelos codinomes P1, P2, P3, P4, P5.

As abordagens mais recentes, possivelmente relacionadas aos professores mais jovens, visam a depositar a autonomia de aprendizagem ao aluno, em que o discente aprende a construir o seu conhecimento. Além disso, alia-se a essa autonomia discente o uso de novas tecnologias educacionais, capazes de provocar o aluno a novas experiências, indo além do conteúdo “depositado” em sala de aula. Apesar de, possivelmente ter essa relação das abordagens de ensino, isso não é via de regra. Se observarmos, alguns professores mesmo que, mais “velhos” se empenham diariamente para atualizar suas metodologias de ensino e, proporcionar aos alunos uma abordagem mais recente preconizando ao que se discute acima.

As mudanças, tanto em relação ao mundo do trabalho como em relação às diretrizes e aos currículos, desencadearam reflexões sobre a formação docente, que, muitas vezes, apresenta dificuldade para romper com práticas pedagógicas tradicionais (TREVISI, 2015, p. 28). Essa situação é intensificada quando os professores envolvidos são docentes que, eventualmente, não possuem profissionalização para exercer a docência, a exemplo dos professores da área da saúde, com evidente carência de formação pedagógica para ser docente do ensino técnico e superior (BOLZAN; ISAIA, 2010)

Apesar dos avanços metodológicos e tecnológicos, nota-se ainda um reflexo das teorias tradicionais para o ensino ofertado nas diversas modalidades. Destaca-se aqui do ensino superior e técnico. Alguns professores foram moldados e receberam uma formação tecnicista e tradicional que transmitem aos seus alunos ainda em tempos atuais. Por esse motivo, consideram-se importantes a reflexão e a prática e, por vezes essa prática independe da idade dos profissionais. Para que essa realidade seja transformada consideravelmente, é necessário que haja a formação continuada e a reflexão e autorreflexão por parte do professor, no que concerne à prática docente, capaz de modificar as metodologias e avançar nas abordagens de ensino.

A realidade dos avanços tecnológicos, aliada às mudanças dos paradigmas econômicos e produtivos, leva-nos a um amplo questionamento educacional, que envolve questionar não somente as instituições como também as práticas de ensino. A visão educacional historicamente consolidada, baseada no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos estudantes, tem sido substituída por um enfoque educacional voltado aos processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e no aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p. 45).

Além desse reflexo na formação inicial dos profissionais, tem-se outra questão, relacionada à formação dos profissionais da saúde, no molde bacharelado. Da forma como é comumente oferecida, visa ao preparo profissional para as áreas específicas da saúde, ou seja, prepara os profissionais com embasamento teórico e prático para atuação profissional específica e técnica. Não há um investimento em formação para a docência, vislumbrando aos conhecimentos e aos saberes docentes, ainda que a docência seja um campo de atuação em expansão para os profissionais.

A partir dessa questão, evidencia-se que com o aumento do campo de trabalho para os profissionais da saúde, a fim de exercerem sua prática docente, a formação pedagógica deveria atuar enquanto um pré-requisito para o exercício da docência. Dessa forma, é necessária também uma revisão dos processos de admissão dos docentes, visto que nesse processo leva-se em conta os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, experiência profissional e titulações recebidas por meio de formações na área de formação inicial (OLIVEIRA e SILVA, 2012).

Subentende-se, à vista disso, que as IES (Instituições de Ensino Superior) e colégios politécnicos pretendem admitir profissionais com carreira consolidada e com experiências na formação inicial, como se isso fosse critério essencial para ser um professor de qualidade. É importante considerar que os conhecimentos da formação pedagógica são de igual importância aos da formação inicial e que apenas o domínio da prática não é suficiente para se “tornar professor”.

Apesar do cenário, Masseto (2003, p. 13) descreve que esse quadro começa a se modificar perante a iniciativa de professores, de modo que vislumbrem à necessidade em formação pedagógica para a prática docente:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASSETO, 2003, p. 13).

Nesse sentido, observa-se que alguns dos professores já realizam um movimento em busca dessa formação pedagógica, talvez, a partir das reflexões vivenciadas em suas práticas, vislumbrando novas perspectivas do ser professor e novas concepções para a sua atividade docente. Uma sugestão desta dissertação à

UFSM, poderia ser a exigência da formação docente para o ingresso no magistério, ou um termo de compromisso que vise a participação dos docentes em programas de formação para a docência. Nesse sentido, corroborando com as assertivas acima.

A partir dos dados coletados, é possível destacar, neste momento, o perfil dos docentes que atuam no curso Técnico em Cuidados de Idosos e realizar alguns enlazes. Em uma tentativa de compreender essa trajetória formativa, obteve-se alguns dados que demonstram, desde a instituição formadora dos profissionais em sua formação inicial até dados sobre sua atual prática docente.

Nesse viés, dos participantes da pesquisa, 3 (três) formaram-se na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1 (um) na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e 1 (um) no Centro Universitário Franciscano, agora denominado como Universidade Franciscana (UFN). Desses participantes, apenas 1 (um) teve sua formação fora do município de Santa Maria/RS; os demais iniciaram seus estudos na cidade e aqui permaneceram para o trabalho na instituição, enquanto docentes.

As instituições formadoras têm uma responsabilidade muito grande na formação de seus alunos e, justamente por essa responsabilidade e compromisso com os discentes, estes formam-se e vislumbram oportunidades maiores, como a formação continuada, mestrado, doutorado e especializações, dando continuidade ao seu processo formativo.

Nesse sentido e com base nessas oportunidades de construção de uma trajetória formativa, vê-se e vislumbra-se a oportunidade de trabalho nessas instituições. Ademais, tem-se o exemplo da Universidade Federal de Santa Maria, que a partir da pesquisa, apresentou 3 (três) participantes que ingressaram na formação inicial e neste momento são servidores da instituição. Destaca-se o IES, pelo fato de que, dentre as instituições mencionadas como formadoras dos participantes da pesquisa, a UFSM é a maior Instituição Federal. Em um âmbito geral do estado do RS, segundo dados do INEP (2018), é a segunda maior Instituição Federal, atrás da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A partir dessas instituições formadoras, os atuais docentes obtiveram a **sua formação inicial**. Dois professores são enfermeiros, uma terapeuta ocupacional e uma assistente social.

A profissional *P1* teve sua formação inicial como Terapeuta Ocupacional e é egressa da Universidade Federal de Santa Maria. A profissional relata que conheceu

sua profissão em um teste vocacional e perante a busca de informações, a profissional teve a certeza da sua escolha e cada vez mais se identificou com a profissão, conforme segue o relato:

P1 - Conheci minha profissão através de um teste vocacional, quando estava no Ensino Médio. A partir de então, busquei mais informações sobre o curso; e, por ser uma profissão que envolvia o cuidado, não hesitei em ingressar. Durante a formação acadêmica, a profissão se mostrou ainda mais ampla do que eu imaginava. E, minha identificação também foi cada vez maior. Estudar o cotidiano, as ocupações [...] refletir sobre a independência e a subjetividade [...] Sempre foram questões que me motivaram. Assim, sempre tive certeza (e orgulho) da minha escolha profissional.

O momento da escolha profissional é conflitante e cheio de incertezas, pois muitas mudanças ocorrem com isso. Às vezes, pela jovialidade dos alunos, há uma dificuldade/indecisão na escolha profissional. Nesse sentido, o teste vocacional surge com o propósito de direcionar os estudantes a conhecer as áreas com as quais possuem afinidade e, para isso, são utilizadas técnicas de entrevistas, aplicadas por profissionais psicólogos, a fim de auxiliar na compreensão dos aspectos de personalidade e identificação das suas preferências profissionais (ALMEIDA; PINHO, 2018).

À vista disso, *P1*, a partir do teste vocacional, buscou mais informações sobre suas afinidades e decidiu ingressar no curso para seguir sua formação. A partir do seu relato, acima transcrito, nota-se que todas as referências são voltadas para as particularidades da profissão inicial, tais como: cuidado, cotidiano, ocupação, independência, subjetividade. Assim, não relaciona inicialmente, nenhum indicativo para a formação pedagógica, ser professor.

De acordo com a ciência ocupacional, o conceito de ocupação refere-se a uma perspectiva do fazer diário ao qual as pessoas estão envolvidas e que tem as dimensões de forma, função e significados definidos dentro de um contexto social (ESPINOSA e GOMES, 2006). Segundo os autores Larson e Clarck (2005), os aspectos que são diretamente observáveis referem-se à forma; a função está relacionada ao modo como a ocupação influenciará no desenvolvimento, adaptação, saúde e qualidade de vida do sujeito e os significados estão relacionados às experiências subjetivas da participação nas ocupações, atribuindo os valores nas dimensões pessoais, culturais e sociais. As ocupações são interpretadas dentro do contexto e história de vida de cada pessoa e, ainda, são constituídas em uma cultura.

Com isso, a partir dessas questões que permeiam a ciência ocupacional é que a profissional, *P1* sentiu admiração e motivação, fazendo com que se identificasse com a profissão de Terapia Ocupacional e sentisse orgulho e certeza da sua escolha.

Além disso, o curso de Terapia Ocupacional tem como objetivo oferecer ao estudante uma formação transformadora, integradora, consciente da complexidade das diferentes dimensões do fazer humano, capacitado para exercer atividades com ética e rigor científico, além de ter um perfil humanista, generalista, crítico e reflexivo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018).

O profissional *P2* é fisioterapeuta egressa da UFSM. Segundo a fala da entrevistada, conforme segue abaixo, ela se identificou com a profissão por meio de questões afetivas, situações subjetivas decorrentes de seu cotidiano e experiências positivas vivenciadas.

*P2* - Escolhi a fisioterapia porque sempre achei muito interessante o trabalho que os fisioterapeutas desempenhavam com minha avó, na época acometida por um AVC, ficava impressionada com o carinho que os profissionais transmitiam a ela, com a competência dos atendimentos e com a evolução que ela apresentava a cada sessão.

Estudos apontam que devem ser considerados vários aspectos para a escolha profissional, os quais são descritos por Levenfus e Nunes (2010, p. 39):

É necessário que se considere a trajetória que o jovem vem realizando, as variáveis psicológicas, afetivas, sociais e econômicas presentes em seu processo, porém, o fator crucial para a definição profissional é o modo como a pessoa se posiciona frente a todas essas variáveis, ou seja, o que ela faz disso, como se apropria das influências e para que futuro escolher se lançar.

O curso de Fisioterapia tem como proposta oferecer aos acadêmicos uma formação multidisciplinar, visando, a partir dos enfoques teóricos e práticos, atuar nas mais diversas áreas como: neurologia, muscoesquelética e a cardiopneumática, buscando, por fim, o movimento humano (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016)

Nesse caso, observa-se uma formação pautada nas especificidades da formação, da mesma forma como ocorre com todas as profissões dessa área, que não apresentam quase nenhuma relação explícita de interesse em docência.

Os profissionais *P3* e *P5* são formados em Enfermagem, egressos das instituições UFPel e UFSM, respectivamente. Os relatos demonstram uma escolha

baseada em vivências pessoais e, bem como em algumas especificidades da profissão como o cuidado humano.

P3- Sou formado em enfermagem pela UFPel, a escolha se deu a partir de vivências práticas da juventude, desde cedo me inseri como líder comunitário na Pastoral da Criança (dispositivo de ação social da CNBB) acompanhando famílias em ações de saúde, educação, cidadania, entre outros, no ambiente domiciliar e comunitário. Além disso, auxiliei no cuidado de uma tia e avó em ambiente hospitalar e me convenci da escolha da profissão.

P5- Escolhi ser enfermeira por que gosto do cuidado humano, especialmente a área da educação em saúde, promoção da vida e prevenção de doenças e agravos.

As vivências práticas, assim como os fatores emocionais e afetivos, influenciam na escolha profissional, assim como a escolha pelo objeto da profissão. À vista disso, os profissionais se sentiram identificados com a sua escolha profissional.

O cotidiano de trabalho dos enfermeiros é relacionado às ações de cuidar e educar, tanto nas atividades com pacientes, família, comunidade ou na equipe em que estão inseridos (PINHO, 2018). A ação educativa na área da saúde tem como objetivo a construção de um processo de humanização, resgatando a autonomia para um processo de liberdade individual e coletiva. Nesse viés, a educação em saúde está diretamente relacionada ao cuidado, remetendo ao duplo papel de profissionais que são ao mesmo tempo educadores (ACIOLI, 2008).

E, por fim, a profissional *P4* recebeu a influência para seguir na profissão de Assistente Social pelas possibilidades de atuação. Nesse sentido, para a pesquisa, foi considerada devido à proximidade e por ter uma formação no molde bacharelado, assim como as profissões da área da saúde. Além disso, considera-se a disponibilidade da profissional em responder à pesquisa. A mesma é graduada pela instituição UFN e relata sobre sua escolha profissional:

P4- Graduada em serviço social, a motivação da formação foi pelas possibilidades de atuação na gerência e operacionalização das políticas públicas e sociais. Oportunizando a busca por garantias de direitos, e auxílio da população ao acesso a esses direitos. Também atuar na defesa de políticas públicas, possibilitando um alcance igualitário a população.

Parte dos alunos que seguem sua formação na área de Serviço Social vêm de prováveis movimentos que são vinculados às políticas públicas e sociais. É a partir das realidades que o profissional desenvolve a sua ação, tendo como objeto as

questões sociais, expressas pelas diversas desigualdades, vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano (KIST, 2008). O assistente social desenvolve sua prática por meio de um “processo denso de conformismos e rebeldias, forjados ante as desigualdades sociais, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais” (IAMAMOTO, 2002, p. 26)

Assim como as demais profissões descritas e elencadas da saúde, o assistente social pertence a outra área de conhecimento. Porém, sua modalidade ainda é bacharelado, a qual contempla uma formação sem os conhecimentos pedagógicos, indo ao encontro do que já foi descrito sobre as profissões da área da saúde.

Ao fazer a leitura sobre os cursos acima citados, observa-se uma preocupação pela formação que considere os aspectos de cidadania, humanidade, cuidado, envolvimento político e social, participação e responsabilidade. Tais aspectos são importantes no processo formativo e comumente são considerados também para a construção do profissional professor.

Os objetivos, segundo o Parecer CNE/CES 1.300, das Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação da Saúde, apontam que:

[...] aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001, p.04).

Desse modo, o objetivo engloba uma característica dos cursos de graduação, sejam bacharelados ou licenciaturas, que prioriza a prática para desenvolver técnicas e, para além disso, uma formação crítica, reflexiva e com a habilidade de trabalhar em equipe.

Ainda na busca por uma construção formativa e por compreender a educação como um processo, Zabalza (2004, p. 09) relaciona a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, compreendido como um “crescer como pessoas”, sob a influência direta ou indireta dos indivíduos no processo de construção de si mesmos.

Neste limiar, ao tentar compreender o exercício de construção profissional dos docentes, **indagou-se aos participantes sobre o processo formativo relacionado à pós-graduação, englobando as especializações, mestrado e doutorado.** Dos 5 (cinco) entrevistados pela pesquisa, todos possuem mestrado acadêmico ou profissional, como pode ser observado na Tabela 5.



Tabela 5 - Excertos referentes à realização de Pós-Graduação

Entrevistado	Excertos
P1	Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana.
P2	Especialização em Gestão em Saúde e mestrado e doutorado em Bioquímica.
P3	Especialização em Saúde da Família, Especialista em Linhas do Cuidado em Enfermagem – Atenção e Especialista em Formação Integrada Multiprofissional em Educação Permanente, Mestre em Ensino na Saúde e Doutor em ciências.
P4	Especialização em Gestão Social e Políticas Públicas; Residência em Saúde Mental UFSM; Mestrado em Serviço Social na PUCRS; Doutoranda em Serviço Social pela PUCRS.
P5	Mestrado em Enfermagem - FURG Doutorado em Enfermagem – UFRGS.

Fonte: Autora (2020)

Vislumbra-se que todos os docentes, em sua trajetória formativa, realizaram algum tipo de pós-graduação, seja ela *lato sensu* ou *scripto sensu*. Frequentemente, na pós-graduação, os pesquisadores esperam algum tipo de formação pedagógica, porém eles não possuem essa formação voltada para a docência, pois essa etapa formativa envolve os estudos e processos relativos às linhas de pesquisa à qual o pesquisador está inserido e os estudos referentes à metodologia da pesquisa e/ou científica para desenvolver seu estudo.

Almeida e Pimenta (2009) reiteram que os programas de pós-graduação *scripto sensu* são caracterizados pela preparação, por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e produção de conhecimento, apropriando-se do campo científico de atuação. Além disso, Oliveira (2008, p. 33) aponta que "[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior".

A maioria dos campos de mestrado e doutorado estão organizados a partir de um recorte do conhecimento e para a capacitação para a pesquisa e não para uma preparação/formação pedagógica para que esse sujeito seja docente. Dessa forma, esse recorte do conhecimento é referente à pesquisa à qual está desenvolvendo e a

área do mestrado/doutorado em que está inserido. Nesse sentido, Campos (2014, s. p.) reverbera que:

Essa situação acaba gerando um perfil “acadêmico” de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão. Entendemos que ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, em contrapartida, eles precisam apropriarem-se de conhecimentos que os ajudem a ensiná-los (CAMPOS, s. p., 2014).

Nesse viés, como se observa, os docentes possuem em sua trajetória formativa a formação técnica sobre os assuntos relacionados às suas áreas de formação inicial, não apropriando-se de uma formação pedagógica para o exercício da docência. Álvares (2006, p. 14) complementa isso, dizendo que a preocupação desses profissionais (bacharéis), “volta-se para o domínio de conteúdos deixando de lado os aspectos pedagógicos do seu trabalho, ou seja, o exercício da profissão docente está, quase sempre aliado à competência profissional ou como pesquisador”.

Para tentar compreender esse enlace, questionou-se aos docentes sobre **o motivo da escolha por essa área de formação, relacionando-a às pesquisas na especialização, mestrado e doutorado**. P1, desse modo, respondeu que:

P1 - Durante a graduação, a área da neurologia despertou meu interesse. Nesse campo, atendi pessoas com distúrbios de comunicação ou alteração de linguagem; e, percebi que não possuía conhecimentos sobre o "comunicar-se"; fato que dificultava o estabelecimento de diálogo com os sujeitos acompanhados. Desse modo, optei por estudar esses aspectos, a fim de promover o acolhimento e o cuidado integral. Outro fator que destaco em meu mestrado, foi a oportunidade que tive de atuar de modo interprofissional (principalmente, com os núcleos da fonoaudiologia e da fisioterapia).

De acordo com o excerto de P1, a aproximação com o núcleo profissional e o interesse por esse aprofundamento de pesquisa se deu por dois motivos. Um deles envolve o fator de atuação interprofissional, importante no processo de formação, e o outro uma questão mais técnica, relacionada à questão de inclusão, do aprofundamento em estudos para estabelecer uma melhor comunicação entre paciente e profissional.

A educação de modo interprofissional é uma proposta em que as profissões aprendem conjuntamente e a partir da especialidade de cada profissão estudam, a fim de melhorar a qualidade no cuidado ao paciente. Segundo Batista (2012, p. 26) “o

trabalho em equipe, a discussão de papéis profissionais, o compromisso na solução de problemas e a negociação na tomada de decisões” são características marcantes da atuação interprofissional.

Já o profissional P2 destaca a sua escolha pela área de formação a partir de uma preferência pessoal pelas áreas básicas e pela possibilidade de mais campos de atuação na docência, como descrito abaixo:

P2 - Gosto das áreas básicas, me identifico bastante, gosto de fazer pesquisa em área básica, e também pela possibilidade de um doutorado em área básica abrir um leque de possibilidades de atuação na docência.

As áreas básicas na área da saúde compreendem as disciplinas que são introdutórias e comuns a todos os cursos da área, sendo as cadeiras bases da saúde, fundamentais para entender o modo de funcionamento do corpo do ser humano e, por meio disso, depois ramificam-se e relacionam-se com as questões peculiares de cada curso, aprofundando-se o estudo. Assim, compreendem o estudo da fisiologia, anatomia, bioquímica, farmacologia, genética, dentre outros.

Por ser comum e base a todos os cursos da área da saúde e, além disso, estar presente também em outros cursos, as áreas básicas oportunizam um leque de opções para a atuação na docência. Talvez, por esse motivo, a opção do profissional em fazer pesquisa na área básica pode estar vinculada a essas oportunidades elencadas, além da identificação do profissional com a pesquisa nessa área específica.

Realizar pesquisa também pode estar vinculada ao desejo de iniciar a carreira docente. Diniz e Schall (2003, p. 2) relatam que:

“a oportunidade de iniciar cedo a vivência do processo de construção da ciência e poder experimentar este caminho na companhia de um mestre experiente e com sensibilidade para estimular o jovem é um dos fatores relevantes para desencadear um interesse verdadeiro pelo fazer científico e o engajamento na carreira.”

Ademais, os autores complementam, afirmando que “de qualquer modo, [...], passar por uma experiência desta natureza fará diferença para qualquer que seja a carreira futura pela qual o jovem optar (p. 02). Neste caso, a escolha pela pesquisa e identificação pelas áreas básicas possibilitou novas oportunidades na docência. Em relação a isso, Bazzo (2008, p. 03) assevera que a “pesquisa é a porta de entrada para a carreira universitária” reiterando o relato da docente acima transcrito.

O processo de formação de um pesquisador geralmente tem início precoce, durante a graduação, garantindo um diferencial e o amadurecimento acadêmico muito significativo. A iniciação na pesquisa tem como objetivo abrir caminhos e permitir os passos em direção à pesquisa na pós-graduação. Bernardi (2003, p. 101) reverbera que:

Acrescente-se ainda que esta experiência abre uma janela imensa para novas perspectivas e contatos profissionais para o graduando que podem culminar em sua colocação precoce no mercado de trabalho. Porém, é muito mais frequente que o estudante de graduação ligado à iniciação científica desperte para a pesquisa e prossiga no caminho universitário, desenvolvendo seus mestrado e doutorado, tornando-se muitas vezes, orientador de novos alunos e formando toda uma geração de cientistas, como se tem em diversas áreas do conhecimento no Brasil.

Já o docente P3 responde que a escolha pela área de formação ocorreu a partir do ingresso na graduação, em que as áreas fizeram com que compreendesse a inserção da profissão na área da saúde. Dessarte, a proximidade e apreço o fizeram optar pela docência.

P3 - A escolha pelas áreas se deram desde o ingresso na graduação, pois a saúde coletiva e a saúde mental foram as que mais se aproximaram da minha compreensão sobre a inserção da enfermagem na área da saúde. Na sequência a proximidade e o apreço pela formação profissional fez com que optasse pelos cursos relacionados a área do ensino.

O profissional menciona que a escolha para seguir na sua área de formação esteve baseada nesse ingresso na docência, quando compreendeu a inserção da Enfermagem na área da saúde. A partir dessa compreensão, há uma proximidade e um apreço os quais fez com que o docente ingressasse na área docente.

Os elementos necessários para uma interação efetiva do profissional de enfermagem e o usuário são o vínculo e o acolhimento; o enfermeiro é o profissional que apresenta, de forma mais direta, o contato com o usuário e com o transtorno mental e realiza o diálogo, a fim de promover a cidadania e a autonomia (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2009).

O campo de saúde coletiva tem como premissa a compreensão da saúde como campo social. Sendo assim, fundamenta-se na interdisciplinaridade como construção de um conceito ampliado de saúde, que incorpora a relação dos indivíduos, dos grupos e das populações com os serviços de saúde (NUNES, 1994; TEIXEIRA, 2003). Com isso e a partir dessas premissas, o docente optou pelas áreas de formação.

A profissional P4 se interessou pela área de formação a partir de trabalhos e pesquisas que estavam vinculadas às linhas de pesquisa de um programa de pós-graduação. Conforme o excerto a saber, a profissional destaca que está “*vinculada as linhas de pesquisa e trabalhos desenvolvidos*” (P4). As linhas de pesquisa em que a P4 está envolvida possibilitaram essa formação na docência e, conforme verifica-se, sua relação com as áreas de gestão social e políticas públicas, saúde mental e, propriamente, o serviço social.

A docente entrevistada, P5, redireciona seu interesse pela área de formação ao ato de cuidar.

P5 - Por entender que cuidar do outro, esteja ele saudável ou doente, é uma das mais nobres missões. Me sinto realizada por poder auxiliar e colocar meu conhecimento à disposição das pessoas para que elas possam escolher caminhos mais saudáveis para viver a vida.

Barros (2008, p. 69) afirma que “os cuidados da Enfermagem, visam manter o bem-estar tal como a pessoa o define”. Reitera, também, que o processo de cuidar, na profissão da Enfermagem, pode ser entendido como um conjunto de ações que são realizadas para favorecer, manter ou melhorar a condição humana no seu processo de viver (BARROS, 2008). Diante disso é que a profissional se especializa, visando à manutenção do cuidado e por entender que pode auxiliar as pessoas a viverem mais saudáveis.

Vislumbram-se as áreas de interesse dos entrevistados, porém, observa-se que a formação continuada, no molde especialização, mestrado e doutorado, efetivam pesquisas voltadas para suas formações iniciais, não havendo formação pedagógica relacionada à docência. Bolzan (2008) descreve que os cursos de pós-graduação voltam seus conteúdos para o aprendizado de conhecimentos específicos, assim como observado nas entrevistas, havendo pouca discussão sobre os aspectos pedagógicos. Apesar disso, reitera-se que a oportunidade dessa formação possibilita uma troca de saberes interdisciplinares e qualificação profissional, importante também para a composição da trajetória formativa dos docentes e seu desenvolvimento crítico e reflexivo.

Nesse viés, Almeida (2012) destaca que a formação é constituída no processo de crescimento profissional, pessoal e cultural, distanciando-se de uma construção somente técnica e aproximando-se de um desenvolvimento crítico e reflexivo, de

maneira que sejam utilizados os seus conhecimentos, experiências e representações sociais.

Para Pimenta (1999), o processo de formação docente ocorre a partir de três perspectivas: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor); o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (referente a produzir a escola e/ou instituição). Nesse sentido, o professor se forma quando é colocado na experiência do contexto institucional e por entender que a formação também é considerada uma autoformação, pois: “professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Ainda, de acordo com a autora, a autoformação é compreendida como o pensar na formação; um continuum de formação inicial e contínua. Nesse limiar, a formação é uma autoformação, por meio da qual os professores acrescem aos saberes as suas experiências práticas, vivenciadas nos contextos institucionais. Além disso, a autoformação acontece quando o professor se coloca em experiência no contexto de sala de aula.

Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que é preciso considerar, no processo de formação de professores, a importância: dos saberes da área de conhecimento, relativo às questões da formação inicial, pois ninguém ensina o que não sabe; dos saberes pedagógicos, relacionada às questões do saber ensinar, visto que o ato de ensinar é uma prática que tem diferentes sentidos na formação humana; dos saberes didáticos, que estabelecem articulação entre a Teoria da Educação e do ensino, para contextualizar as situações; dos saberes da experiência do professor, a qual relaciona o modo do ser professor. Além disso, ressalta-se que todos esses saberes do processo de formação do professor se inter-relacionam visando à atividade de reflexão e de recriação para as situações de ensinar

Para compreender esse processo de formação, que também engloba as experiências profissionais e de desenvolvimento pessoal, foi questionado aos docentes **há quanto tempo eles trabalham, incluindo o trabalho como profissionais de formação inicial e há quanto tempo atuam enquanto professores e na EPT.**

Tabela 6 - Relação de tempo de trabalho e tempo de trabalho docente.

Entrevistado	Excertos
P1	Trabalho há 5 anos. Como professora, atuei por dois anos (como substituta), em curso da graduação (2015 e 2016). Retornei à docência em 2018, já na EPT.
P2	Trabalhei 8 anos como fisioterapeuta em uma outra instituição pública de ensino superior, atuo há 2 anos como professora, desde que ingressei na docência atuo no EBTT.
P3	Trabalho desde 2011, já são 9 anos de vida profissional. Os primeiros 7 anos foram voltados para a assistência à saúde como enfermeiro em equipe de estratégia saúde da família e em hospital. Já os últimos 2 anos foram dedicados a formação profissional de técnicos em cuidados de idosos, enfermagem e farmácia.
P4	Como professora desde 2012 (início como tutora depois professora voluntária) Como professora EBTT desde 2018.
P5	Trabalho há 35 anos, destes 15 anos como enfermeira assistencial na área hospitalar e de saúde pública (ESF) e 18 anos como professora do ensino superior e 2 anos como professora do ensino técnico.

Fonte: Autora (2020)

À vista disso, observa-se que alguns dos docentes buscaram a sua formação docente de acordo com o seu lócus profissional e, logo depois, adentraram a profissão docente, alguns na modalidade diferente da qual atuam agora, que é a EPT.

A partir desses dados, é possível conjecturar algumas questões: o tempo de carreira docente (início da carreira docente) e a experiência profissional antecedente à carreira docente.

Considera-se esse momento como parte da trajetória formativa dos profissionais, pois apesar de ela ser uma experiência técnica, ela proporciona embasamento na prática em sala de aula e, justamente por essa experiência, às vezes os profissionais conseguem ser docentes.

A experiência é de grande valia, tendo em vista que traz um amadurecimento profissional, importante no processo de formação pessoal e profissional. Ainda, as experiências vividas trazem suporte à docência para exemplificar e relacionar as questões teóricas àquelas que são desenvolvidas na prática.

É possível, por meio dos dados, engendrar enlaces entre o tempo de carreira docente e os saberes experienciais, sob a perspectiva dos autores Tardif (2002) e Pimenta (1999), pois, quanto maior o tempo de carreira, mais os professores tornam a prática como um saber essencial para desenvolver o exercício da docência. Os

saberes da experiência são os produzidos no cotidiano docente e são próprios das práticas e das ações realizadas no âmbito educacional. Dessa forma, os docentes, ao estarem em sala de aula, se utilizam da experiência para validar seus saberes, mesmo sem uma formação pedagógica.

A carreira docente é permeada por ciclos e envolve sempre um processo de formação e constituição, visando ao aperfeiçoamento profissional. Huberman (2000) afirma que a os ciclos envolvem o tempo de profissão e os aspectos peculiares, vivenciados de maneira singular por cada docente.

Os primeiros anos – a fase inicial da carreira docente – são demarcados por mudanças, responsáveis pela passagem do “ser aluno” para o “ser professor”. Com isso, surgem dúvidas e tensões, em que há a experiência de novos papéis e também desafios, sejam pessoais, institucionais ou de relacionamento e sobre a docência (GABARDO; HOBOLD, 2011).

Essas primeiras etapas podem ser consideradas as mais difíceis dentro da carreira docente, pois as experiências irão determinar se o professor continua ou não na profissão e, também, como nos menciona Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Além disso, a prática docente precisa ser analisada não apenas em seu início de carreira, visto que é a partir dela que se dá a constituição de uma identidade profissional e, quando há uma reflexão de como se tornaram professores, ocorre um processo de reflexão sobre o início da carreira.

A identidade docente é construída, assim, a partir da trajetória pessoal e profissional. Segundo Tonús (2017, p. 36), ainda pode ser observado que:

“Na área da saúde, a identidade docente ocorre durante o processo de desenvolvimento profissional, sendo, portanto, resultado da prática diária, e que o professor ingressa na carreira por dominar os conteúdos específicos da profissão, sem valorizar os aspectos pedagógicos”.

Pode-se dizer que quanto mais tempo o profissional possui na carreira docente, mais experiência profissional ele possui para atuar. No entanto, nem sempre isso é regra. O profissional, tendo em vista o tempo de trabalho, pode criar estratégias para lidar com algumas situações que ocorrem, amadurecer e qualificar suas práticas, realizar autorreflexões válidas para o aperfeiçoamento profissional, porém, não significa que com o tempo ele se tornará um “bom professor”.

A partir desses enlaces, foi questionado aos docentes sobre **qual o motivo que os fez continuar na carreira docente e como foi esse percurso formativo e**



**pessoal.** Tardif (2004, p. 68), afirma que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quantos aos momentos e fases de construções.” À vista disso, P1 e P4 descrevem que a carreira docente surgiu a partir de uma vivência como professor substituto (P1) e com base no percurso iniciado como tutor (P4). O tutor é o responsável por auxiliar, facilitar o processo de ensino aprendizagem de uma determinada turma:

P1 - A carreira docente sempre me chamou a atenção. Entretanto, foi a partir da vivência que tive como professora substituta que me senti envolvida pela profissão. A partir disso, busquei ingressar no mestrado acadêmico, com o objetivo de qualificação e formação adequada.

P4 - Foi o percurso iniciado como tutora.

Agrupar esses dois excertos merece destaque, pois observa-se que o interesse em seguir a carreira docente se deu a partir de uma vivência dos profissionais já na área de ensino, enquanto professor substituto e como tutor. Nesse viés, as experiências já vivenciadas pelos profissionais são condicionantes para uma busca por aperfeiçoamento e início na carreira docente. Duarte et al. (2010) complementam isso, asseverando que a carreira docente é constituída por meio de experiências vivenciadas.

A modalidade de professor substituto permite que um profissional da área, selecionado e descrito em edital, ministre aulas a partir de um contrato temporário de serviço. Com isso, inúmeras experiências ocorrem: o contato com o aluno, o aprendizado do trabalho em grupo, a visualização da organização institucional, a administração do tempo em sala de aula, a organização das tarefas para os alunos, a organização de material didático, o ministrar de aulas e a adequação às metodologias de ensino, entre outras atividades. Essas experiências, positivas ou não, e esse contato com a docência podem ser consideradas uma “porta de entrada” para seguir a trajetória formativa, em busca de qualificação e, após, o ingresso na carreira docente.

Tendo isso em vista, o tutor é compreendido como um professor preocupado em ensinar os alunos a “aprender a aprender”. Na área da saúde, o tutor é o profissional responsável por orientar os profissionais já graduados e que atuam no sistema de saúde (BOTTI; REGO, 2008). A partir desse contato direto e,

possivelmente, pelo desenvolvimento de diversas formas de mediar o conhecimento aos alunos, o tutor constrói uma aprendizagem direta com eles.

A relação com a docência pode trazer várias vivências positivas ou não. Malinoski (2019, p. 56) afirma que “a experiência pode confirmar uma identificação profissional com a carreira ou o seu oposto”, o que possibilita reflexões, adaptações e autorreflexões que instigam os profissionais a buscar formações relacionadas (pós-graduação *stricto e lato sensu*).

Para Lima (2011), é necessário viver situações reais e problemáticas, que exigem uma atuação reflexiva. A partir dessa aproximação e reflexão é que os profissionais identificam-se e sentem-se influenciados a iniciar a carreira docente.

A profissional P2 direciona seu interesse em seguir a carreira docente a partir da inspiração que teve de seus professores.

P2 - Fui muito inspirada pelos meus professores na época da graduação, os quais também me incentivaram a seguir essa carreira, por acharem que eu tinha perfil. Então desde que me formei fui em busca de aperfeiçoamento e qualificação profissional para poder prestar um concurso para atuar na docência.

Senosien e Araújo (2016) reiteram que em algum momento da formação os profissionais também foram alunos, portanto, estiveram sob os cuidados de professores, sendo influenciados por eles. Nesse limiar, a profissional P2 demonstra seu interesse com base na identificação com a figura do professor. Sob a influência dessa identificação é que ocorre a motivação do profissional pelo ingresso na carreira docente, visto que é a partir desse processo que o profissional assume um perfil apto à docência.

A partir da identificação com seus professores, o profissional (P2) vê-se motivado a ingressar na carreira docente. Com essa motivação, o profissional sente-se impingido a ser professor.

Para o P3, a relação no ingresso da docência se deu a partir da inspiração de figuras importantes, tal como a mãe. Segundo Super (1985), há figuras importantes no processo de mediação na carreira e exemplifica os pais como as maiores referências.

P3 - Tenho uma inspiração em casa, minha mãe é professora e sempre tive enorme admiração por esta profissão. Mas a carreira foi motivada pela possibilidade de contribuir na formação de profissionais na área da saúde,

buscando um diferencial na atuação destes. Este foi o primeiro concurso na área docente que fiz, mas estaria disposto a realizar quantos fossem necessários para se inserir na carreira docente. Ver os estudantes se transformando durante o processo de formação é algo que me encanta e me faz refletir como podemos transformar realidades e com isso também as políticas públicas, em especial as de saúde.

As figuras familiares têm forte influência na escolha profissional, pois as crianças, desde muito pequenas, veem eles como referências, tanto positivamente como negativamente. Desse modo, eles tornam-se inspiração para ser “alguém” (referente a profissão), ou mesmo para seguir seus valores, ou não, quando na fase adulta.

Outra motivação para seguir a carreira docente concerne à questão de contribuição no desenvolvimento dos alunos e no acompanhamento do seu processo de formação. Desse modo, Jesus (2002, *apud* RABELO, 2010, p. 172) diz que “são sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento do aluno.”

Também, há outros processos motivacionais para o ingresso no exercício da docência, essa motivação é vista no excerto do P5.

P5 - O estímulo de colegas e estagiários que realizavam atividades no meu local de trabalho, que identificaram em mim grande potencial para a docência e também meu gosto pessoal por ensinar e aprender. Inicialmente, somente com especialização, fiz concurso para uma Universidade Privada (comunitária) e a partir daí continuei meus estudos, cursando mestrado e doutorado, até prestar concurso em uma Universidade Pública (UFMS) para contribuir com meus últimos anos de vida profissional na minha universidade de origem (que me formou).

Além da primeira motivação elencada, observa-se que os colegas e estagiários que compartilhavam do mesmo local de trabalho identificaram no profissional um potencial para a docência, sendo mais um fator para a identificação com a carreira docente.

A motivação docente, no campo da educação, abarca diferentes conceituações. Desse modo, Joaquim, Boas e Carrieri (2013, p. 515) afirmam que “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem”. Ou, também, “a motivação não é apenas algo natural, intrínseco ao indivíduo, mas depende também de fatores externos.”

Cada profissional atribui um motivo para seguir na carreira docente, portanto é importante levar em conta as suas subjetividades. A motivação para realizar uma atividade (nesse caso, seguir a carreira docente), depende do significado que cada pessoa atribui a ela. Dessarte, observa-se de modo geral que as experiências, fatores relacionais (famílias, colegas), inspiração em outros professores ou gosto pelo ensinar e aprender foram os fatores que contribuíram para que os professores seguissem a carreira docente.

É importante que a trajetória formativa considere todas as motivações que os profissionais possuem e, também, as qualificações realizadas durante o percurso formativo. Salieta-se que, por se tratar de um público alvo que atua em um curso técnico, a formação deve ser pensada com o objetivo de qualificar os profissionais para o mercado de trabalho, o que se difere de atuar no ensino superior.

Tendo em vista isso e, para compreender a trajetória formativa dos profissionais, propôs-se a indagação **sobre a formação específica em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)** e, como observa-se na Tabela 7, todos os profissionais entrevistados responderam que não possuem formação específica em EPT.

Tabela 7 - Os professores já realizaram alguma formação específica em EPT.

Entrevistado	Excertos
P1	Não
P2	Não
P3	Ainda não.
P4	Apenas estágio docente e disciplinas no mestrado.
P5	Não. Fiz disciplinas no doutorado e cursos de extensão na área de metodologias do ensino superior, e ativação de processos de mudanças na graduação, com conhecimentos acerca de metodologias ativas no processo ensino aprendizagem.

Fonte: Autora (2020).

As respostas dos profissionais que atuam no ensino técnico demonstram que nenhum deles possui formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Nesse viés, constata-se duas problemáticas a serem consideradas: a primeira é o fato de não obterem formação pedagógica para exercer a docência, pois são bacharéis, e

a segunda é a falta de formação específica para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Desse modo, “os professores sentem-se desafiados a reorganizar suas práticas pedagógicas para atender efetivamente às novas demandas de aprendizagem nos cursos de formação profissional” (VALEZI, 2009 p. 200), pois, além de na formação inicial não terem contato com a formação pedagógica, não houve um momento didático voltado para essa modalidade de ensino (SANTOS E MARCHESAN, 2017).

É importante considerar alguns aspectos importantes na constituição do professor técnico, a saber:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2018, p. 17).

Ainda, os conhecimentos dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino devem perpassar a elaboração de estratégias, criatividade para mediar o ensino-aprendizagem, prever as condições necessárias da EPT, contextualizando e considerando suas peculiaridades, realizar trabalho integrado e interdisciplinar e promover transposições didáticas.

Sendo assim, é necessário destacar os espaços de formação para a EPT. Observa-se que são diversificados, porém, reduzidas. As oportunidades são permeadas pelas formações em programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Como exemplo, próximo a realidade do *lôcus* de pesquisa, têm-se a Graduação Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG/UFSM), que visa formar professores em nível superior para atuar no ensino, pesquisa e extensão na modalidade de Educação Profissional, capacitados para a docência no ensino técnico de nível médio (UFSM, 2015).

Esse exemplo é um sinônimo de oportunidade para a qualificação dos profissionais docentes que atuam no curso técnico. Essa graduação possibilita um contato e estudo direto com essa modalidade de ensino (EPT) e é importante, considerando a formação inicial dos professores e sua trajetória formativa, descrita

até aqui: sem formação pedagógica para exercer a docência e sem formação específica em EPT.

Nesse contexto de formação e trajetória formativa, questionou-se aos docentes se eles **se sentem preparados para o exercício da docência**. Sendo assim, P1 responde que:

P1 - Para mim a docência é uma das áreas mais desafiadoras e instigantes, que exige do profissional constante dedicação e capacidade de se (re)inventar. Nesse percurso, há obstáculos presentes. Mas, atualmente, me sinto apta para vivenciar o complexo "ensino-aprendizagem" e motivada para exercer a docência.

Conforme observa-se, a docente afirma que se sente apta a vivenciar o complexo relacionado à "ensino-aprendizagem" e, além disso, encontra-se motivada para exercer tal função. Porém, P1 descreve que é uma área desafiadora e ao mesmo tempo instigante, exigindo do profissional a capacidade de se (re)inventar, obtendo obstáculos durante o percurso.

Sabe-se que a área docente abarca muitos desafios, inúmeros. No entanto, (re)inventar-se como professor pode estar relacionado a algumas questões. Destaca-se tal reflexão, tendo em vista que esse termo pode estar associado a uma falta de capacitação: em outros termos, o docente precisa capacitar-se, ou mesmo (re)capacitar-se para a atuação docente. Além disso, deve associar-se a esse exercício o fato de não possuir uma formação pedagógica e, por isso, é necessária a preparação para algo que seja novo, que exija o (re)inventar para dar conta desse "complexo" que é a docência.

Talvez, fosse mais interessante um processo em que o professor já estivesse capacitado para o exercício da docência, com uma formação pedagógica, ou uma formação voltada para a área onde atua, evitando essa capacidade de se (re)inventar constantemente.

Nesse viés, há inúmeros sentidos que podem ser associados ao processo de se (re)inventar e, para P1, essa capacidade está relacionada à premissa de preparação para o exercício da docência, além de outros critérios, tais como: compreender as questões do ensino-aprendizagem, dedicação, entre outros.

O docente P2 menciona que se sentir preparado para o exercício da docência está concatenado a sua realização profissional. Conjectura que, apesar dessa

segurança e certeza sempre está em constante aprendizado, esses fatores é que condicionam o “estar preparado” para o exercício da docência.

P2 - Gosto muito do que faço e essa realização que sinto me dá mais certeza e segurança. Mas estou em constante aprendizado (e ainda sinto que tenho muito mais a aprender), a cada nova turma, a cada nova disciplina é sempre um novo aprendizado (muitas vezes no EBTT somos desafiados a ministrar novas disciplinas para novos cursos, é algo bastante dinâmico, que motiva, mas ao mesmo tempo exige constante estudo e aperfeiçoamento).

Freire (2005) afirma que o educador não nasce pronto, mas, de outro modo, vai se construindo gradativamente, num processo formativo constante. Nesse sentido é que o profissional considera que está preparado para o exercício da docência, num constante aprendizado com as variadas formas de aprender (com as turmas, a cada nova disciplina). Nessa dinâmica e, considerando que o profissional “gosta muito do que faz e se encontra realizado”, é que sente mais certeza e segurança em sua prática docente.

Para P3, a preparação para o exercício da docência se dá no cotidiano e em contato com os pares (professores, estudantes, gestores e servidores):

P3 - Me sinto à vontade, pois a experiência profissional aliada a vontade de fazer a diferença me faz sentir preparado para encarar este desafio. Acredito que a preparação se dá no cotidiano e no fazer junto aos demais docentes, estudantes, servidores e gestores

O profissional menciona que há desafios, porém, mais do que esses desafios ele se sente à vontade para fazer a diferença enquanto docente. O desafio a esse docente é o alimento para exercer a docência.

Além disso, a preparação para a docência acontece com os pares. Tardif (2010, p. 49-50) destaca que “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”. Ou seja, a preparação docente se dá a partir de uma rede de interações entre outros profissionais e alunos e essa preparação acontece unicamente no fazer junto e no fazer cotidiano.

Para P4, estar preparado para o exercício da docência é um processo de qualificação e aperfeiçoamento constante. Estar preparado está relacionado às experiências e conhecimentos acumulados.

P4 - Acredito que é um processo de qualificação constante e de aperfeiçoamento. Estar preparado está relacionado as experiências e conhecimento acumulado.

A partir da reflexão, evidencia-se que os processos de qualificação e aperfeiçoamento são diretamente ligados ao processo de “preparação” do professor para o exercício da docência. Ainda, P4 menciona que estar preparado é relacionado às experiências e conhecimento. Corroborando com essa acepção, Moraes (2006, p. 13) afirma que a construção do professor e “a formação deste profissional é contínua e depende das influências recebidas de suas experiências profissionais e de sua prática docente”.

P5 destaca que nunca há um preparo total para o exercício da docência. Ele contribui com as vivências da prática profissional, porém tem dificuldades quanto ao uso dos recursos tecnológicos que estão cada vez mais inseridos e importantes no ambiente da sala de aula.

P5 - Nunca estamos totalmente preparados. Penso que contribuo muito com exemplos já vividos em minha prática profissional e com a ponderação e tranquilidade próprios de minha idade, mas tenho dificuldades no domínio dos recursos tecnológicos cada vez mais presentes no dia a dia e importantes no ambiente da sala de aula.

As vivências trazidas como exemplos para dentro da sala de aula enriquecem os aprendizados teóricos dos discente. Apesar da dificuldade em dominar as tecnologias, as suas experiências profissionais demonstram um amadurecimento profissional. Cunha (1998, p. 53) evidencia que “o conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são fruto de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho”. As vivências, associadas aos saberes experienciais na concepção de Tardif (2002) e Pimenta (1999), dão essa tranquilidade quanto ao preparo para a prática docente. As experiências são associadas ao tempo de carreira docente, porém, é importante salientar que essa acepção de experiência não é um fator único para o preparo dos profissionais para o exercício da docência.

Há algumas questões importantes consideradas na prática do professor, para que seja “preparado” para o exercício da docência. A tecnologia, imersa na modalidade de educação profissional, é um exemplo dessas questões. A modalidade de ensino visa a esse preparo para o mercado de trabalho, em que a inovação tecnológica é marcante e pré-requisito para o trabalho nas empresas. Desse modo,



apesar da dificuldade da profissional, é importante considerar para uma maior preparação da profissional para que se sinta preparada ao exercício da docência.

A prática do professor implica não somente uma transmissão de conhecimentos, mas também o ensinar para transformar a realidade pessoal e social dos sujeitos envolvidos (professor-aluno). Para que isso ocorra, é necessário que o professor possua algumas competências e habilidades inerentes a sua prática. Essas competências e habilidades darão suporte para o exercício da profissão docente, porém, estar preparado para a práxis configura-se numa questão subjetiva, considerado cada professor e, mais do que isso, pode ser associada aos vários sentimentos, competências e habilidades, que eles mesmos julgarão necessários para um melhor desempenho da sua profissão.

A prática docente é subjetiva, cada professor apresenta a sua singularidade de acordo com seu processo vivencial, anteriormente à prática docente ou à formação pedagógica. Desse modo, os docentes participantes da pesquisa foram questionados sobre **como eles realizam a prática docente a partir de sua formação inicial.**

Relacionando essas questões, o docente P1 responde que a prática docente é realizada propriamente, atuando no Curso Técnico e na relação professor-aluno. Também, é realizada a partir de reflexões que a mesma se faz constantemente.

P1 - Atuando no Curso Técnico em Cuidados de Idosos, penso sempre quais os fatores (da minha formação) que são importantes para o conhecimento de cuidadores formais. "Como posso contribuir para a formação dos discentes?"; "Como posso estimulá-los a serem profissionais qualificados e diferenciados?"... Essas são reflexões que faço constantemente! E, a partir delas, desenvolvo minha prática docente. Ademais, acredito que o papel do professor é moldado pelo estudante. Nessa perspectiva, é mediante a relação horizontal (professor/aluno) que configuro minha prática.

À vista disso, a profissional aproxima os fatores importantes da sua formação, que serão necessários para o desenvolvimento do conhecimento dos cuidadores formais, como por exemplo: como posso contribuir para a formação dos discentes? Como posso estimulá-los a serem profissionais qualificados e diferenciados? Ainda, as reflexões que se fazem são importantes, pois, a partir delas é que ela desenvolve sua prática. Nessa direção, Fontana e Fávero (2013, p. 05) corroboram com essa aceção dizendo que:

A prática reflexiva requer um constante policiamento das atitudes do professor, tanto dentro da sala de aula como fora dela, sendo necessário que o professor esteja sempre se questionando, fazendo-se perguntas como: De que modo estou trabalhando? Para quem trabalho? Qual a finalidade do ensino da minha disciplina? Por que trabalho desta forma? Alcanço os resultados almejados no meu trabalho? Que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? De que forma posso tornar mais eficaz minha prática? (FONTANA; FÁVERO; 2013, p. 05)

Assim, os professores estarão sempre em busca do aperfeiçoamento da sua prática docente. Além disso, Cunha (2013), destaca que o professor constrói seu conhecimento no seu próprio cotidiano. Nessa construção, o professor desenvolve o seu conhecimento a partir da sua própria prática docente e atuação no contexto de sala de aula. Por isso, relacionam os fatores que foram importantes na sua formação e que serão relevantes para a construção do conhecimento dos seus alunos, o que está intrinsicamente relacionado aos saberes experienciais que são construídos na própria prática docente e partir dessa reflexão.

A realização da prática docente, para P2, está relacionada à conciliação dos ensinamentos teóricos e práticos, inerentes à formação inicial do profissional. Para que essa realização seja efetiva, o profissional alterna metodologias, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Ainda relata que se insere em disciplinas com diversos enfoques (saberes de campo, de núcleo e supervisão de estágios).

P2 - Busco conciliar os ensinamentos teóricos e práticos inerentes à minha formação às reais necessidades dos alunos enquanto profissionais cuidadores de idosos. Para isso, busco alternar as metodologias adotadas, para facilitar o processo, tendo em vista que muitas vezes o perfil da turma exige uma adaptação de nossa parte. Me insiro em disciplinas teórico-práticas de saberes de campo e de núcleo e na supervisão direta de estágios.

Considera-se importante conciliar os ensinamentos teóricos e práticos inerentes às reais necessidades dos alunos, pois a partir dessa aproximação o aluno apresenta mais interesse em aprender e melhora o seu desempenho durante seu processo de ensino-aprendizagem. Com isso, relacionando-se com as questões de alternância de metodologia, propostas pelo docente para realizar sua prática docente, Carlin (2011, p. 69) afirma que:

Para ensinar o professor deve adequar as suas metodologias para atender as demandas e necessidades dos alunos, tanto em sala de aula como em campo de estágio, instigá-los a buscar novos conhecimentos e ensiná-los a relacioná-los com a prática no contexto da realidade (CARLIN, 2011, p. 69).

Para o docente P3, a realização da prática docente se dá a partir da promoção de aulas reflexivas, procurando utilizar metodologias de rodas de debate, relacionando sempre o conteúdo com as experiências e a realidade social. E, para P5, o bom professor e o desenvolvimento de sua prática docente estão associados à relacionar a realidade do mundo de trabalho à sala de aula, tornando o conhecimento mais prazeroso e significativo.

P3 - Tento na medida do possível, promover aulas reflexivas (oportunizando o aluno a se posicionar, refletir e defender ideias), procuro utilizar metodologia da roda (rodas de debate) relacionando o conteúdo com as experiências, vivências e realidade social.

P5- Penso que o bom professor é um bom contador de histórias portanto busco trazer a realidade do mundo do trabalho para dentro da sala de aula para tornar o conhecimento mais prazeroso e significativo.

Como observa-se, a reflexão sobre a modalidade de ensino (técnico) parte da ideia de formar profissionais não somente qualificados para o mercado de trabalho, mas, também, formar seres humanos melhores, reflexivos e ativos no seu processo de viver em sociedade. Então, a realização da prática exercida pelas profissionais incide com essa proposta.

A articulação entre o conteúdo, as experiências e a realidade social causam interesse e motivação no aluno, pois a educação precisa ser útil para a vida em comunidade. Desse modo, essa vinculação permite reflexões e possibilidades reais, fazendo com que o aluno aprenda com mais significado e sentido, contextualizado a realidade vivenciada. Desse modo, o aluno consegue refletir, se posicionar e defender suas ideias, desenvolvendo uma aprendizagem mais autônoma.

A profissional P4 relaciona a realização da sua prática docente a partir de alguns princípios, tais como o respeito, o estímulo ao espírito coletivo, a experiência baseada na amorosidade, de maneira que seja valorizado o saber individual para a construção de um saber coletivo.

P4- Procuo pautar a minha prática docente no respeito ao estudante como indivíduo e no estímulo ao espírito coletivo em sala de aula buscando uma troca de experiências baseada na amorosidade. Tento valorizar o saber trazido por cada um na construção de um saber coletivo.

Essa relação de amorosidade entre professor e aluno faz toda a diferença na constituição dos futuros profissionais, uma vez que os valores se constroem a partir

dessas interações e são levadas para a vida. Além disso, valorizar o saber de cada um, proporciona uma autonomia do discente e mais além; uma motivação para reflexões conjuntas com os pares.

Há diversas formas de desempenhar o papel docente dentro das instituições, dependendo de cada turma, de cada disciplina e de cada professor. Subjetivamente, cada um desenvolve estratégias que acredita serem mais adequadas à demanda, ou na tentativa de erro e acerto, bem como sob aquilo que obteve durante sua formação e se inspira para transmitir aos alunos.

Nessas diversas formas, há também diversas dificuldades encontradas, tanto na atuação enquanto docente como no início da carreira. Sem formação pedagógica, às vezes, primeiro contato com essa experiência, transição de profissional da saúde para docente, entre outros.

No seu primeiro ano de docência os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar (JOHNSTON E RYAN, 1983, p. 137).

O início da carreira docente é permeado por expectativas, anseios, mas também por muitas inseguranças, referentes a todo processo novo, sob o qual o profissional está vivenciando. À vista disso, os professores foram questionados sobre **quais dificuldades foram encontradas no início da sua carreira docente.**

Respondendo ao questionamento, P1 relaciona as dificuldades ao encontro de metodologias/didática adequadas para cada turma. Nesse sentido, P2 também exemplifica sua dificuldade em adequar às metodologias que consigam atingir com eficiência a turma, compostas de alunos com perfis bastante heterogêneos.

P1 - Acredito que as principais dificuldades que enfrentei, tinham relação com a necessidade de encontrar metodologias/didáticas apropriadas para cada turma - tanto nos métodos de ensino, como de avaliação.

P2 - A maior dificuldade foi e ainda é encontrar uma metodologia de ensino que consiga atingir com eficiência a turma como um todo, tendo em vista que a grande característica de nosso curso é ter alunos com perfis bastante heterogêneos, é sempre um desafio adotar uma metodologia que consiga expor e potencializar o melhor de cada aluno.

Uma questão que demanda reflexão concerne à relação direta realizada pela profissional P1, quanto aos termos metodologia e didática, que são conceitos diferentes. A metodologia é um instrumento que o professor utiliza para mediar a sua didática. Observa-se que há um equívoco conceitual importante de ser ressaltado.

Assim como há diversas formas e metodologias de ensino, há também diversas formas de aprender. E, subjetivamente, cada aluno se identifica mais com uma metodologia de ensino. Com base nisso é que os professores ressaltam a dificuldade, no início de carreira, em encontrar metodologias que fossem adequadas, perante a heterogeneidade das turmas.

Compreende-se que é impossível ao professor encontrar uma metodologia que atenda às necessidades de todos os alunos. Na verdade, não vai atender a todos, a ideia é que o professor diversifique as metodologias, fazendo com que o aluno se identifique com uma delas. Com isso, conseguirá dar maior suporte a todos os alunos, aumentar a eficiência e potencializar seus processos de ensino-aprendizagem.

Nessa acepção, há também uma preocupação e dificuldade em definir o melhor método de avaliação para os alunos, assim como destaca P1, compreendendo que a partir de como foi direcionado cada conteúdo, qual será a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Nessa relação,

A avaliação constitui-se um problema para os professores em início de carreira, nomeadamente os instrumentos e modalidades de avaliação e questões relacionadas com a própria avaliação dos alunos. Operacionalizar os critérios de avaliação, avaliar de forma global os alunos, detectar conhecimentos prévios são, assim, os aspectos mais problemáticos referidos (MARQUES, 2011, p. 70).

P3 relaciona as dificuldades no início da carreira docente à transição e transformação de profissional da saúde para docente.

P3 - A transformação de profissional de saúde em docente foi um desafio enorme, mas com apoio dos demais colegas e da gestão da instituição foi possível superar.

Essa transição, ou como denomina a docente – transformação – de profissional da saúde é, para a docente, uma dificuldade encontrada pelos professores no início da carreira. Veenman (1984) analisa essa transição entre formação inicial-atuação profissional e conceitua a expressão “choque de realidade”. Segundo o autor, esse

choque é relacionado à ruptura que ocorre entre o que é construído durante a formação inicial e à realidade do dia a dia em sala de aula, que é por vezes dura. Nesse limiar, ainda complementa pontuando que esse “choque” não tem limite de tempo e pode ser prolongado e complexo.

P4 menciona que as dificuldades do início de carreira estão relacionadas à precarização dos alunos no âmbito do trabalho, conciliando estudo/trabalho, o que impossibilita tanta dedicação aos estudos. Essa acepção reflete na dificuldade dos alunos, tendo que adaptar as aulas e as atividades propostas.

P4 - A precarização vivenciada pelos alunos no âmbito do trabalho, tendo que conciliar estudo e trabalho. Não possibilitando tanta dedicação aos estudos. Essa dificuldade se expressa principalmente nas dificuldades encontradas em leituras do material previamente, alterando aulas reflexivas para uma aula expositiva. Adaptação a planos de atividades etc.

Considerando as peculiaridades da formação de ensino técnico, que contempla uma qualificação para o mercado de trabalho, muitos dos alunos que cursam esses técnicos, os veem como uma oportunidade de crescimento profissional. Isso, relacionado à questão socioeconômica e considerando que são cursos ofertados gratuitamente, uma grande porcentagem dos alunos que acessam é de baixa/média renda e precisam do trabalho para conseguir suprir suas necessidades básicas.

Por isso, há essa dificuldade de adaptação e alteração didática para contemplar essa parcela de alunos que precisam conciliar o trabalho e os estudos, nem sempre conseguindo fazer isso de forma tão efetiva, a ponto de se dedicar satisfatoriamente para o curso técnico. Essa adaptação decorre da não disposição de tempo dos alunos para realizarem leituras prévias para as aulas, de maneira que a docente precise realizar aulas expositivas, contemplando todos os alunos.

P5 discorre que as dificuldades do início da carreira são muitas, mas elenca duas que, na sua visão, acompanham toda a vida profissional docente: selecionar os conteúdos que são imprescindíveis de serem discutidos e o grau de importância de cada um deles.

P5 - Muitas dificuldades, mas especialmente em dois aspectos que acredito acompanham toda a vida profissional de um professor.  
- Selecionar os conteúdos que, dentre tantos, são imprescindíveis de serem discutidos e trabalhados com os estudantes no período do curso e o grau de importância de cada um deles (número de horas dedicadas, melhor metodologia a ser usada, grau de importância no momento da avaliação) .

Para isso é fundamental que o professor conheça muito bem o mundo do trabalho onde o estudante irá se inserir depois de formado. Desta forma poderá identificar as necessidades vigentes, as dificuldades e as mudanças necessárias para melhorar a efetividade do trabalho e a vida do trabalhador.

A gestão do tempo e o equilíbrio entre os graus de importância das disciplinas a serem trabalhadas são evidenciadas como dificuldades do início da carreira pelo profissional. À vista disso, Marques (2011, p. 91) corrobora destacando que “a gestão da sala de aula, ao nível dos conteúdos e da gestão do tempo, constitui factores que causam preocupação e dificuldades a estes professores”.

Em vista disso, o docente deve estar atualizado em relação às notícias do mundo do trabalho, a fim de conseguir gerir os principais temas a serem estudados e a proporção dedicada a cada um deles. Essa atualização poderá facilitar e auxiliar os alunos que ingressarão ao mercado de trabalho.

O início da carreira docente é um período importante na constituição da carreira do professor e na sua identidade. Por isso, é compreendido por inúmeras tensões, conflitos e dificuldades, visto que nesse momento o professor se depara com a experiência de novos papéis e inúmeros desafios que são compreendidos pelas atividades na área de ensino, sendo eles: a preparação e organização de aulas, o relacionamento com os estudantes, professores, gestão e instituição e a transição do papel de profissional/aluno para docente.

Esses conflitos e dificuldades iniciais podem perpassar essa fase inicial e acompanhar toda vida profissional do professor. Além disso, encontram-se fragilidades referentes à estrutura física das instituições públicas, questões políticas que interferem diretamente no trabalho docente, questões relacionadas ao relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho e a gestão dentre outros. Assim, os docentes foram questionados sobre **quais são as fragilidades encontradas atualmente no ambiente de trabalho.**

Para Ferreira e Fonseca (2017, s/p), os professores se sentem desmotivados com esses conflitos e fragilidades e as principais causas são a “infraestrutura precária, falta de políticas públicas, plano de carreira não condizente com as referências profissionais [...] ainda, sentem-se exaustos, pelas dificuldades geradas pelas relações interpessoais”.

Nesse viés, apenas um profissional (P1) respondeu não encontrar fragilidades no ambiente de trabalho. Porém, não há concordância total com essa afirmação.

Observa-se, nos excertos anteriores, que o profissional vem elencando uma série de dificuldades encontradas durante o exercício da prática docente. E então, a partir disso, considera-se um equívoco essa afirmação.

Talvez, a palavra fragilidade seja uma forma muito “forte” de denominar as dificuldades que os docentes encontram no ambiente de trabalho. Esse conceito pode causar efeitos de sentido relacionados ao fracasso ou próximos à ideia de não ser um profissional “bom” o suficiente. Por isso, pode haver um medo da profissional em apontar fragilidades no ambiente de trabalho.

Os demais docentes elencaram algumas situações que consideram para essa questão, a saber: P2 e P5 relacionam as fragilidades às questões de relacionamento interpessoal com a equipe e de infraestrutura física e organizacional. À vista disso, ainda revelam que se tratando do trabalho com pessoas, sempre haverá conflitos e fragilidades.

P2 - Acredito que sempre haverá fragilidades, seja em se tratando de relacionamentos interpessoais na equipe, ou seja com relação à infraestrutura para garantir o melhor aos alunos, mas nenhuma delas é importante o suficiente para diminuir a qualidade do trabalho que tem sido feito.

P5 - Apesar de termos um ótimo ambiente de trabalho em termos de estrutura física, organizacional e corpo docente, sempre haverá fragilidades. Penso que as fragilidades são inerentes ao ambiente de trabalho pois trabalhamos com pessoas, seus sonhos, desejos e expectativas e nem sempre conseguimos suprir as necessidades de todos. No mundo competitivo e individualista em que vivemos as relações humanas são sempre a maior dificuldade. O diálogo, o respeito e especialmente a tolerância deve ser cultivadas dia a dia para que possamos ter qualidade de vida e saúde também no trabalho.

As relações interpessoais, seja aluno-professor, professor-diretor, professor-professor, comprometem um trabalho interdisciplinar e efetivo que pode ocorrer dentro do processo de ensino aprendizagem. Esse fator infere nos projetos, trabalhos e muitas vezes, torna a relação fragilizada, causando fatores estressantes e adoecedores no ambiente de trabalho.

P5 evidencia que as relações interpessoais, sejam de aluno-professor ou de professor-diretor, são fatores que dificultam o convívio no ambiente de trabalho. Assim, deve existir muito diálogo e respeito entre os pares para uma construção de qualidade de vida e saúde no ambiente laboral.



A infraestrutura também é um ponto que precisa ser posto em discussão, visto que afeta diretamente o desempenho dos alunos e, também, onde estão localizadas as limitações no processo de ensinar, por parte dos professores. É importante ter uma estrutura utilizada pelos professores visando à educação de qualidade e inovadora, potencializando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, oportunizando novas experiências, além da “caixa”, e tornando o discente autônomo e reflexivo na construção de sua trajetória formativa.

P3 e P4 relacionam as fragilidades do docente no ambiente de trabalho às relações de políticas públicas e o desmonte e desqualificação das universidades públicas.

P3 - Acredito que os desafios se concentram na conjuntura atual que a educação e as políticas públicas vivem em nosso país. Com falta de investimentos e a perseguição dos servidores públicos declaradas pelo atual governo federal, isso fragiliza a toda a sociedade brasileira e nos leva a caminhos desconhecidos.

P4 - Vivenciar os desmontes e desqualificação das universidades públicas.

Essas fragilidades em âmbito nacional estão relacionadas às políticas públicas, ao desmonte e desqualificação das universidades, à falta de investimentos, de maneira que fragilizam e afetam diretamente o trabalho dos docentes. Por isso, não há investimento para a realização de atividades; há constantes ataques e cortes que abalam psiquicamente os docentes, implicando em alterações no seu ambiente de trabalho, dentre outras.

A partir dessas fragilidades, os professores sentem-se desmotivados e desencadeiam fatores estressores ao seu ambiente de trabalho. Há, em função disso, a diminuição da efetividade do trabalho apresentado e, conseqüentemente, há reflexão no desempenho dos estudantes. Frente à diminuição de recursos, os ataques políticos de desmonte da educação, ao corte de investimento, entre outros, emergem dificuldades em desenvolver um trabalho de qualidade, que supre as necessidades dos alunos e de uma boa qualificação para devolver à sociedade bons profissionais ao mercado de trabalho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que os dados transcritos e trazidos nesta pesquisa fazem parte de um público específico de docentes que atuam no curso Técnico em Cuidados de Idosos do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.

Compreender a trajetória formativa dos docentes que atuam em determinada área não se mostra como uma tarefa fácil, visto que são muitos aspectos a serem ponderados dentro de uma área tão vasta e cheia de peculiaridades como a da educação.

Com isso, a partir da coleta e análise dos dados, observa-se que os docentes se inserem nessa área a partir de inspiração de outros docentes ou até mesmo a partir da inspiração de pessoas que possuem laços afetivos e são importantes em sua vida, a exemplo de familiares e dos próprios pais.

Observa-se que para seguir nessa área, os docentes se embasam e realizam a pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado para se capacitarem na carreira acadêmica e, concomitantemente, iniciarem sua docência. Porém, na maioria das vezes, essa formação continuada não dá subsídios para a carreira docente, porque que a pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*, não capacita o sujeito para a formação docente e sim, para ser um pesquisador, principalmente os programas que vislumbram o *stricto sensu*.

Tendo isso em vista, afirmam-se na prática docente a partir dos seus saberes experienciais. Elaboram e (re)elaboram suas atividades em sala de aula, muitas vezes, na acepção de tentativa e erro ou com base naquilo que vivenciaram em suas próprias experiências formativas.

Essas reflexões iniciais sobre a formação dos docentes conduzem a alguns questionamentos, quanto à seleção desses profissionais para a inserção na carreira docente. Entende-se, a partir dos excertos, que os professores que atuam no curso técnico não possuem formação pedagógica, tampouco uma formação específica para a atuação na EPT.

Essa questão direciona a reflexão de que, talvez, os critérios de seleção de escolha dos docentes precisem ser revistos, levando em consideração que, para desenvolver a prática docente, são necessários professores qualificados para exercer a função.

De acordo com os dados analisados nesta pesquisa, observa-se que os professores são “autodidatas” (é um esforço do professor em exercer um labor sem a devida formação pedagógica), aprendendo a prática de ser professor nessa tessitura do fazer pedagógico, no cotidiano do exercício profissional; ser professor. Sendo assim, será que a Universidade tem o dever de oferecer a formação aos docentes? A Universidade precisa estipular outros critérios de seleção para a contratação de profissionais? Acredita-se que a Universidade não tenha o dever de capacitar os professores e sim, se atentar aos critérios de seleção em edital para já selecionar docentes capacitados para os cargos.

Considera-se importante, também, a partir do relato dos profissionais, que a experiência anterior à docência ou um contato com uma formação pedagógica demonstra um amadurecimento dos profissionais perante as suas falas em relação às questões que foram indagadas. A julgar por isso, reitera-se que os processos seletivos precisam estar atentos a essa exigência de qualificação profissional voltada para a docência, pois só a prova didática, durante o processo de seleção, não dá subsídios ao profissional, a fim de que esteja preparado para exercer a função de professor.

Outras questões importantes que emergiram durante os excertos coletados concernem à possível não compreensão sobre os conceitos de metodologia e didática. Observa-se que, em determinado momento, há uma confusão conceitual do que seria uma estrutura pedagógica, no que diz respeito às questões metodológicas e ao uso do fazer didático em sala de aula. Conceitualmente, eles compreendem que metodologia e didática são próximos. Também se percebe algumas omissões dos docentes ao serem questionados; essa práxis evidencia que não houve a compreensão devida sobre o que foi perguntado ou, além disso, pode ser um mecanismo de defesa do professor em relação ao que se foi indagado.

Constatou-se que, dentre os profissionais investigados, há uma profissional que já possui mais vivência na docência, mais amadurecimento por ter mais tempo profissional na área de formação inicial. Constata-se, por isso, que o tempo de carreira influenciou de maneira significativa nas colocações e no desempenho das atividades docentes, conforme observado no estudo.

No que diz respeito às fragilidades, não foram apontadas ou foram apontadas de forma incipiente. Chama-se atenção ao fato, que carece de uma melhor

investigação. Infere-se que não se constatou tais fragilidades pelo motivo de esses professores não exporem a Instituição ou o Colégio Politécnico no zelo ético.

Sendo assim, ao elaborar a pesquisa com outro público alvo, pode-se compreender outras questões, as quais não estão elencadas neste estudo, sendo importantes para a contribuição e complementação da investigação sobre como os docentes da área da saúde atuam na educação.

Considera-se que as seleções docentes podem ser repensadas, levando em consideração os aspectos que possam qualificar a atuação docente, enaltecendo sua experiência profissional, sua trajetória formativa, seus saberes pedagógicos e, assim, conduzindo para a prática docente com mais excelência. Talvez, esse quesito precise ser revisto como critérios prioritários em uma seleção ou concurso docente.

Constata-se que apenas um dos professores entrevistados tinha experiência anterior ao exercício da docência. Dessa forma, implica-se que o Colégio Politécnico poderia, dentro do seu planejamento pedagógico, elaborar um plano de capacitação pedagógica e acadêmica para os professores que fazem parte do corpo docente do curso investigado na pesquisa, levando-se em consideração que apenas um dos professores contratados para o curso Técnico em Cuidados de Idosos tem uma larga experiência profissional.

Conclui-se que o critério de experiência profissional é importante no momento da escolha deste candidato. Ou seja, há uma necessidade de que os editais exijam uma experiência na docência, como também definam o tempo de experiência profissional como uma forma de garantir a qualidade na formação de futuros alunos.

Enseja-se que essa pesquisa sirva de reflexão para o Colégio Politécnico e para a UFSM, a fim de que se repensem sobre os próximos concursos docentes. Afinal, de acordo com os dados achados neste estudo, percebe-se que a Universidade, ao fazer a contratação de um docente sem experiência, automaticamente demandará de investimentos sobre esse docente e, com isso, onerações. Essa pesquisa permanece aberta para os próximos pesquisadores que, porventura, se interessem na temática e possam propalar essa investigação.

## REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S. A prática educativa como expressão do cuidado em Saúde Pública. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.61, n.1, fev. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v61n1/19.pdf>> . Acesso em: 01 jul. 2020.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.
- ALMEIDA, M. E. G. G. de; PINHO, L. V. de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicol. clin**, p. 173-184, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a13v20n2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- ÁLVARES, V. O. de M. **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**. 2006. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006.
- BARROS, S. C. da C. **O contributo do enfermeiro no processo adaptativo do adolescente a uma doença oncológica**. 2008. 220p. Dissertação (Mestrado em Ciências de Enfermagem) – Porto, 2008.
- BATISTA, N. A. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. **Cad Fnepas**, v. 2, n. 1, p. 25-8, 2012. Disponível em: <[http://fnepas.org.br/artigos\\_caderno/v2/educacao\\_interprofissional.pdf](http://fnepas.org.br/artigos_caderno/v2/educacao_interprofissional.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- BAZZO, V. L. Profissionalidade docente na educação superior: mestres ou cientistas. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, v. 5, p. 1-17, 2008. Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/Profissionalidade%20Docente%20na%20Ed%20Sup%20Mestres%20ou%20Cientistas.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- BERNARDI, M. M. A importância da iniciação científica e perspectivas de atuação profissional. **São Paulo: Biológico**, v. 65, n. 1/2, p. 101, 2003. Disponível em: <<https://syans.com.br/wp-content/uploads/2014/03/02-Syans-B%C3%A1sico.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos a professoralidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R. Formação de Professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BOMFIM, M. I; GOULART, V. M. P; OLIVEIRA, L. Z de. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 749-758, 2014.

BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOTTI, S. H. de O; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis?. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 363-373, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 62.178**, de 25 de janeiro de 1968. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D62178.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62178.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 64.827**, de 16 de julho de 1969. Dá nova redação aos artigos 3º e 4º do Decreto n. 62.178, de 25 de janeiro de 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64827-16-julho-1969-406154-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21. Abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 627**, de 13 de junho de 1969. Transfere para a Universidade Federal de Santa Maria o pessoal que indica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0627.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0627.htm)>. Acesso em: 21. Abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais do estado, 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: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.241**, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Terapia Ocupacional**. Parecer CNE/CES 6, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES062002.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Farmácia e Odontologia. **Parecer CNE/CES n. 1300/01**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 25. 2001.

BRASIL. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 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, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 3.864-A**, de 24 de janeiro de 1961. Cria as Escolas Agrícolas de Bambuí e Cuiabá, nos Estados de Minas Gerais e Mato Grosso, e uma Escola de Engenharia em Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3864-A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3864-A.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 03 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 06 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro 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/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 06 set. 2019.

CAMPOS, V. T. B. A Formação Pedagógica de Professores na Pós-Graduação Stricto Sensu da Ciência da Saúde de Instituições Federais de Ensino Superior. **XII Encontro de Pesquisa em Educação CO**, p. 01-1000, 2014. Disponível em: <<http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Vanessa-T.-Bueno-Campos.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CAVALCANTE, L. I. P. et al. A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada/desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2012.

COELHO JUNIOR, J. C. **(Auto) Formação e Saberes Docentes no Desenvolvimento Profissional do Professor Administrador: entre as ciências administrativas e da educação**. 2018. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquera, SP: JM, 1998.

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

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Papirus Editora, 2013.

DINIZ, M. C. P.; SCHALL, V. O conceito de ciência e cientistas—Análise do discurso e escolha profissional de alunos de um programa de vocação científica no âmbito de uma instituição de pesquisa na área de saúde. **Anais, IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru, São Paulo, 2003. Disponível em:

<<http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/orais/ORAL104.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

DUARTE, M. E. et al. A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, 2010, Vol. 44, N. 2, P. 392-406 Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/267373458\\_A\\_Construcao\\_da\\_Vida\\_Um\\_Novo\\_Paradigma\\_para\\_Entender\\_a\\_Carreira\\_no\\_Seculo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/267373458_A_Construcao_da_Vida_Um_Novo_Paradigma_para_Entender_a_Carreira_no_Seculo_XXI)>. Acesso em: 13 jul. 2020

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p. 23-35, jan./abr.2003.

ESPINOSA, I. M.; GÓMEZ, P. S. Ocupaciones de tiempo libre: una aproximación desde la perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necesidades humanas. **Rev Chil Ter Ocup**. Santiago. 6(6): 39-45, 2006.

FERREIRA, F. F.; FONSECA, M. A. “Desmotivação docente: um legado frequente nas redes públicas de ensino”, **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (octubre 2017).

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GABARDO, C. V; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 85-97, 2011. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/48/38>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUERCH, C. A. **Representações Sociais de coordenação de curso superior de graduação: construindo identidades na educação profissional**. 2018. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

HADDAD, A. E. et al. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 3, p. 383-393, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A (org). **Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61, 2000.



IAMAMOTO, M. V. Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e Trabalho do Assistente Social na Atualidade. In: **Atribuições Privativas do(a) Assistente Social**. Brasília: CFESS, 2002.

ISAIA, S. M. A.; CUNHA, M. I.; ISAIA, S. O professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. VII – Glossário. Brasília: INEPE, 2006a. p. 351-405.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-58, 2008.

JESUS, S. N. de. **Motivação e formação de Professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

JOAQUIM, N. de F; VILAS BOAS, A. A; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

JOHNSTON, J., RYAN, K. Research on the Beginning Teacher: implications for teacher education. In K. Howey and W. Gardner (eds.). **The Education of Teachers**. **New York**: Longman, 1983.

KIST, R. B. B. **O Processo de Trabalho do Assistente Social e a Garantia de Direitos do Idoso a partir da abordagem Grupal**. 2008. 162 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

LARSON E; WOOD W; CLARCK F. Ciencia Ocupacional: Desarrollo de la ocupación através de uma disciplina acadêmica. In: CREPEAU, E, B; COHN, E, S; SCHELL, B, A, B. Willard & Spackman: **Terapia Ocupacional**. 10 Ed. Buenos Aires. Medica Panamericana; p. 16-26, 2005.

LEVENFUS, R. S; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escola profissional. In: LEVENFUS, R. S; SOARES, D. H. P. (orgs). **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, E. F. de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-34.

LUCYK,V.P.K, GRAUPMANN,E.H. Desvalorização do Trabalho Docente Brasileiro: Uma Reflexão de seus Aspectos Históricos. **Perpectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.7, n.20, p.11-27, 2017.

LÜDKE, M.; MEDA, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

**Tecnológica**. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 8-22.  
Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>.  
Acesso em: 15 jul. 2020.

MALINOSKI, S. **Professor por escolha? : um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente**. 2019. 84 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

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

MARQUES, D. F. A. **A Entrada na Profissão Docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução**. 2011. 144 p. Dissertação de Mestrado – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin: Tradução e notas, Flávia Nascimento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORAES, A. C. de. **Aprendizagem da Docência: um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCAR**. 2006. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, E. D. Saúde coletiva: história de uma ideia e de um conceito. **Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 5-21, dez. 1994.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Letras e Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, M. R. N. S.. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a, p. 159-172.

OLIVEIRA, Francisca Bezerra de; SILVA, Karla Maria Duarte; SILVA, Joana Celine Costa. Percepção sobre a prática de enfermagem em Centros de Atenção Psicossocial. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 30, n. 4, p. 692-699, 2009.  
Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472009000400016&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472009000400016&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 07 jul. 2020.

OLIVEIRA, VS de; SILVA, R. de F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, v. 2, p. 193-205, 2012.

PERIPOLLI, P. Z. **SPOC: Uma alternativa para a formação continuada de professores de matemática para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

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

PINHO, M. C. V. **Educação em saúde: práticas educacionais do enfermeiro**. 2018. 115 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência**. Tese de Doutorado. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

RIBEIRO, E. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RABELO, A. O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**. No. 15, p.163- 173, 2010.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. London: Sage, 2008.

RODRIGUES, W. C, et al. Metodologia científica. **Faetec/IST**. Paracambi, p. 2-20, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, G. da S. dos; MARCHESAN, M. T. N. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 11, n. 1, p. 357-374, 2017.

SENOSIEN, L. M. F; ARAÚJO, M. S. T. de. Análise Das Expectativas E Motivações Dos Alunos Ingressantes Em Cursos De Licenciatura: Desafios E Competências Relacionados À Carreira Docente. **Anais, Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5613\\_2446\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5613_2446_ID.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2020

SUPER, D. E. Coming of age in Middletown: careers in the making. **American Psychologist**. Vol. 40, n. 4, p. 405-414, abril, 1985.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4<sup>o</sup>ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/teia/>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

TEIXEIRA, C. F. Graduação em saúde coletiva: pertinência, projeto pedagógico e viabilidade de implantação. **Olho Mágico**, v. 10, n. 1, p. 31-33, 2003.

TONÚS, D. **Cultura Profissional e as vivências formativas dos professores da área da saúde**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

TREVISIO, P. **Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Medicina e Ciências da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria-2019**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/politecnico/wp-content/uploads/sites/405/2020/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-2020.pdf>>. Acesso em: 21 abr de 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional**. UFSM, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia**: UFSM, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/fisioterapia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 25 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional**: UFSM, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/terapia-ocupacional/projeto-pedagogico>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. Ensino de línguas na educação profissional: os conflitos históricos e os desafios em sala de aula. **Polifonia**, Cuiabá EDUFMT N<sup>o</sup> 17 P. 189-202, 2009. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/314.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**. v.54, n.2, 1984. p.143-178.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. trad. **Daniel Grassi**, v. 2, 2005.

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

ZACCARELLI, L. M; GODOY, A. S. " Deixa eu te contar uma coisa...": Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional (RGO)**, v. 6, n. 3, 2013.

## APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

Ano de conclusão do curso:

Instituição formadora:

1. Fale um pouco sobre sua formação acadêmica. O que te motivou a escolher essa profissão?
2. Tens pós-graduação? Quais (mestrado, doutorado)?
3. Por que escolheu essas áreas de formação?
4. Há quanto tempo você trabalha? Há quanto tempo como professor? E quanto tempo na EPT?
5. O que te motivou a seguir carreira docente? Como foi esse percurso formativo e pessoal?
6. Já fez alguma formação específica para EPT?
7. Você se sente preparado para a docência?
8. A partir da sua formação inicial, como você realiza a sua prática docente?
9. Que dificuldades você enfrentou quando iniciou a carreira docente?
10. Atualmente, você enfrenta alguma fragilidade no ambiente de trabalho?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **Percurso Formativo de Docentes Atuantes em um Curso Técnico: Tecituras e caminhos percorridos no desenvolvimento profissional do professor técnico.**

Pesquisador responsável: Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9539. Avenida Roraima, 1000, prédio 5D - CTISM, sala 119, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: meio eletrônico por meio de e-mail.

Eu Francisco Nilton Gomes de Oliveira, responsável pela pesquisa **Percurso Formativo de Docentes Atuantes em um Curso Técnico: Tecituras e caminhos percorridos no desenvolvimento profissional do professor técnico.**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende verificar a trajetória acadêmica e profissional dos professores vinculados ao curso Técnico em Cuidado de Idosos do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.

Acreditamos que este estudo seja importante porque irá elaborar uma tecitura de referenciais teóricos a partir de descritores, onde permitirá reflexões sobre a trajetória formativa docente, os saberes docentes e a educação profissional. Além disso se considera importante por tentar compreender o itinerário formativo desses profissionais da area da saúde para serem docentes do curso técnico, e se apesar de não terem a formação para a docência, se eles se sentem habilitados (preparados) para o exercício da mesma. Do mesmo modo, como esse profissional que não teve formação para o processo de ensinar, desenvolve sua prática docente.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -

2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

1

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário eletrônico semiestruturado. Sua participação constará de colaborador entrevistado. Essa pesquisa não oferece nenhum risco físico ao participante, porém ele poderá sentir-se desconfortável com alguma pergunta realizada durante a entrevista e terá liberdade de não responder ou retirar-se da mesma.

Os benefícios que esperamos com este é compreender o percurso formativo dos docentes que atuam no curso técnico e como esse docente que não teve uma formação para a docência realiza sua prática docente.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Salienta-se que este termo será assinado em duas vias, uma de posse do pesquisador e outra do participante.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -

2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.



2

penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: **Percurso Formativo de Docentes Atuantes em um Curso Técnico: tecituras e caminhos percorridos no desenvolvimento profissional do professor técnico.**

Pesquisador responsável: Francisco Nilton Gomes de Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

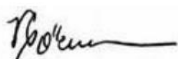
Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9539. Avenida Roraima, 1000, prédio 5D - CTISM, sala 119, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de questionário eletrônico semiestruturado. Informam, ainda, 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 UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 5D, sala 119 - 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Francisco Nilton Gomes de Oliveira. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ....../...../....., e recebeu o número Caae .....

Santa Maria, 16 de maio de 2019



*Assinatura do pesquisador responsável.*

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, VALMIR AITA, abaixo assinado, responsável pela Direção do Colégio Politécnico da UFSM, autorizo a realização do estudo PERCURSO FORMATIVO DE DOCENTES ATUANTES EM UM CURSO TÉCNICO TECITURAS E CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR TÉCNICO, sob o nº 050850 a ser conduzido pelos pesquisadores Josiane Bertoldo Piovesan (Aluno Regular, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica), Francisco Nilton Gomes de Oliveira (Docente, Departamento de Terapia Ocupacional), Daniela Tonús (Docente, Departamento de Terapia Ocupacional).

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Valmir Aita', is written over a horizontal line.

Nome, cargo e lotação

(carimbo)  
Prof. Valmir Aita  
Diretor do Colégio Politécnico da UFSM  
Portaria nº 83.084/17