

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROMES BELCHIOR DA SILVA JUNIOR

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS  
TÉCNICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE UBERABA-MG**

UBERABA-MG  
2016

ROMES BELCHIOR DA SILVA JUNIOR

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS  
TÉCNICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE UBERABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Marilene Ribeiro Resende.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.

UBERABA-MG  
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Silva Junior, Romes Belchior da.

S38d Desenvolvimento profissional de professores dos cursos técnicos de uma instituição de ensino de Uberaba-MG / Romes Belchior da Silva Junior. – Uberaba, 2016.

153 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende.

1. Formação de professores. 2. Ensino – Planejamento. 3. Educação profissional. I. Resende, Marilene Ribeiro. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

Romes Belchior da Silva Júnior

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS  
TÉCNICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE UBERABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12/07/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Ribeiro Resende  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Maturano Longarezi  
UFU / Universidade Federal de  
Uberlândia



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



## AGRADECIMENTO

No árduo percurso vivido na escrita deste trabalho, agradeço a todos os que estiveram ao meu lado nesse período. Especialmente a:

Deus, por ter me dado a oportunidade de estar realizando mais um sonho da minha vida.

Aos meus avós, Jesus e Ivony, que sempre me incentivaram a estudar, meus pais e toda a minha família.

A minha querida orientadora Marilene Ribeiro Resende, pelo exemplo intelectual, ético e humano, que esteve ao meu lado durante todas as etapas da pesquisa, sempre disponível para me atender e direcionar minhas análises.

As professoras Vania Maria de Oliveira Vieira e Ana Maria Esteves Bortolanza, pela leitura atenta e exigente do texto submetido para o exame de qualificação. Suas contribuições foram de grande valia para a redação desta dissertação.

A Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi que prontamente aceitou o convite para participar da minha banca de defesa da dissertação do Mestrado em Educação.

Aos meus colegas da Turma 11 do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, em especial a Carol Saiberth, Silvia Sidney, Cintia Correa, Ana Silvia Abbade, Viviane Pereira, Débora Pinheiro, Elson de Paula, Galsione Cruvinel, por ter em algum momento do curso partilhado seus conhecimentos, para que pudéssemos concluir os trabalhos das disciplinas eletivas ou obrigatórias, meu muito obrigado.

Aos participantes da pesquisa, que por motivos éticos não posso revelá-los, mas estão eternizados no meu coração, meu muitíssimo obrigado.

A Universidade de Uberaba e a CAPES que me proporcionaram a bolsa de estudos, que me possibilitou dedicar a pesquisa.

E a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

## RESUMO

Considerando a necessidade de formação e de desenvolvimento profissional de professores bacharéis, que atuam na educação profissional técnica de nível médio, prevista e regulamentada pela LDB, e os poucos investimentos nesse sentido, a pesquisa se orientou pela seguinte questão: como um processo formativo, focando o planejamento de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos, a partir da construção de sentidos para os temas abordados? Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba e integra o projeto de pesquisa, aprovado pelo CNPq, intitulado *As potencialidades e os desafios do experimento didático-formativo no ensino-aprendizagem e na formação docente*. Assim, tem como objetivo geral, analisar o desenvolvimento profissional dos professores de cursos técnicos, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino. Apóia-se no referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o objetivo da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. O estudo se fundamentou teórica e metodologicamente em Vigotski (1930, 1981, 1984, 1998), Leontiev (1978, 1987, 2001, 2004), Davidov (1988, 1997), Marcelo Garcia (1999) para tratar da formação e do desenvolvimento profissional; Davidov (1988), Libâneo (2013), Gandin (2014), para discutir o planejamento. É uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou o experimento didático-formativo, cujas raízes estão Vigotski e tem sido aplicado por pesquisadores brasileiros no campo da didática. Tem como foco, nas atividades desenvolvidas, o planejamento de ensino, pois a organização do processo ensino-aprendizagem é central na atividade docente. Utilizou levantamento bibliográfico, documental e de campo. Os participantes são professores, que atuam nos cursos técnicos de nível médio de uma instituição privada de Uberaba - MG, e também no mercado de trabalho local. São bacharéis e iniciantes no exercício da docência. As atividades foram realizadas em cinco sessões de três horas em média, no segundo semestre de 2015, no âmbito da escola pesquisada. O pesquisador foi o responsável pela elaboração e execução do experimento, gravado em áudio e vídeo. Constituiu o *corpus* do estudo, as falas dos participantes e as suas produções escritas. Utilizou-se a análise de conteúdo, identificando os significados partilhados e os possíveis sentidos atribuídos pelos sujeitos. Com base nas análises feitas e na avaliação dos participantes, pode-se afirmar que houve desenvolvimento profissional, porque ocorreram mudanças nos modos de pensar a prática docente – o conhecimento pedagógico foi ampliado, pelo aperfeiçoamento da capacidade de organização do ensino; o conhecimento teórico cresceu baseado na reflexão sobre referenciais apresentados e sobre a prática docente. Entretanto, cabe considerar que o desenvolvimento profissional depende do desenvolvimento da escola e das oportunidades que ela cria para tal e do desenvolvimento do currículo, que precisa ser discutido com o corpo docente. Diante da complexidade dos temas planejados, da duração condicionada aos tempos previstos para um curso de mestrado, do perfil dos sujeitos participantes, pode-se afirmar que a proposta do experimento foi audaciosa, mas produtiva.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional. Formação de Professores. Curso Técnico. Experimento didático-formativo. Planejamento de ensino.

## ABSTRACT

Considering the need for training and professional development of graduates teachers who work in education mid-level technical, planned and regulated by the LDB, and the few investments in this direction, the research was guided by the following question: as a developing process, focusing teaching planning can contribute to the professional development of teachers of technical courses, from the construction of meanings and senses to the themes? This work was developed in Line of Research *Professional Development, Teaching Work and Teaching-learning Process* - Post-Graduate Program in Education of University of Uberaba and integrates the research project approved by CNPq, entitled *The potential and challenges of the experiment didactic training in teaching and learning and teacher training*. So has the general objective is to analyze the professional development of teachers of technical courses, from a training process, focusing on educational planning. It is based on the theoretical framework of Historical-Cultural Theory, according to which the goal of pedagogical activity is the transformation of individuals for the acquisition of knowledge historically accumulated. The study was based theoretically and methodologically in Vygotsky (1930, 1981, 1984, 1998), Leontiev (1978, 1987, 2001, 2004), Davidov (1988, 1997), Marcelo Garcia (1999) to address the training and professional development ; Davidov (1988), Libâneo (2013), Gandin (2014), to discuss planning. It is a qualitative study that used the didactic-formative experiment, whose roots are Vygotsky and has been applied by Brazilian researchers in the field of teaching. Focuses on educational planning, because the organization of the teaching-learning process is central to the teaching activity. Used bibliographical, documentary and field research. The participants are teachers who work in mid-level technical courses of a private institution of Uberaba - MG, and also in the local market. They are bachelors and beginners in the teaching profession. The activities were held in five sessions of three hours on average in the second half of 2015 under the researched school. The researcher was responsible for the preparation and execution of the experiment, recorded on audio and video. Constituted the corpus of the study, speeches of the participants, their productions performed. The analysis was a content analysis, identifying the shared meanings and possible meanings attributed by the subjects. Based on analyzes and evaluation of the participants, it can be said that there was professional development because there have been changes in ways of thinking and conduct the teaching practice - pedagogical knowledge was expanded, the improvement of teaching organizational skills; theoretical knowledge grew based on reflection on presented references and on the teaching practice. However, one can consider that professional development depends on the development of the school and the opportunities it creates for such and curriculum development, which needs to be discussed with the teachers. Given the complexity of the planned themes, time for a Master's degree, the profile of the participating subjects, it can be said that the proposed experiment was audacious, but productive.

**Key-words:** Professional development. Teacher training. Technical Course. Didactic-formative experiment. Educational planning.

## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1</b>	Teses e dissertações incluídas no Banco de Teses da CAPES, de acordo com os descritores de busca, defendidas até 2016	14
-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Saberes profissionais, segundo Tardif, 2014	38
<b>Figura 2</b>	Estrutura geral da atividade, adaptada de Leontiev (2001, 2004)	61
<b>Figura 3</b>	Estrutura de planejamento das atividades da pesquisa	66
<b>Figura 4</b>	Produção do participante (P.1) sobre estratégias de ensino.	99
<b>Figura 5</b>	Produção do participante (P.2) sobre estratégias de ensino.	99
<b>Figura 6</b>	Produção do participante (P.1) sobre o uso das tecnologias na prática docente.	100
<b>Figura 7</b>	Produção do participante (P.2) sobre o uso das tecnologias na prática docente.	100
<b>Figura 8</b>	Mapa conceitual da disciplina Relações Humanas do curso Técnico em Eletrônica	111
<b>Figura 9</b>	Mapa conceitual da disciplina Relações Trabalhistas e Sindicais e Ética Profissional do curso Técnico em Segurança do Trabalho	112

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Termos empregados para formação continuada de docentes.	31
<b>Quadro 02</b>	Perfil dos participantes da pesquisa	58
<b>Quadro 03</b>	Descrição dos participantes da pesquisa	59
<b>Quadro 04</b>	As atividades e os seus objetivos – cronograma	63
<b>Quadro 05</b>	Planejamento da primeira atividade - A constituição do “ser docente”.	67
<b>Quadro 06</b>	Análise do Encontro 01 - 26/09/2015	68
<b>Quadro 07</b>	Reflexão dos participantes sobre a sua percepção do “ser professor”	76
<b>Quadro 08</b>	Planejamento da segunda atividade – Relação entre educação, papel da escola, papel do professor	78
<b>Quadro 09</b>	Análise do Encontro 02 - 17-10-2015.	79
<b>Quadro 10</b>	Planejamento da terceira atividade – Estratégias de ensino e o uso das tecnologias no cotidiano escolar	90
<b>Quadro 11</b>	Análise do encontro 03 – dia 31-10-2015	92
<b>Quadro 12</b>	Planejamento da quarta atividade – Avaliação: pressupostos e instrumentos	101
<b>Quadro 13</b>	Análise do encontro 04 – dia 14-11-2015	102
<b>Quadro 14</b>	Planejamento da atividade 05 – o planejamento de uma unidade de ensino	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
<b>ONG</b>	Organizações Não Governamental
<b>OSCIP</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CEDES</b>	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação
<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Docentes em Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1</b>	Questionário aplicado aos docentes da escola	126
<b>Apêndice 2</b>	Slides apresentados aos participantes na primeira atividade de estudo	128
<b>Apêndice 3</b>	Slides apresentados aos participantes na segunda atividade de estudo	130
<b>Apêndice 4</b>	Slides apresentados aos participantes na terceira atividade de estudo	133
<b>Apêndice 5</b>	Fragmentos do capítulo <i>Sobre o processo de humanização</i>	135
<b>Apêndice 6</b>	A Teoria do Ensino para o Desenvolvimento e a integração entre didática e epistemologia das disciplinas	137
<b>Apêndice 7</b>	As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem	139
<b>Apêndice 8</b>	O contexto “pós-moderno” e os impactos na educação	141
<b>Apêndice 9</b>	Habilidades e competências segundo Gentile, P. & Bencini, R. (2000). Construindo competências	142
<b>Apêndice 10</b>	Recorte do projeto pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica	143
<b>Apêndice 11</b>	Recorte do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho	147
<b>Apêndice 12</b>	Questões levantadas pelo pesquisador	151
<b>Apêndice 13</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PLANEJAMENTO	25
1.1 Formação de Professores no Brasil	25
1.1.1 Alguns aspectos históricos e políticos	25
1.1.2 Formação de Professores para o Ensino Técnico	32
1.2 Apropriação do saber docente	35
1.3 Planejamento na perspectiva da educação	38
1.3.1 Planejamento Educacional	43
1.3.2 Planejamento como norteador do trabalho docente	44
1.3.3 Alguns planejamentos Educacionais	44
2 METODOLOGIA, TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E A FASE DE DIAGNÓSTICO	49
2.1 O papel da pesquisa qualitativa na proposta do experimento didático-formativo	49
2.2 O experimento didático-formativo	51
2.3 A trajetória metodológica	55
2.3.1 O diagnóstico – primeira fase	55
2.3.2 O planejamento das atividades	59
2.3.3 A análise dos dados	62
3 OS RESULTADOS E A ANÁLISE DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO	66
3.1 Análise da primeira atividade: A constituição do “ser docente”	66
3.2 Análise da segunda atividade: Relação entre educação, papel da escola, papel do professor	77
3.3 Análise da terceira atividade – Estratégias de ensino e o uso das tecnologias no cotidiano escolar	89
3.4 Análise da quarta atividade – Avaliação: pressupostos e instrumentos.	100
3.5 Análise da quinta atividade - O planejamento de uma unidade de ensino	108
3.6 Avaliação do experimento pelos participantes	112
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
5 REFERÊNCIAS	119
6 APÊNDICES	126

## INTRODUÇÃO

Trabalhando há muitos anos como professor de disciplinas de cursos técnicos e tecnológicos na cidade de Uberaba, pude perceber a forma como os colegas docentes conduzem suas aulas, o modo como eles planejam e a forma de avaliação da aprendizagem do conteúdo que ministram. Essa forma de atuação despertou-me o interesse em conhecer melhor o como esses profissionais se veem como professores, como se preparam/prepararam para o exercício da docência, visto que, na sua maioria, são graduados, com especialização em áreas específicas.

Ao iniciar os estudos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores no curso de mestrado, entrei em contato com alguns autores tais como José Carlos Libâneo, Antônio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Selma Garrido Pimenta, que discutem essa temática. Também com autores que tratam a formação de professores para a educação tecnológica, como Lucília Regina de Souza Machado e Dante Henrique Moura, segundo os quais a educação tecnológica está a exigir um novo perfil de profissional, considerando as mudanças organizacionais, o avanço tecnológico, como também as exigências com relação à ética, à justiça social e à sustentabilidade ambiental. Desse modo, temos a convicção de que a docência não pode ser exercida por pessoas sem formação pedagógica adequada para o enfrentamento de uma sala de aula e dos desafios que são postos para essa formação profissional e tecnológica na contemporaneidade. Tais estudos me tocaram sobremaneira, pois vinham ao encontro das angústias que me rondavam sobre a formação e o desenvolvimento profissional desses professores na sua maioria bacharéis, com conhecimentos didático-pedagógicos restritos.

Durante a consulta ao banco de teses da CAPES, para levantar o que já foi produzido sobre a temática na qual estávamos interessados, percebemos uma tendência em investigar a análise da cultura docente de professores do ensino técnico e o trabalho sobre essa cultura para que a qualificação da docência e as mudanças na Educação Profissional técnica se concretizem no cotidiano das escolas.

Existe também muita análise documental de projeto político-pedagógico, pesquisa no campo do ensino tecnológico no ensino superior e nas áreas de saúde e exatas sobre formação de professores. Na leitura dos resumos desses trabalhos depositados nos repositórios das universidades, percebemos que o termo “ensino técnico”, remete também aos cursos tecnológicos e superiores nas áreas específicas de saúde, humanas e exatas.

Trazemos alguns números sobre a pesquisa do estado do conhecimento com cinco descritores no banco de teses da CAPES:

**Tabela 1** - Teses e dissertações incluídas no Banco de Teses da CAPES, de acordo com os descritores de busca, defendidas até 2016.

Descritores	Quantidade				
	Dissertações	Teses	Defesas antes de 2011	Defesas de 2011 a 2016	IES
Formação de professores do ensino técnico	144	24	91	77	64
Formação de professores do ensino tecnológico	72	21	47	46	51
Formação em serviço de professores ensino técnico	4	4	3	5	7
Formação de professores técnicos	96	16	57	55	60
Formação em serviço de professores	113	47	81	79	71
Desenvolvimento Profissional de professores de cursos técnicos	17	2	9	10	16

Fonte: Elaborada pelo autor

Ainda que existam muitas teses e dissertações sobre a formação de professores do ensino técnico (168), ao realizar esse levantamento, principalmente na leitura dos resumos dos trabalhos, percebemos que a metodologia de pesquisa-intervenção não é muito utilizada no meio acadêmico para pesquisar os temas, formação e desenvolvimento profissional de professores. Percebemos a tendência para os procedimentos metodológicos de pesquisa tais como pesquisa documental, bibliográfica, de campo, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, e estudo de casos. Das 17 pesquisas referentes ao descritor “desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos”, nenhuma teve como metodologia, o experimento didático-formativo ou pesquisa intervenção.

Esse levantamento reforçou o interesse em pesquisar o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos, pois, nessa discussão surgem questões que têm levado em consideração o ato de como se aprende. Se existe um questionamento de como se aprende, deve também haver questionamentos acerca de como se planeja e se ensina. Dessa forma o

professor deve usar o planejamento como ferramenta básica, para assim conseguir interferir de forma positiva no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Essa busca reforçou a necessidade de investigar o assunto, pois percebemos que o planejamento de ensino, principalmente nos cursos técnicos de nível médio, carece de debates no que respeita à sua fundamentação teórico-metodológica, e o como esse planejamento pode contribuir para formação profissional dos professores de cursos técnicos.

Portanto, este trabalho se insere no contexto do desenvolvimento profissional de professores para atuar nos cursos técnicos de nível médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 39, estabelece a caracterização geral da Educação Profissional e Tecnológica: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Define, também a sua abrangência, incluindo os seguintes cursos: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio está regulamentada na Seção IV – A da LDB, tendo essa Seção sido incluída a partir da Lei nº 11.741, de 2008. No Art. 36 desta Seção, estabelece-se que o ensino médio poderá, além das finalidades, previstas no artigo anterior, que visam à formação geral do educando, prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

O Ministério da Educação e Cultura reconhece, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2014) e Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2015), 185 cursos técnicos de nível médio e 112 cursos tecnológicos de nível superior dividido em 13 eixos tecnológicos.

Os artigos 12 e 13 da LDB dispõem sobre as incumbências das escolas e dos docentes. A autonomia da escola é respaldada pelo seu projeto pedagógico, que deve ser concebido, elaborado, construído, executado e avaliado com a efetiva participação dos docentes. O Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002), no art. 7, conceitua a competência profissional como sendo aquela capacidade pessoal de "mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores, objetivando um desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico".

Podemos constatar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) apresentou em seu texto uma nova concepção de Educação Profissional, pois traz,

no artigo 39, as dimensões do trabalho, ciência e tecnologia e deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação.

Este dimensionamento sobrepõe o entendimento tradicional de Educação Profissional como instrumento político de cunho assistencialista. Assim, desconstruiu o estereótipo de que a Escola Técnica é uma opção para os pobres, para aqueles que necessitam ingressar rapidamente no mercado de trabalho, e não podem aguardar uma formação profissional mais ampla e demorada como a graduação.

Historicamente, a Educação Profissional era vista como mero instrumento político-assistencialista, visando atender a demanda do mercado de trabalho. A estratégia era atingir um grande número de cidadãos, de forma limitada e superficial na execução das atividades laborais rotineiras e burocráticas, inerentes à atividade específica para habilitação naquela profissão. O assistencialismo via a Educação Profissional como uma boa alternativa para dar condições de ingresso imediato no mercado de trabalho. Esse posicionamento fica bem explícito no item da trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil do Parecer N.º 16/1999 do Conselho Nacional de Educação,

Os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história. A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, 569 por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (BRASIL. CNE/CEB, 16/1999).

A Resolução N.º 6 de 20 de setembro de 2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCN, traz, no Art. 5º, a finalidade dos cursos técnicos – proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais. Quanto ao cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Segundo a resolução, a articulação da (EJA)

com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) propicia, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores. Nesse documento, portanto, está expressa uma finalidade que vai além do saber fazer, mas há a intenção de que o estudante dos cursos técnicos se aproprie de conhecimentos científicos e tecnológicos que lhe permitem exercer a cidadania.

Quanto às políticas educacionais vigentes, a meta onze do Plano Nacional de Educação (2014-2024) visa “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade de oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.” Para que a meta seja alcançada, foram estabelecidas 14 estratégias. Dentre elas: fomento à expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino; ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; estruturar sistema nacional de informação profissional, que articule a oferta de formação aos dados do mercado de trabalho.

No que se refere ao financiamento voltado para a Educação Profissional, ainda não há uma política de financiamento sistemática, contínua e com recursos correspondentes à relevância que é atribuída nos discursos empresariais e governamentais. Anualmente são alocados recursos orçamentários para atender aos programas que o governo entende ser relevantes ou como meio de repasse de recursos para entidade de natureza privada, tais como: escolas privadas, confederações sindicais, Organizações Não Governamentais - ONG's, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP's, programas corporativos empresariais e sistema “S”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –FUNDEB aloca valores em diversos níveis e modalidades da educação básica, destinando para a formação técnica, valores normalmente aquém do ideal para o custeio do aluno da escola técnica, ficando dependente de destinação de mais recursos conforme a vontade política dos governantes e prioridade dos entes federados. (BRASIL/FNDE, 2016).

Pressupõe-se que a Educação Profissional proporcione aos seus educandos, o domínio da tecnologia associada à prática profissional e a valorização do trabalho voltado para a tomada de decisão. Não basta ensinar a operacionalizar ou dar manutenção em máquinas e equipamentos, ela também deve habilitar os profissionais para o exercício autônomo e crítico da profissão em que está se preparando para atuar.

O documento base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio, enfatiza que

[...] pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade. (BRASIL, MEC-SETEC, 2007 p.47).

O efetivo desempenho das funções e atribuições ocupacionais, além de constante atualização, é imprescindível para os novos profissionais que buscam uma vaga de trabalho, e pressupõe que a escola técnica fomente em seus alunos tais conhecimentos e habilidades.

Devido ao impacto da tecnologia nas indústrias, constata-se a exigência por trabalhadores qualificados, atualizados, inovadores, empreendedores, com capacidade crítica, raciocínio rápido, boa comunicação e sociabilidade, além de, naturalmente, deter o domínio técnico dos conhecimentos em seu campo de trabalho.

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente, cobrando dos egressos dos cursos técnicos e tecnológicos, mais dinamismo para atuarem com efetividade, ou seja, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando assim, profissionais capazes de executar tarefas, mas também de planejar ações para solucionar os problemas do cotidiano. O professor, como profissional não escapa à regra, pois, intervém diretamente, na formação de profissionais para atuação na vida produtiva.

Para Bauman (2001), a sociedade atual é caracterizada como “modernidade líquida”, devido à mutabilidade constante, fluidez das estruturas, a gestão de imprevistos, mudanças instantâneas, que caracterizam e determinam, no exercício do trabalho, flexibilidade estrutural, organizacional e relacional. Para que o profissional, que já atua no mercado e os ingressantes, tenha domínio das técnicas e tecnologias de seu campo de atuação, necessita atualizar-se permanentemente e desenvolver capacidades psíquicas superiores que lhe permitam apropriar-se dessas inovações. Entretanto, na perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta esse trabalho, isso não é suficiente. Os processos educativos nessa perspectiva visam formar o homem pleno, ao se apropriar dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Os discursos que enfatizam a formação voltada para o mercado de trabalho e as suas demandas atuais deixam de fora ou minimizam a formação humana e social do homem.

O Documento Base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio de 2007 apresenta

como pressuposto que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 45).

O Documento não exclui o trabalho como prática econômica, mas esclarece o seu significado de forma mais ampla.

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (BRASIL/MEC, 2007, p. 45).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas em 2012, tem por finalidade, de acordo com o que estabelece o art. 5º, “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais”.

Deste modo, os professores que neles atuam deveriam ter uma formação que permitisse viabilizar a concretização dessa finalidade. Para Giroux (1997), a necessidade de mudar o perfil dos trabalhadores apresenta para o professor, tanto uma ameaça como um desafio. É ameaça, quando os sistemas desconsideram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores podem oferecer para enfrentar essas mudanças. Já o desafio apresentado aos professores refere-se à dupla necessidade de, criticamente, desenvolver currículos (ou apropriar-se deles) que satisfaçam a objetivos específicos e que combine a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes, para que sejam cidadãos reflexivos e críticos.



O professor que atua na educação técnica, além de deter os conhecimentos disciplinares, de bases científicas, ensinar o que sabe fazer, também deve dominar os conhecimentos acerca do mundo do trabalho e do mundo da cultura. Isso requer formação docente, além da formação disciplinar e da experiência no mundo do trabalho, para que desenvolva, com competência, a educação para o trabalho, conduzir pessoas no processo de aprender a trabalhar. “Educar para o trabalho deve refletir na formação integral do homem, mesmo tomando o trabalho como foco do processo formativo”. (LEMOS; VIEIRA, 2010, p. 53).

Historicamente a docência na Educação Profissional vem sendo ocupada por técnicos, tecnólogos, engenheiros, especialistas na sua área de formação, e que tem a sua primeira ação profissional em cursos técnicos sem ter tido nenhum preparo para atuar como professores.

A formação docente requer uma formação inicial, mas os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência, como nos aponta o Documento Base/MEC/2007. Esse Documento indica, ainda, que mesmo os que fizeram as licenciaturas não têm uma formação voltada para a integração do ensino médio com o mundo do trabalho. Neste contexto, a formação continuada passa a ter um papel fundamental e estratégico, visando incorporar elementos novos aos professores que atuam na educação profissional, tais como conhecimentos específicos da área profissional, a formação didático-pedagógico, e a integração entre a educação profissional e a educação básica.

É preciso pensá-la de modo que os saberes e experiências construídos pelos professores sejam considerados. Com isso queremos dizer que não são suficientes cursos de complementação pedagógica ou cursos sobre metodologias e estratégias de ensino, sobre avaliação, sobre a relação professor-aluno, ministrados de forma não sistemática, partindo do pressuposto de que os professores não têm conhecimentos pedagógicos.

Constatamos nas propostas curriculares dos cursos de graduação da área tecnológica, a ausência de disciplinas que auxiliam o profissional a desenvolver atividade docente. A busca por profissionais técnicos de nível superior para ministrar cursos e treinamentos corporativos está em franco crescimento e a atividade docente surge como uma possibilidade de trabalho. Entretanto, essa situação estabelece um panorama preocupante para o ensino técnico, pois esses profissionais carecem de uma formação específica para a docência. Essa inquietação norteia esse trabalho no sentido de investigar o *modus operandi* desses profissionais na prática docente, para propiciar a formação num aspecto importante da prática pedagógica, que

é o planejamento. Neste contexto, propomos realizar atividades que repercutam no desenvolvimento profissional de professores.

Marcelo Garcia (1999), ao adotar o conceito de desenvolvimento profissional de professores, busca dar uma conotação de superação das tradicionais, formação inicial de professores e formação continuada, pois, ao se desenvolver, pressupõe mudança de atitudes, apoia-se nas pesquisas para fundamentar suas atividades. “A formação de professores deverá levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27).

Os avanços tecnológicos e científicos influenciam diretamente nos meios de acesso à informação, ao conhecimento e a novas tecnologias, provocando mudanças na educação, no ensino e na produção científica e tecnológica. Esse cenário exige do professor do ensino técnico atualização constante, nas diversas dimensões dos saberes docentes.

Também sinaliza para uma estruturação na proposta curricular que possibilite ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, articulando teoria e prática, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico, isto é, trabalhar com perfis profissionais, “que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais”. (DCN, BRASIL, 2012, p. 2).

Masetto (2003), ao tratar a formação do professor para o ensino superior, mostra que, atualmente, os professores têm se preocupado com a maneira como estão conduzindo sua prática e com a necessidade de possuírem formação específica para a docência que contemple os aspectos pedagógicos da sua profissão:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como 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. (MASETTO, 2003, p. 13).

Apropriando-nos das ideias de Masetto, pensamos que a iniciativa da formação pedagógica dos docentes, em especial dos bacharéis, que atuam no ensino superior e também na educação profissional no ensino médio, deveria se consolidar como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente de uma forma institucionalizada, por meio de formação continuada, pois o conhecimento das especificidades do ensino e da aprendizagem nessas áreas são imprescindíveis ao exercício docente.

O que se espera dos docentes, que atuam na educação profissional e técnica, é a busca de aprimoramento de seus conhecimentos e práticas pedagógicas, a partir da reflexão sobre o seu fazer docente. Os profissionais que atuam na EPT precisam se conscientizar de que a sua função é conduzir a aprendizagem, organizando adequadamente o ensino.

O professor que atua no ensino técnico precisa ter a perspicácia de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho. É desejável que além da experiência profissional, ele saiba trabalhar com as diversidades culturais existentes, dialogando assim com diferentes campos de conhecimentos e inserindo sua prática educativa no contexto social de seus alunos.

Vigotski (1930), no texto “A transformação socialista do homem”, enfatiza que a mudança do homem se dá pelas próprias transformações nas relações sociais entre as pessoas. Se essas relações sofrem mudanças, mudarão também as ideias, os padrões de comportamentos, gostos e o seu posicionamento frente a sociedade.

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As ideias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista. (VYGOTSKY, 1930 p. 10-11)

Nesta citação, o autor enfatiza o papel da educação na transformação histórica do homem e nos coloca um desafio, que é o da superação da divisão do trabalho físico e do trabalho intelectual.

Assim, no momento em que o homem vai adquirindo conhecimento e percebendo a sua importância no cenário produtivo e social, naturalmente ele vai se apropriando da cultura e mudando seus hábitos, forma de pensar e ver o mundo.

Após a pesquisa nos bancos de dissertações e teses da CAPES, percebemos que há poucas produções nos últimos 10 anos, focando o planejamento de ensino como processo formativo. O interesse pela formação de professores e também por elencar as dificuldades de se formar esses profissionais distanciou a academia da pesquisa sobre o planejamento de ensino e seus reflexos na qualidade do trabalho em sala de aula.

Portanto, o objeto desta pesquisa é o desenvolvimento profissional dos professores do ensino técnico, orientada pela seguinte questão: como um processo formativo, focando o planejamento de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos, a partir da construção de sentidos para os temas abordados?

Teve como objetivo geral, analisar o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino. E como objetivos específicos: contextualizar os cursos técnicos a partir das políticas educacionais expressas nos documentos legais; desenvolver as propostas curriculares dos cursos nos quais os professores atuam; traçar o perfil da escola e dos participantes; planejar e desenvolver atividades formativas, focando o planejamento de ensino, a partir do diagnóstico e do referencial teórico escolhido.

Adotamos neste trabalho o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, cuja formação docente busca valorizar as características contextuais, organizacionais e que seja orientada para a mudança das práticas escolares, desencadeando uma amplitude de dimensões de desenvolvimento, concretizando como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. Para Marcelo Garcia (1999), citando Howey:

Estas dimensões incluem: em primeiro lugar, desenvolvimento pedagógico, (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adoção de novos papéis docentes. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 138).

Assim, o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma formação que tem caráter contextual, de evolução, de continuidade, envolvendo o desenvolvimento cognitivo, pedagógico, teórico baseado na reflexão e a compreensão de si mesmo.

No que se refere à metodologia, o processo formativo, que terá como foco o planejamento de ensino, foi trabalhado na perspectiva de um experimento didático-formativo

com os professores de cursos técnicos, que não tiveram em seu currículo acadêmico, disciplinas de formação didático-pedagógica.

O significado de planejamento que pretendemos trabalhar está alicerçado no pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, e a avaliação, norteados por pressupostos teóricos.

Os participantes da pesquisa são professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio, de uma Instituição de Ensino de Uberaba, com mais de 50 anos de história, formando profissionais da área de eletrônica, informática e segurança do trabalho. Esses professores, em sua maioria, têm graduação, na área de engenharia, segurança do trabalho, direito, administração, e análise de sistemas. Todos são profissionais atuantes no mercado local e, com menos de dez anos no exercício da docência.

A pesquisa foi desenvolvida com, 03 (três) professores, durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2015, com encontros estabelecidos em um cronograma elaborado de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa e da direção da Instituição de Ensino.

O experimento didático-formativo teve início após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba -Parecer 1.149.005, relatado em 14 de julho de 2015.

Esta pesquisa integra um projeto de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, coordenado pela Prof. Dra. Marilene Ribeiro Resende, intitulado “As potencialidades e os desafios do experimento didático-formativo no ensino-aprendizagem e na formação docente”, que tem como objetivos: investigar o experimento didático-formativo como metodologia de pesquisa no campo da didática no Brasil, indicando possibilidades e desafios; contribuir para que o ensino-aprendizagem, ou seja, a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, possa de fato promover o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

Este trabalho está estruturado em três capítulos:

O primeiro capítulo intitulado “Fundamentação teórico-metodológica: a formação de professores e o planejamento” traz uma breve contextualização da formação de professores no Brasil; a formação de professores para o ensino técnico inicial e continuada; os saberes docentes; o planejamento norteador do trabalho do professor.

Já, no segundo capítulo, “Metodologia, trajetória metodológica e a fase de diagnóstico”, apresentamos os pressupostos teóricos da metodologia fazendo a caracterização do experimento didático e os resultados da fase de diagnóstico.

No terceiro capítulo, “Os resultados e a análise do experimento didático-formativo”, apresentamos a análise de cada atividade realizada com os professores.

Encerrando as “Considerações finais” da pesquisa.

## **1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Neste capítulo trazemos aspectos da abordagem teórico-metodológica, envolvendo a formação de professores no Brasil, suas concepções, desenvolvimento profissional e as tendências e modelos de formação; a formação de professores para o ensino técnico, apropriação do saber docente e o planejamento como norteador do trabalho docente.

### **1.1- Formação de Professores no Brasil**

#### **1.1.1 Alguns aspectos históricos e políticos**

Ao analisarmos a trajetória da formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2003), a preocupação com essa questão só foi formalizada com a promulgação em 15 de outubro de 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método de ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo de escola normal.

Já as escolas de formação de professores foram criadas nas províncias a partir de 1834, valorizando a formação específica. No ano de 1835, em Niterói, foi criada a primeira Escola Normal.

Segundo o autor, os institutos de educação representaram uma nova fase, valorizando não apenas ensino, mas também a pesquisa. Em 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, introduzindo disciplinas como biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional; a prática de ensino. Esses institutos foram a base para a criação dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, instituindo o modelo “3+1” de formação, ou seja, 3 anos para a formação específica e um ano para a formação didática.

Guimarães (2006, p.179) afirma que “em 1939, foi criado o curso de Pedagogia visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais”. Nesse curso de Pedagogia, estudavam-se basicamente os fundamentos da educação e um ano destinado à Didática, portanto dentro do modelo “3+1”.

Durante o Estado Novo, o Ensino Normal foi regulamentado pela primeira vez mediante a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, através de decretos-leis federais de 1942 a 1946.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 4.024, de 20/12/1961, não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal. Sobre essa lei, Piletti (2003, p. 189) fala que:

A primeira Lei brasileira a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, embora fosse promulgada apenas nesse ano, o seu projeto chegou ao Congresso Nacional ainda em 1948, onde foi discutida durante treze anos.

De acordo com o parecer CFE N.º 251/62, que trata especificamente sobre o currículo mínimo do curso de Pedagogia, registram-se os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

Através do parecer do CFE N.º 252/68, instituiu-se a proposta de formação dos especialistas em educação, com habilitação em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitante à habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para atuar nos cursos de magistério.

Segundo Aranha (2006, p. 296), chegamos aos meados dos anos 70 e “os movimentos populares surgidos de diversos segmentos da sociedade civil, cada vez mais, exigiam a abertura política e o retorno ao estado de legalidade”. Então, inicia-se um processo de redemocratização do ensino. A educação seria reestruturada para servir aos interesses econômicos do período.

Em 1971, a Lei N.º 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei trouxe mudanças significativas para o ensino: extensão dos anos da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos; modificações no currículo, introduzindo outras de caráter humanístico; ensino profissionalizante de nível médio entre outras. No que se refere à formação de professores, segundo Saviani (2009), a formação para atuar nas séries finais do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, deveria ser feita em nível superior, em licenciatura curta ou plena, e o curso de pedagogia deveria formar o professor dos cursos de magistério e os especialistas em educação, orientadores educacionais, supervisores, diretores e inspetores de ensino.

Em outubro de 1988, a nova Constituição Federal avançou com a ampliação das liberdades individuais, restrição do poder das forças armadas, conquistas nas relações de trabalho, ampliação das organizações da sociedade civil.

Nesse contexto, tornou-se fundamental a participação dos educadores para os avanços da educação com inúmeros debates, artigos e moções tiradas em congressos, pressão por parte



das associações de educadores por mais verbas para o ensino público. Também se registrou a criação de várias entidades de educadores: CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade); ANPED (Associação Nacional e Pós-graduação); ANDE (Associação Nacional de Docentes em Educação).

Na década de 1990, com a promulgação da LDB, foi estabelecido que a formação de professores deveria ocorrer em nível superior. Foram criados os Institutos Superiores de Educação, que, segundo Saviani (2009, p. 5), “emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, prevendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

No tocante ao processo de reforma educacional, a LDB, Lei N.º 9.394/96 foi um marco político institucional decisivo, incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início da formação de professores no Brasil. A LDB traçou diretrizes inovadoras para a organização e formação de professores dos sistemas da educação brasileira.

Nesta década também foram identificadas falhas nas políticas de formação, tais como ações governamentais pertinentes à carreira e à remuneração do professor, “refletindo assim na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino”. (ARANHA, 2006).

No início do século XXI, destacamos aqui, o Plano Nacional de Educação (PNE), já estabelecido como obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2001 – 2010, estabeleceu os seguintes objetivos para a educação brasileira: a elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001).

Percebemos então, mudanças ao longo do tempo sobre a concepção e as finalidades da formação de professores no Brasil, que de certa forma é influenciada pelo contexto econômico, político e social do país.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram

direcionadas para os professores que iriam atuar na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As Diretrizes estabeleceram, ainda, que as aprendizagens deveriam ser orientadas pelo princípio da ação – reflexão - ação, tendo a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmaram a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Em 2006, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, o parecer CNE/CP Nº 5/06 que aprecia a indicação CNE/CP Nº 2/02, sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Este parecer prevê que

[...] os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes. (BRASIL. MEC/CNE/CP, 2006).

Esse Parecer inclui explicitamente a formação de professores para a educação profissional em nível de licenciaturas. Para suprir a falta de professores qualificados para atender à demanda em expansão da educação profissional, surge a necessidade de formar profissionais, para esse fim.

A prática docente nesses cursos necessita acompanhar as transformações que ocorrem nos processos produtivos, educativos, sociais, políticos e econômicos, para que possa orientar as atividades educativas possibilitando aos alunos relacionarem com criticidade, os conhecimentos teóricos para aplicar nas suas práticas.

[...] são transformações profundas de natureza paradigmática que estão sendo requeridas, não apenas no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem, mas também em relação aos valores, hábitos, atitudes e estilos de vida. Mudanças na maneira de pensar, sentir, compreender e agir, já que não podemos nos esquecer que todo ambiente muda e evolui de acordo com a vida que ele sustenta (MORAES, 2008, p.17)

A partir desse contexto e da necessidade que o atual cenário exige, desencadeou-se uma proposta de reestruturação dos institutos federais de educação técnica e tecnológica. Em

29 de dezembro de 2008, através da Lei Nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa lei, no art. 7º, incisos V e VI, dentre os objetivos estabelecidos para os Institutos Federais, temos:

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI – ministrar em nível de educação superior:

a) Cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

Fica, assim, explícito que os Institutos Federais têm a incumbência de formar professores, inclusive para a educação profissional, seja nas licenciaturas ou em programas especiais. Mesmo com esse dispositivo legal e considerando que o potencial de demanda nem sempre atende ao perfil de entrada dos candidatos a esses Institutos, as ofertas de formação são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciaturas para a educação profissional, o que está previsto claramente na Lei Nº 11.892/2008.

Na proposta de PNE 2011-2020 foram fixadas vinte metas, acompanhadas das estratégias para a sua concretização, em que o governo levou em conta as principais demandas da sociedade; os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação, incluindo a Educação Profissional em duas metas: a meta 10 e a meta 11.

A meta 10 visa oferecer, no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No tocante à Educação Profissional, no item 10.7, o PNE visa fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional. E no item 10.8, fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Já a meta 11 prevê triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, expansão das matrículas e ofertas de Educação Profissional de nível médio nas redes públicas de ensino, num percentual de 50%.

O Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, promoveu a junção de dois itens da meta 10 do PNE 2011-2024 (que não chegou a ser aprovado), diretamente relacionadas com a Educação Profissional, passando a vigorar a seguinte redação:

10.7 fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação Profissional; (BRASIL/PNE 2014-2024)

Atualmente, a formação de professores é uma das preocupações das políticas educacionais e também da legislação educacional. As pesquisas mostram que houve a democratização do acesso às escolas do Ensino Fundamental. Entretanto, ainda não alcançou a democratização do acesso ao saber, por meio da afirmação de uma escola pública de boa qualidade e que cumpra com eficiência sua função.

A formação de professores é um tema que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. Ao longo da história mostra a existência do modelo clássico no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação e nos contextos profissionalizantes.

Para Alvorado Prada (1997), os termos empregados para os programas de formação continuada de professores têm suas raízes filosóficas na linha que orienta o processo, além do regionalismo e da influência da instituição envolvida no processo. O autor apresenta algumas das diferentes terminologias utilizadas na denominação dos programas de formação docente.

**Quadro 1** - Termos empregados para formação continuada de docentes.

Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos; recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.

Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.

Fonte: Prada (1997, p. 88-89).

No quadro acima, o autor faz uma síntese de alguns significados de termos empregados para formação continuada de docentes que, em sua maioria, são empregadas no meio acadêmico. Cabe registrar que o conceito de desenvolvimento profissional para Alvorado Prada (1997), estava ligado ao de cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor. Já para Marcelo Garcia (1999), tem uma conotação de crescimento pessoal e profissional, e de continuidade que parece superar a tradição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Essa é a concepção adotada neste trabalho.

Nos termos presentes no quadro 1, concepções de formação tais como, reciclagem, re-treinamento, superação e treinamento, têm as suas raízes na racionalidade técnica, que defende a ideia de que os profissionais devem solucionar problemas do cotidiano por meios técnicos, a partir de conhecimentos que devem aplicar.

Para Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante realizar uma formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de aspirações e

necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já encaminha para a aposentadoria.

Segundo Freitas (2004), um dos desafios colocados para a formação docente é que as instituições de ensino devem conceber a formação continuada como espaço privilegiado para “tratar dos aspectos teórico-epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção do conhecimento construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação ”. (FREITAS, 2004, p.112).

Vários fatores influenciam na participação do professor, em sua formação continuada. São cursos que não são atrativos ou não atendem à necessidade do professor naquele momento. Outro fator que deve ser observado são as condições psicológicas dos professores, que trabalham três turnos para ter uma vida dentro da razoabilidade, e, quando participam dessas formações, estão cansados e não conseguem se envolver como sujeitos do processo. Não podemos deixar de comentar, que existe uma parcela de professores que está próxima da aposentadoria e não quer participar.

Tal realidade não é diferente dos professores de cursos técnicos. Os profissionais participantes desta pesquisa atuam na área de sua formação nas empresas instaladas em Uberaba, e no período noturno, atuam como professores nos cursos técnicos. Na escola, *locus* da pesquisa, não são oferecidos cursos de formação continuada para os professores.

### **1.1.2 Formação de Professores para o Ensino Técnico**

A formação inicial e continuada de professores vem se tornando uma preocupação nos últimos tempos. O governo está investindo cada vez mais nessa área, apostando na formação como forma de melhorar os índices de desempenho dos estudantes e a eficiência do processo ensino-aprendizagem, de modo especial tem investido na modalidade de Educação a Distância (EAD), haja vista a implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A formação de professores, muito difundida com a terminologia “formação continuada”, implica em apresentar novas metodologias e colocar os profissionais da educação em um permanente diálogo com as discussões teórico-metodológicas, para que possam vir a contribuir com as transformações necessárias em sua ação pedagógica. Arroyo (1999) reforça essa ideia ao aludir à formação pedagógica entre duas dimensões: a de aprender a fazer e o de formação em ação.

O profissional das áreas técnicas, ao assumir a docência como profissão, também assume o compromisso de continuar sua formação para aperfeiçoar e formar sujeitos com saberes específicos, pensantes, criativos, dinâmicos, capazes de lidar com o novo, de mediar conceitos e procedimentos, que lhes permitam elaborar alternativas para os desafios que possam encontrar no mundo pessoal e do trabalho.

Ao tratar sobre a formação inicial, Pimenta (2002) alerta acerca da necessidade de articular os saberes docentes às suas práticas:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício e sua atividade docente, uma vez que o professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (PIMENTA 2002, p. 17).

Sabemos que muitos dos professores que atuam nos cursos técnicos e tecnológicos não passam por essa formação inicial. Assim, a formação continuada apresenta-se como uma alternativa formação profissional. Essa expansão da educação profissional levou às salas de aula uma quantidade significativa de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Tal formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos pelos professores, mas, “numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano” (MOURA, 2008, p. 30) do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. (MOURA 2008, p. 31).

Tendo em vista o desafio que é formar professores, algumas instituições têm organizado processos de formação continuada para docentes que, em seus cursos de graduação, não tiveram as disciplinas pedagógicas, bem como o estágio de docência, conforme citação anterior.

Nas últimas décadas, a proposta da Educação Profissional brasileira vem passando por reestruturação, buscando articular teoria e prática, o científico e o tecnológico, com informações e conhecimentos que exigem dos professores, atuar de forma criativa, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos. Para Giesta (2005, p. 412): “Ensinar, hoje, exige

desenvolvimento de habilidades de comunicação, raciocínio, criticidade e criatividade, que não fiquem apenas nas intenções, mas que sejam calcadas no desenvolvimento contínuo e isso passa pela atualização dos saberes. ”

Vários são os aspectos relevantes para a Educação Profissional, principalmente, os desafios enfrentados para esse novo perfil de professor.

Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO 2008, p. 15).

Assim, constituem desafios, para a autora, as inovações tecnológicas, as exigências de qualidade, as questões éticas, ao que acrescentaríamos, as novas relações de trabalho presentes no capitalismo que rege a nossa sociedade.

De acordo com Castaman; Vieira e Spessato (2011, p. 345) a “formação continuada deve assegurar aos docentes, reflexões teóricas e práticas que auxiliem na formação dos alunos, na articulação das estruturas curriculares dos cursos técnicos em que atuam, de modo que os conteúdos sejam atualizados e contextualizados a partir da realidade local e dos discentes.”

O novo perfil do profissional docente da Educação Profissional exige um padrão superior ao da escola-oficina, no qual o aluno espelhava-se nas prescrições do mestre-oficina. Os desafios impostos, atualmente, aos professores do ensino técnico, estão relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais.

Reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a forma de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO 2008, p. 15).

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação devem ser compatíveis com as práticas



profissionais específicas (apropriação e grau de utilização das técnicas), estabelecendo assim a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCN, de 2012, no título IV, que trata da formação docente, estabelecem que a formação inicial deve ocorrer “em cursos de graduação e programas de licenciaturas ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação”. Há, contudo, diversas formas de validação de saberes e experiências e certificação. Prevê que cabe aos sistemas e às instituições, ações de formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes.

## 1.2 Apropriação do saber docente

A compreensão dos processos pelos quais os docentes aprendem seu ofício tem sido pesquisada desde o final do século passado, buscando entender como eles analisam seu processo de formação e suas formas de atuação, como articulam os conhecimentos adquiridos com as demandas da docência em um contexto específico.

Schön (1992) afirma que os profissionais se fundamentam no modelo de ‘racionalidade técnica’, quando a sua “prática profissional deriva da aplicação dos princípios teóricos e técnicos na resolução de problemas.”. Esse autor advoga a importância da reflexão no exercício da profissão. Partindo do pressuposto de que ao professor não basta um repertório de conhecimentos a serem aplicados às situações, pois ele lida com situações que são inesperadas, propõe a ideia do conhecimento na ação, da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a ação.

Gimeno Sacristán (1990) reforça o pensamento de Schön sobre a prática docente, ao afirmar que

[...] não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas, sim, uma atividade que gera cultura intelectual em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras profissões sociais e ofícios. Isto é importante porque muitos dos especialistas em educação se esquecem deste fato quando chega a hora de refletir sobre a relação entre prática e conhecimento (GIMENO SACRISTÁN, 1990 p. 8-9).

Um dos grandes desafios da formação de professores é a forma de integrar os conhecimentos produzidos no cotidiano ao conteúdo da formação inicial.

As pesquisas sobre a formação de professores vêm ganhando espaço e se ampliando com novas tendências investigativas. Verifica-se grande influência da literatura internacional nos estudos sobre formação de professores, cuja ênfase aponta para a relação entre a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (Nóvoa, 1992), a complexidade da

prática pedagógica (Perrenoud, 1993), a importância da reflexão na/sobre a prática docente, marcada por incertezas, conflitos de valores, singularidades (Schön, 1992, 1998), a relevância dos saberes docentes (Tardif, 2014), Marcelo Garcia (1999), a formação e o desenvolvimento profissional docente e Zeichner (1998), o professor investigador, comprometido com a justiça social. Essas investigações abordam o panorama das pesquisas em outros países, apontam os estudos sobre o aprender a ensinar como de grande relevância para esclarecer a natureza desse processo, que é complexo e envolve questões de diferentes ordens.

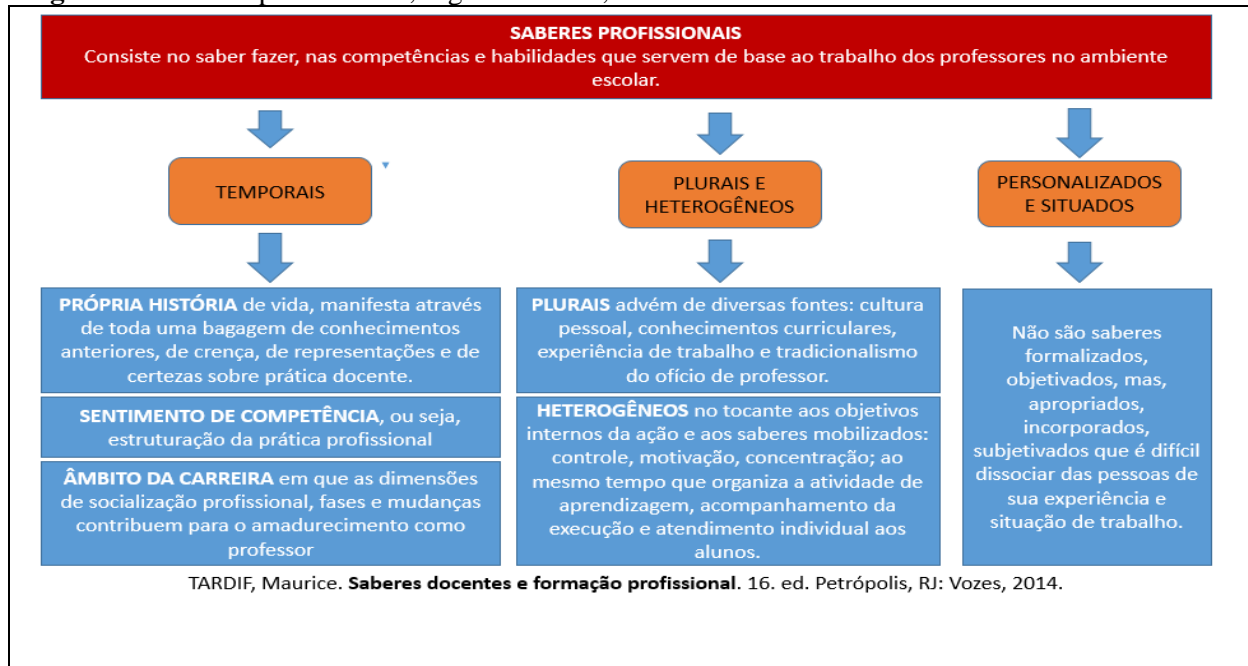
Uma das linhas é a oposição ao paradigma da racionalidade técnica, segundo o qual a atividade profissional é de natureza instrumental, consistindo na solução de problemas concretos por meio da aplicação de teorias e técnicas derivadas do conhecimento científico. Esses estudos apontaram outras perspectivas de análise para as pesquisas no campo da formação docente.

Marcelo Garcia (1999) afirma que no processo de ensinar, os professores adaptam, reconstróem, reordenam ou simplificam o conteúdo para torná-lo compreensível para seus alunos. Esse processo de reestruturação baseado no conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (2005) afirma existirem pelo menos quatro fontes principais do conhecimento de base para o ensino: (1) a formação acadêmica na disciplina a ensinar; (2) os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado; (3) a pesquisa sobre a escolarização, as instituições escolares, a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento etc.; (4) os saberes adquiridos na prática.

Essa base de conhecimentos necessários para o exercício da docência pode ser relacionada aos saberes docentes. De acordo com Tardif, (2014 p. 62-63), em seu trabalho diário, os professores mobilizam diferentes tipos de saberes: saberes oriundos da formação profissional, saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, sintetizando através de um quadro, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores.

[...] os saberes profissionais são objeto de seleção e de transformações pelos professores no momento de sua atuação em sala de aula. Ainda de acordo com esse autor, os saberes dos docentes possuem características específicas que lhe são próprias, podendo ser caracterizados da seguinte forma: são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2014, p. 260).

**Figura 1** – Saberes profissionais, segundo Tardif, 2014



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Como se pode verificar na Figura 1, os saberes dos professores para Tardif (2014), além de terem diferentes fontes, isto é, serem plurais e heterogêneos, são temporais, pois dependem das fases de vida profissional do docente; são personalizados e situados, pois são apropriados por cada sujeito-professor.

Os saberes dos professores de modo geral, incluem, de acordo com Resende (2007), apoiando-se em Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do conteúdo diz respeito à matéria que o professor vai ensinar. O conhecimento pedagógico consiste nas transformações que o conteúdo sofre para ser ensinado, inclui as representações, os modelos, os exemplos, as analogias que o professor utiliza para ensinar um conteúdo. O conhecimento pedagógico inclui o currículo, a escola, as políticas, isto é, conhecimentos advindos de outros campos do conhecimento: psicologia, da filosofia, da sociologia, da educação de modo geral. Os autores têm incluído, hoje, o conhecimento das tecnologias, especialmente, das digitais, que tem invadido o cotidiano das pessoas e também dos alunos. Esses conhecimentos também compõem os saberes dos professores do ensino técnico, que devem, ainda, ter domínio dos processos, dos procedimentos específicos relacionados à prática do profissional que estão formando.

À medida que o professor dos cursos técnicos se apropria dos saberes profissionais, que a formação continuada lhe assegura reflexões teóricas e práticas que o auxiliam na

formação dos alunos, na articulação das estruturas curriculares dos cursos técnicos em que atua, de modo que os conteúdos sejam atualizados e contextualizados a partir da realidade local e dos discentes, ele vai se constituindo professor. Isso vai contribuindo para que a sua qualificação alavanque sua identidade profissional.

Ensinar disciplinas específicas, como no caso da Educação Profissional, requer do professor não apenas o domínio do conteúdo técnico, mas também, dos procedimentos investigativos acerca do que está ensinando e das formas de pensamento, que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo pelo aluno que está aprendendo.

Marcelo Garcia (1999) enfatiza em seus estudos que os saberes transmitidos pelas instituições de formação sejam concebidos e adquiridos juntamente com a prática profissional. Assim, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica.

É desejável que a experiência profissional articulada à área de formação específica, permita trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar conhecimentos de tecnologia, e inserir sua prática educativa no contexto social, pois oportuniza a lidar com a surpresa, incerteza e a complexidade inerentes ao cotidiano escolar.

### **1.3 Planejamento na perspectiva da educação**

Como o objeto desta pesquisa é o desenvolvimento profissional de professores do ensino técnico, num processo formativo, tendo como foco o planejamento, trazemos, então, algumas considerações sobre esse assunto, que embasaram a nossa compreensão e direcionaram o plano das atividades a serem desenvolvidas junto aos professores.

Para iniciarmos a discussão sobre a elaboração de planejamento de ensino, apoiamos em Libâneo (2009), quando cita que a essência do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva, isto é, o trabalho do professor é o de criar condições, pela organização do ensino, - a mediação didática, para que o aluno se desenvolva pelo processo mental para aquisição de conhecimento – mediação cognitiva. A forma de elaboração do planejamento, deve atender, ainda, aos anseios da instituição de ensino, de acordo com a cultura da escola.

Por “unidade didática entenda-se aqui um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando a consecução de objetivos de aprendizagem. O Plano de unidade (ou plano de aula) fornece

os indicadores qualitativos daquilo que se espera que os alunos aprendam. Na teoria do ensino desenvolvimental, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos. Por isso, os planos de ensino estão diretamente relacionados com os processos de formação de ações mentais que se dão na atividade de aprendizagem. Ou seja, os objetivos registrados no plano devem expressar resultados da aprendizagem do aluno em termos de formação de ações mentais relacionadas com os conteúdos. (LIBÂNEO, 2009, p.1)

Planejar está presente no cotidiano do ser humano, seja no ato de pensar suas ações do dia a dia, analisando sobre o que já fez, ou deixou de fazer, com o que está prestes a executar, ou até mesmo avaliando a possibilidade de concretizar aquela intenção ou ideia, o que também é uma forma de planejamento.

Para Libâneo (1994/ 2013), o planejamento tem assim as seguintes funções:

a) Explicar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática; b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino; c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente; d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir de consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos; e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, os objetivos, os conteúdos, os alunos e suas possibilidades, os métodos, técnicas e avaliação que intimamente relacionada aos demais; f) Atualizar os conteúdos do plano sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo dos conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagens dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do cotidiano; g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar. Replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas (LIBÂNEO, 1994/2013, p. 246).

Analisando as funções do planejamento elencadas por Libâneo, podemos perceber que elas extrapolam a visão estreita de otimizar o trabalho da escola e do professor por meio da definição de objetivos, de conteúdos, de metodologias e de formas e critérios de avaliação. Em primeiro lugar o autor nos lembra que o planejamento explicita princípios filosóficos e político-pedagógicos e considera as exigências do contexto social e o processo de participação democrática. Isso quer dizer que a definição dos elementos que compõem o planejamento do professor não é neutra.

Podemos afirmar que o planejamento envolve na sua elaboração e implementação não apenas os aspectos estruturais, mas, também, e principalmente as concepções que o fundamentam – concepções de homem, de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Dentre as funções, o autor não despreza a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, por meio da previsão de objetivos, conteúdos e métodos a partir da análise das condições socioculturais e pessoais dos alunos e as exigências postas à escola e ao professor pela sociedade e pelo sistema educacional.

As funções do planejamento, segundo Libâneo (1994/2013), norteiam o trabalho docente, na elaboração de seus instrumentos, garantindo assim, ordem sequencial, objetividade, coerência dentro do contexto social em que a escola está inserida, como também as atividades que serão desenvolvidas com seus alunos.

Para Gandin (2014), planejamento da educação é elaborar, executar e avaliar. O *elaborar* tem a conotação de decidir o que se pretende alcançar a partir do tipo de sociedade e de homem que se quer e de que tipo de ação educacional é necessário para isso; inclui verificar a que distância se está daquilo que se pretende alcançar e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido. Já o *executar*, está diretamente relacionado ao agir em conformidade com o que foi proposto. E o *avaliar*, tem a função de revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

O conceito de planejamento é amplo e pode ser compreendido de várias formas, como o define Vasconcellos (2000, p. 79):

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Para Vasconcellos, o ato de planejar, é uma das metodologias que visa a integração do indivíduo com a sociedade, buscando realizações de ações articuladas dentro de um processo teórico-metodológico.

Na educação, utilizamos do planejamento para fins de programação das atividades que serão realizadas, para atingir um determinado objetivo, e adequação dos recursos necessários, o tempo estimado e a forma de avaliação das ações educativas.

Ao discutir o planejamento das atividades escolares, partimos do princípio de que a escola tem papel importante na formação e no desenvolvimento do aluno, e que o planejamento educacional possibilita a ela uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, baseado na necessidade e no conhecimento de mundo dos educandos, e sua preparação para a vida em sociedade.

O planejamento é um processo de organização, racionalização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com o contexto social. Para que o trabalho docente tenha eficácia, os assuntos abordados durante as aulas deverão fazer parte das atividades e avaliação do planejamento do professor, que deverá estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, com as matrizes curriculares do Estado ou do Município ou da União e, por sua vez, contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Brasileira.

Planejar é uma tarefa difícil que exige condições para ser realizada, como, tempo de atividades extraclasse, trabalho individual e coletivo de planejamento. Para a efetivação de um planejamento escolar é necessário conhecer todos os elementos que o norteiam, bem como os fundamentos legais que o legitimam. Para Libâneo (1994/2013, p. 245),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O planejamento escolar é uma atividade que alia a previsão das ações a serem desenvolvidas com os alunos de acordo com a organização e coordenação da escola, levando em consideração a missão, visão e valores da escola. Como em todas as organizações sociais e em nossa vida, o cotidiano da escola é dinâmico, e por esta razão, o planejamento escolar deverá ser revisado e avaliado sempre que necessário.

Oliveira (2007) destaca que “o planejamento escolar é um instrumento que possibilita perceber a realidade, através de um processo de avaliação, baseado em um referencial futuro.” Para a autora, sua elaboração deve estar de acordo com o contexto social e os fatores externos do ambiente. Assim, se faz necessário conhecer a realidade da instituição e todo o conjunto das atividades que se realizam, para diagnosticar os problemas e apontar as soluções. Deve haver uma sintonia entre os conteúdos relacionados aos objetivos propostos e as reais condições implícitas em cada situação.

O Planejamento constitui um instrumento norteador da ação educativa na escola, e a maior preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que deve oferecer ao educando, através dos componentes curriculares. Assim, o Plano da escola engloba o regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico. O planejamento de ensino, ou plano de curso, é a adequação do plano da escola para o trabalho em sala de aula. É um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. Pode ter diversas denominações, tais como: plano de curso, plano anual, plano de unidades didáticas e contém os seguintes componentes: ementa da disciplina, justificativa da disciplina em relação aos objetivos gerais da escola e do curso; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo estimado (número de aulas do período); desenvolvimento metodológico (métodos e técnicas pedagógicas específicas da disciplina); recursos tecnológicos; formas de avaliação e referencial teórico (livros, documentos, *sites*, entre outros). (LIBÂNEO, 1994/2013)

As características de um bom planejamento é ter foco na aprendizagem e operacionalização dos conteúdos fundamentais para a escola; envolver toda a comunidade escolar nas discussões dos assuntos que serão trabalhados; monitorar constantemente o desempenho das ações ligadas aos objetivos propostos, e, uma vez constatado alguma distorção, proceder com os direcionamentos necessários; conter princípios pedagógicos que correspondam ao contexto e à prática docente, e prever formação docente e reuniões pedagógicas periodicamente.

Espera-se de todo planejamento que seja um instrumento voltado para a ação, e com a função de nortear o trabalho docente quanto à ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade nas ações dentro e fora da sala de aula.

Vale ressaltar que o planejamento não garante o bom andamento do processo de ensino. Os aspectos internos e externos ligados à prática influenciam e até ditam o andamento e o norte do trabalho docente, exigindo sempre a revisão do planejamento para fazer as correções necessárias.

Uma das formas de organização do planejamento de ensino é a elaboração de planos: planos de ensino, planos de trabalho, planos de aula, enfim, planos que explicitem as intencionalidades pedagógicas num prazo previsto e que evidenciam, por meio do registro as convicções docentes. Afinal, quem sistematiza e registra as compreensões que revelarão o planejamento, é o professor (LEVINSKI; CORRÊA, MATTOS; 2015).



Buscamos, por meio da pesquisa bibliográfica, conceitos sobre os tipos de planejamentos que são aplicados direta ou indiretamente no âmbito da escola. Segundo Libâneo (2004, p. 83):

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. A ação do planejar subordina-se à natureza da atividade realizada (LIBÂNEO, 2004, p. 83).

Como se pode ver o planejamento educacional se dá em diferentes níveis e modalidades, desde os mais gerais que procuram prever metas e ações para a educação em âmbito nacional, como é o caso do PNE, os planos estaduais e os municipais, até o plano da escola, o plano de curso e o plano de aula.

### **1.3.1 Planejamento Educacional**

O termo *Planejamento educacional* compreende um processo contínuo voltado para o planejamento geral a fim de atender às necessidades individuais e coletivas dos membros de uma sociedade. Ele se desenvolve com maior amplitude, pois está sob a responsabilidade das autoridades educacionais, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura – MEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE, dos Estados e Municípios, com atribuições na área da educação para elaborar seus planejamentos educacionais e atender as especificidades regionais e locais.

O planejamento da educação tem uma acepção macro – em nível sistêmico, governamental, etc., e uma acepção micro – em nível escolar ou mesmo de sala de aula.

O planejamento deve atender à problemática a nível nacional, regional, comunitário escolar. Esse é o seu grande objetivo. Deve agir diretamente sobre a pessoa, a fim de atender às urgências e atingir as grandes metas educacionais. Há a necessidade de um planejamento nacional e de um planejamento regional; e da íntima relação desses dois planos são estruturados os planos curriculares das escolas que, por sua vez, dão as bases para a elaboração dos planos de ensino (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2003, p 41).

Por ser vinculado ao desenvolvimento socioeconômico do país, o planejamento educacional é uma ação diretamente de responsabilidade do sistema governamental de todas

as esferas. A periodicidade dos objetivos planejados para médio e longo prazo, que requerem bom diagnóstico da situação educacional no âmbito municipal, estadual e federal.

O planejamento em nível macro depende das políticas públicas para a educação, definidas pelos vários sistemas educacionais.

### **1.3.2 Planejamento como norteador do trabalho docente**

Diante da carência da formação para atuar no ensino técnico integrado ao ensino médio, especialmente, no que se refere ao conhecimento didático-pedagógico e ao conhecimento didático do conteúdo, um dos aspectos que emerge é a falta do planejamento da atividade de ensino de modo científico e adequado às condições que são postas ao professor no seu trabalho. Para GANDIN (2014), o planejamento envolve na sua elaboração e implementação não apenas os aspectos estruturais, mas, também, e principalmente as concepções que o fundamentam – concepções de homem, de educação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

O planejamento ajuda alcançar a eficiência no trabalho docente, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo a fim de que seja bem executado, dentro dos limites e das condições previstas. A finalidade do planejamento não é só elaborar e implantar planos e processos, ele visa também à organização da atividade docente. É evidente que o sucesso do planejamento só é alcançado quando o processo é concebido como prática social que sublinhe a participação, a democracia, a libertação. (GANDIN, 2014).

Foram desenvolvidos nesta pesquisa aportes para discutir, dentro dos limites de tempo a que estamos submetidos em um curso de mestrado, o planejamento, considerando que por meio dele é possível formar os professores. O planejamento é um processo educativo, como nos fala Gandin (2014).

### **1.3.3 Alguns planejamentos Educacionais**

#### *a) Planejamento do Sistema Educacional – o Plano Nacional de Educação*

São planejamentos mais abrangentes que incorporam as políticas educacionais mais amplas e estabelecem metas e estratégias a serem obtidas dentro de um sistema educacional. Dentre eles, destaca-se o Plano Nacional de Educação – PNE, que surgiu como ideia de lei na

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Cinquenta anos após a primeira tentativa oficial em 1934, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, tendo força de lei, sendo capaz de conferir estabilidade as iniciativas governamentais na área de educação. A LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, e institui a década da educação.

Com base no Plano Nacional de Educação - PNE, todas as esferas de governo, como também a sociedade, têm que pensar o plano, elaborarem suas metas e objetivos, como norteadores do planejamento dos demais sistemas de ensino, das instituições de ensino, sejam públicas ou particulares, em qualquer nível ou modalidade.

Conforme já nos referimos anteriormente, o atual PNE foi aprovado em junho de 2015, pela Lei 13.005 da Presidência da República, após a realização das Conferências Nacionais de Educação – CONAE, envolvendo profissionais da educação, sociedade civil, agentes públicos, entidades de classe, estudantes. Estabeleceu 20 metas a serem perseguidas na década 2014-2024.

#### *b) Planejamento ou plano escolar – o Projeto Político Pedagógico*

O plano escolar é o planejamento global da escola, listando todas as atividades de previsão futura, buscando alcançar os objetivos traçados, envolvendo o processo de tomada de decisão sobre a organização, o funcionamento e proposta pedagógica.

O planejamento escolar é uma atividade que prevê todas as atividades em conformidade com a organização e coordenação da escola, os objetivos e filosofia. É elaborado a partir de um marco referencial, isto é, de pressupostos filosóficos, que traduzem a visão de homem, de sociedade e de educação que permeia o trabalho educativo dentro daquela instituição escolar. Segundo Libâneo (1994/2013, p. 255),

O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica e cultural da escola, a caracterização da clientela, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa.

O Projeto Político-Pedagógico da escola – PPP é uma forma de planejamento escolar. É político, porque traduz um tipo de cidadão que se quer formar para um determinado tipo de sociedade. É pedagógico, porque define princípios e práticas educativas para que os objetivos da instituição possam ser atingidos. Supõe conhecimento da realidade escolar, da comunidade

onde se insere, as suas necessidades, as suas práticas e perspectivas. A sua elaboração deve ser democrática e coletiva, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Entretanto, o que se observa é que nem sempre o PPP é elaborado dessa forma, o que, aliado a outras formas de ingerências no dia a dia da escola, inclusive das políticas educacionais, acaba por transformá-lo em algo que não tem vida (SILVA; CARNEIRO; CAVALCANTE, 2015).

*c) Planejamento ou plano curricular*

O planejamento ou plano curricular é o processo de tomada de decisões sobre a ação escolar, tanto no âmbito administrativo, quanto pedagógico e de natureza multidisciplinar, envolvendo toda comunidade escolar. Sua função é atender os objetivos propostos no planejamento educacional, valorizando as características regionais e ou locais.

O resultado é concretizado em planos, os quais definem os objetivos que a escola pretende alcançar, além de favorecer o processo de ensinar e aprender a pensar. Deve ser encarado como atividade permanente ao nível da escola.

O planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os do aluno, como os da escola. Para que este processo atinja os seus propósitos, é necessário, principalmente, planejar toda a ação escolar, que será estruturada através dos planejamentos curriculares (MENEGOLLA & SANT'ANA, 2003, p 52).

O planejamento curricular reflete a essência da escola. Além de determinar os objetivos da escola, relaciona também às disciplinas, conteúdos, metodologia de ação e os recursos necessários ao alcance dos propósitos e visualizando o processo de avaliação de desempenho de todos da escola, cuja preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante através dos componentes curriculares.

*d) Planejamento do ensino-aprendizagem: plano de curso e o plano de aula*

O planejamento de ensino-aprendizagem é o processo de decisão sobre a atuação dos professores no cotidiano que se desenvolve em nível mais concreto. Trata-se de um roteiro organizado das unidades didáticas para um período podendo ser semestral ou anual. O professor é o responsável pela elaboração do seu planejamento de ensino embasado no

planejamento do currículo, visando o desenvolvimento sistemático das atividades a serem realizadas no contexto da instituição seja dentro ou fora da sala de aula.

Assim, o professor ao assumir uma disciplina, precisa conhecer o PPP da escola, o contexto social e a realidade dos seus alunos, os conteúdos programáticos previstos para aquela disciplina para propor objetivos, metodologias, recursos adequados, os instrumentos e critérios de avaliação condizentes com a realidade da escola e de seus alunos.

O planejamento ou plano de aula consiste no detalhamento do plano de ensino. Trata-se de um roteiro detalhado de ações a serem desenvolvidas em uma única aula. É a sistematização de todas as atividades planejadas para acontecer no período de tempo de cada aula, considerando todos os elementos como: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação. Nesta perspectiva, Moretto (2007, p.100) afirma o seguinte: “o planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada.” Por esta razão todo planejamento busca estabelecer a relação entre a previsibilidade e a surpresa. Na preparação de aulas, o professor deve rever os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdo do plano de ensino, ou seja, o programa.

Segundo Davidov (1988, p. 192), o programa da disciplina é a “descrição sistemática e hierárquica dos conhecimentos e atitudes que devem ser assimilados”. Determina, por sua vez, os métodos de ensino e os aspectos didáticos a eles relacionados. Assim, se posiciona o autor em relação à importância e complexidade da definição do programa, pois não se trata somente de uma questão metodológica:

[...] ao marcar a composição dos conhecimentos a assimilar e suas relações, o programa projeta com isso o tipo de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação do material de estudo que se oferece. Portanto, a elaboração do programa e a determinação do conteúdo de uma ou outra disciplina escolar não são questões estreitamente metodológicas, senão problemas radicais e complexos de todo o sistema de ensino e educação das jovens gerações. (DAVIDOV, 1988, p. 192, tradução nossa)

Continuando Davidov (1988, p. 192), explica a complexidade da definição do programa, argumentando que ela “não apenas supõe a seleção de conteúdo das esferas correspondentes da consciência social, como também [...] a compreensão da natureza da relação entre o desenvolvimento psíquico dos alunos e o conteúdo dos conhecimentos e atitudes assimilados.”

Essas considerações nos fazem pensar que, embora se trate de planejamento para cursos técnicos, os programas das disciplinas não podem focar, apenas, o “saber-fazer”, mas

considerar principalmente a relação dos conteúdos com o desenvolvimento psíquico dos alunos, ou seja, com o desenvolvimento do pensamento teórico. Esse se desenvolve pela atividade de estudo.

## **2 METODOLOGIA, TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E A FASE DE DIAGNÓSTICO a formação de professores e o planejamento.**

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da metodologia utilizada, fazendo a caracterização do experimento didático-formativo numa perspectiva de pesquisa qualitativa. Apresentamos as etapas do experimento e o planejamento das atividades que foram desenvolvidas. Incluímos, neste capítulo os resultados da fase de diagnóstico feito.

### **2.1- O papel da pesquisa qualitativa na proposta do experimento didático-formativo**

Utilizamos nesta pesquisa a proposta qualitativa, com o olhar na perspectiva histórico-cultural, que objetiva explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais.

A pesquisa qualitativa:

É uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador tem a possibilidade de estabelecer discussões e inferências durante o curso da investigação. As hipóteses são formuladas na tentativa de compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de referência no confronto com a realidade estudada.

Minayo (2000; 2012) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo. Minayo (2000) destaca que é comum usar o termo "pressupostos" para falar de parâmetros básicos que permitem encaminhar a investigação empírica qualitativa.

A metodologia de pesquisa empregada tanto na elaboração do experimento didático-formativo, quanto na análise dos dados, apresenta similaridades com as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994) para uma pesquisa qualitativa, ou seja: ter o investigador como instrumento principal na obtenção dos dados; ser descritiva; focar mais os

processos do que os resultados ou produtos; desenvolver uma análise indutiva, e atribuir significado aos dados. O pesquisador neste tipo de pesquisa é:

[...]um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002, p. 29)

Os estudos qualitativos valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, procurando compreender os participantes e o contexto em que estão inseridos. Além disso,

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (FREITAS, 2002, p. 26).

.Na pesquisa qualitativa, o foco da investigação não são os resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Esses são sujeitos situados num dado momento histórico, num dado espaço, marcados por uma cultura, que ao se transformarem, transformam também o meio social no qual estão inseridos. Assim, como também o é o pesquisador que também aprende e se transforma. (FREITAS, 2002)

No caso desta pesquisa, que busca trabalhar com professores do ensino técnico, envolvendo-os num processo formativo, é exatamente a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos participantes aos temas trabalhados, o que interessa.

Neste sentido, compete-nos dialogar com esses professores, a partir das atividades que serão com eles desenvolvidas, pois:

[...] nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. (FREITAS, 2002, p. 22)

Na pesquisa qualitativa pode-se ou não ir a campo, a escolha será definida pelo objetivo geral, ou por uma questão norteadora da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), o



pesquisador para buscar compreender a questão formulada, necessita, inicialmente, de uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Procura, dessa maneira, trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão norteadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada. No caso específico dessa pesquisa, como o pesquisador é também professor na escola onde a pesquisa será realizada, essa imersão para familiarizar-se com os sujeitos e a situação de exercício da docência neste espaço, vem sendo realizada há 07 anos.

Para Freitas (2002), a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue filtrar de uma descrição, a possibilidade de se aproximar da essência do objeto, é maior, mediante uma compreensão das suas qualidades e das categorias de análises estabelecidas na pesquisa.

Esta pesquisa pode ser caracterizada como de natureza qualitativa, pois tem as características descritas anteriormente, principalmente, considerando a formação do professor em seu contexto, partindo, assim, de uma situação a ser pesquisada, realizando uma intervenção pedagógica junto aos participantes.

## **2.2- O experimento didático-formativo**

Para a realização da pesquisa, foi utilizado o experimento didático-formativo na perspectiva teórico-metodológica da Teoria Histórico-Cultural, como metodologia norteadora das atividades de estudo junto aos professores participantes que são bacharéis, com especialização nas áreas de atuação. Ministram aulas nos cursos técnicos de eletrônica e segurança do trabalho, em disciplinas específicas devidamente habilitadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A prática concreta desses educadores nas atuais condições de seu exercício profissional baseia-se na técnica e na transferência de conteúdo.

A partir dos objetivos propostos para essa pesquisa, optamos pelo experimento didático-formativo, porque queremos provocar reflexões que possam gerar mudanças na prática docente dos envolvidos, detectando necessidades, gerando interesse, promovendo a reflexão sobre alguns pressupostos teóricos, inclusive sobre o conceito de atividade e, conseqüentemente, sobre o de planejamento e o de estratégias de ensino. Essas mudanças não

são quaisquer mudanças, porque visam aos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos envolvidos considerados numa relação dialética.

Caracterizamos como experimento, porque queríamos também testar se uma formação, ainda que rápida, poderia trazer contribuições para o desenvolvimento profissional desses professores, no que diz respeito, especialmente, a uma prática didático-pedagógica fundamental, que é o planejamento.

O interesse por esse tipo de metodologia partiu da possibilidade de verificar as relações entre o planejamento e a prática didático-pedagógica dos participantes da pesquisa, levando em consideração o contexto em que a própria escola ou o próprio curso se inserem.

O experimento formativo tem as suas origens na Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente nas ideias de Vigotsky sobre o método genético formativo ou genético experimental, caracterizado por ele como um método para investigar a gênese e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo. (CEDRO; MOURA, 2010)

Para Davidov (1998), o experimento didático, que busca a organização do ensino e promove o desenvolvimento do aluno, é uma variação desse método:

[...] o estudo das peculiaridades de organização do ensino experimental e sua influência no desenvolvimento psíquico dos alunos requer aplicar um método especial de investigação que, na Psicologia, se costuma chamar experimento formativo.” (DAVIDOV, 1988, p. 195).

Segundo Freitas (2010, p. 3) “o experimento didático-formativo é um modo de pesquisar a atividade de ensino do professor em relação dialética com atividade de aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula”. No caso desta pesquisa, o experimento foi realizado com professores, tendo como objetivo desenvolver um processo formativo, com foco o planejamento de ensino, então as “atividades de ensino” foram organizadas e desenvolvidas pelo pesquisador, buscando promover a aprendizagem dos participantes. Portanto, trata-se de uma intervenção pedagógica do pesquisador junto aos professores, justificando assim o nome *experimento*. Tal experimento propôs-se a promover ações mentais desses professores objetivando mudanças em seu pensar e fazer pedagógico, pois para Freitas (2010, p. 60), o experimento didático visa “analisar mudanças qualitativas no pensamento do sujeito em função de seu aprender e a partir do certo modo de ensinar. ”

A aprendizagem baseada em experimentos favorece o desenvolvimento de atitudes e destrezas cognitivas de alto nível intelectual em oposição a destrezas manuais ou técnicas

instrumentais (GALIAZZI *et al.*, 2001). Portanto, ao executar um experimento, deverá posteriormente estabelecer uma ampla discussão dos resultados.

A pesquisa foi organizada em quatro etapas: a primeira etapa consistiu na revisão bibliográfica e de diagnóstico da realidade a ser pesquisada; a segunda etapa, na elaboração do sistema didático experimental a partir das necessidades levantadas no diagnóstico, tendo como foco o planejamento de ensino; a terceira etapa, no desenvolvimento do experimento didático-formativo, aliando teoria e prática, realizado durante 4 meses com encontros mensais, perfazendo um total aproximado de 12 horas presenciais, sendo as sessões gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas; na quarta etapa, a análise dos dados e elaboração do relatório.

Por se tratar de um experimento, na perspectiva histórico-cultural, no qual se espera dos professores participantes reflexões mentais sobre o planejamento de suas práticas pedagógicas em cursos técnicos de nível médio, é importante saber quem são os sujeitos que buscam essa formação.

Grande parte dos alunos são adultos que buscam uma profissionalização mesmo já atuando no ramo. A qualificação profissional é um pré-requisito muito valorizado no mercado de trabalho atual. A mão de obra qualificada gera a necessidade nos funcionários sem a devida titulação, de continuar a exercer o seu ofício. Essas exigências das empresas e do mercado fazem com que esses sujeitos procurem uma escola técnica, para obter a titulação exigida. As experiências desses sujeitos, que têm a prática, mas não têm o conhecimento teórico, podem permitir que a troca de saberes entre professor e aluno possa ocorrer de maneira rica, tendo em vista a formação do pensamento teórico. Muitos dos conhecimentos desses profissionais-alunos advêm da generalização empírica que, segundo Davidov (1987), baseia-se na observação das propriedades externas dos objetos, contribuindo para o desenvolvimento de procedimentos particulares. O pensamento teórico, entretanto, opera no estabelecimento de relações lógicas entre os conceitos, isto é, na generalização dos próprios pensamentos. Inclui o procedimento geral de solução de classes de tarefas e, não apenas, a solução de tarefas específicas.

A consciência das operações do pensamento significa a sua reprodução, o seu radicar-se na imaginação e a sua expressão verbal. Isto está conectado com a generalização dos próprios pensamentos e com o dirigir-se da consciência ao plano da própria atividade pessoal, isto é, com a reflexão. (DAVYDOV, 1997, p. 6)

Esse autor defende que o objetivo principal do ensino é a formação do pensamento teórico do aluno. Em suas investigações constatou os principais componentes do pensamento teórico: a reflexão, a análise, o plano interior das ações. Para que isso ocorra, as atividades de ensino devem ser devidamente organizadas.

O professor orienta a atividade de aprendizagem para que o pensamento dos alunos se caracterize como um movimento que vai sempre do coletivo para o individual, do geral para o particular, formando um procedimento mental específico: procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse movimento o aluno capta a essência do objeto antes de captar suas particularidades para, em seguida, estabelecer as relações entre a característica (dimensão) geral e as características (dimensões) particulares do objeto. (FREITAS, 2010, p. )

## **2.3 A trajetória metodológica**

### *2.3.1 O diagnóstico – primeira fase*

Inicialmente, na pesquisa documental, coletamos alguns dados relativos à escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Essa escola é uma instituição da Rede Particular de Ensino, criada em 1956, através da Portaria nº 500, do Ministério da Educação e Cultura. Foi a primeira escola da Região a oferecer o Curso de Eletrônica, em nível técnico, devidamente reconhecido (Portaria nº 448/1981, da Secretaria de Estado da Educação). Portanto, é uma escola que tem uma longa tradição histórica de formação profissional técnica.

Funciona em prédio próprio, na cidade de Uberaba, construção sólida em dois pavimentos, salas de aulas de acordo com as exigências do Governo (ventilação, iluminação, aeração e dimensões). Possui laboratórios para a prática das aulas dos cursos oferecidos, biblioteca, auditório e área de lazer. Manifesta, ao descrever o seu perfil o compromisso com os valores culturais da Educação, com a formação integral do educando, com os direitos do aluno como pessoa e cidadão, que vive um processo de crescimento e desenvolvimento e, ainda, com a integração do aluno no mercado de trabalho.

Quanto à estrutura organizacional e administrativa, é composta por uma diretora geral e um coordenador geral de todos os cursos. Não há uma equipe pedagógica dentro da escola.

Atualmente, ela oferece, além do Curso Técnico em Eletrônica, outros de habilitação profissional: Curso Técnico em Informática, Secretariado e Segurança do Trabalho. Esses cursos são realizados na forma de pós-médio ou de concomitância, pois exigem para ingresso o Histórico Escolar do Ensino Médio ou Declaração de Escolaridade (para os que ainda

cursam este Nível de Ensino) e são reconhecidos pela Secretaria Estadual de Educação. A escola, portanto, não oferece o ensino médio regular, apenas a parte profissionalizante. Os cursos são oferecidos na modalidade presencial, no período noturno, com aulas teóricas e práticas, divididos em três módulos com duração de seis meses cada um. Portanto, têm a duração de 18 meses.

Como os participantes da pesquisa atuam nos cursos de Segurança do Trabalho e Eletrônica, vamos apresentar alguns aspectos desses dois cursos. Os seus projetos pedagógicos encontram-se nos Apêndices (07 e 08) O curso de Segurança do Trabalho tem os seguintes módulos: Módulo Gestão para o Auto-Cuidado; Módulo Prevenção e Proteção; Módulo Gestão em Saúde e estágio obrigatório. A grande parte das disciplinas é específica à formação do técnico nessa área.

O perfil do profissional proposto, disponível no site da escola, é:

O técnico em Segurança do Trabalho deve ter como característica o entendimento da filosofia prevencionista e deverá apresentar um perfil de formação generalista, alicerçado em eficazes bases científicas e tecnológicas. Uma postura autônoma e crítica que lhe permita intervir na realidade, promovendo mudanças em relação às aplicações tecnológicas que determinam a melhoria das condições de trabalho, da produtividade e da qualidade de vida dos trabalhadores.

A descrição do perfil, dentro dos princípios legais que regem a educação profissional técnica contemporaneamente, destaca a formação generalista, a autonomia, a capacidade crítica, portanto, não se limita ao saber-fazer.

O curso de Eletrônica está organizado nos seguintes módulos: Instalações Elétricas, Manutenção de Equipamentos Eletrônicos, Automação Industrial. De 18 disciplinas ofertadas, apenas, duas são de caráter mais geral: Relações Humanas e Organização e Métodos da Pesquisa. O estágio é opcional nesse curso.

O perfil profissional, disponível no site, está expresso por meio de um conjunto de capacidades:

Inovar, criar, flexibilizar, perceber relações e utilizar conhecimentos prévios em situações novas; articular conhecimentos de Eletrônica e de áreas correlatas com situações concretas de trabalho; realizar estudos sobre serviços e produtos; prestar assistência na especificação técnica de componentes e instrumentos eletrônicos; orientar e coordenar a execução técnica de fabricação, instalação, operação, reparação e consertos de aparelhos e circuitos eletrônicos; montar aparelhos e/ou circuitos eletrônicos, orientando-se por esquemas e plantas específicas; testar aparelhos e componentes eletrônicos servindo-se de instrumentos de medição e teste

para detectar e localizar falhas; aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em projetos, processos de fabricação, instalações de máquinas e de equipamentos e manutenção industrial; elaborar projetos, lay-outs, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos; aplicar técnicas de medição e ensaios; fazer a manutenção de equipamentos e circuitos, ajustando-os e corrigindo falhas detectadas com o auxílio de diagramas, instrumentos e ferramentas adequadas; operar equipamentos eletrônicos, interpretando instruções e acionando comandos; acompanhar o desempenho de aparelhos eletrônicos coletando dados e informações para avaliá-los e planejar a instrução de melhoramentos na sua fabricação, montagem e funcionamento; e atuar em equipes de trabalho ou de forma autônoma em instalação, produção e manutenção de equipamentos eletrônico

Esse perfil enfatiza os aspectos técnicos de exercício profissional do técnico em eletrônica, não mencionando aspectos ligados à formação integral da pessoa e do cidadão.

Os certificados emitidos pela Escola podem ser registrados no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA) para os Cursos Técnicos em Eletrônica, Informática e Segurança do Trabalho, e no Ministério do Trabalho e Emprego para os Cursos Técnicos em Secretariado e em Segurança do Trabalho.

O corpo docente da escola é composto de 9 professores graduados na área das Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Analista de Sistemas, Administração, Ciências Contábeis, Psicologia e Direito.

No segundo semestre de 2015, período em que foi realizada a pesquisa, a escola tinha 43 alunos matriculados em dois cursos: Curso Técnico em Eletrônica, com 19 alunos no segundo período e 11 no terceiro período, e no Curso Técnico de Segurança do Trabalho 13 alunos no terceiro.

A fase de diagnóstico se completou com a aplicação de um questionário sobre a profissão docente e o planejamento, com dados sobre o perfil do participante, sua atuação e prática docente. Foram distribuídos a todos os 9 professores da escola técnica escolhida para a pesquisa. Os professores levaram o formulário de pesquisa para responder e entregar na semana seguinte. Tivemos o retorno de apenas 04 (quatro) questionários respondidos.

Findo o prazo de entrega dos questionários, solicitamos via e-mail o retorno, por duas semanas consecutivas, mas não obtivemos respostas. Esses professores trabalham em empresas de grande porte e seus horários de trabalho são escalonados, trabalhando por escalas nos finais de semana. Esse é um dos fatores, segundo nossa percepção, de impossibilidade de participação no experimento, dado que as atividades iriam ser realizadas aos sábados pela manhã.

Um professor, graduado em engenharia elétrica, responsável por duas disciplinas no curso técnico de Eletrônica, manifestou o interesse em participar do experimento didático, preencheu o questionário, mas desistiu por motivos de saúde em sua família. Assim, apenas três professores participaram efetivamente do experimento didático-formativo.

Assim, dos nove professores convidados para participar do experimento, apenas três se dispuseram e consentiram em participar da pesquisa. Apresentamos a seguir alguns dados do perfil desses professores.

### Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Formação Acadêmica	Atuação Docente	
			Ensino Técnico	Ensino Superior
P.1	Feminino	Graduação em Direito	X	
P.2	Feminino	Graduação em Administração e Psicologia	X	X
P.3	Masculino	Graduação em Análise de Sistemas	X	

A formação desses professores é a de bacharel e está relacionada às disciplinas que lecionam nos cursos técnicos em Eletrônica e Segurança do Trabalho. Acrescenta-se a isso, o fato de não terem escolhido ser professor, o que foi manifestado durante os encontros:

*Não, eu nunca tive vontade de ser professora. (P.1)*

*Eu também não. (P.2)*

*Eu caí de paraquedas no curso de magistério e adorei. No segundo ano de magistério, saiu um convenio para estágio. Só que na realidade, era os professores que estavam de greve e eles nos jogaram para dar aula para que os alunos não perdesse o ano letivo. Então antes de concluir o magistério, eu com quinze anos já estava encarando uma sala de aula. Me jogaram no Grupo Brasil, e assim foi. O magistério foi uma benção para a minha vida. Eu sou uma pessoa muito tímida, e eu era muito pior. Tanto que o pessoal falava assim, que foi descobrir que eu tinha voz, após os quinze ou dezesseis anos, depois que entrei para o magistério.” (P.1)*

*Eu estava precisando de emprego, e me convidaram para ocupar uma vaga, e aí pediram uma aula expositiva, e eu passei nessa aula. E eu comecei. (P.2)*

As demais informações colhidas no questionário estão sintetizadas no quadro a seguir.

**Quadro 3** - Descrição dos participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	DESCRIÇÃO DO PARTICIPANTE
Participante (P.1)	Sexo feminino, idade entre 31 e 40 anos, bacharel em Direito com duas especializações <i>Lato Sensu</i> : Direito do Trabalho e Processo do Trabalho, e Direito Previdenciário. Atua na docência há mais de dois anos em cursos técnicos concomitante ao ensino médio e também no ensino médio. Tem formação em magistério, nível técnico. Dedicar 10 horas da sua carga horária semanal à docência e até 40 horas semanais na atividade de advogada. Trabalha em um escritório de advocacia voltado para a área trabalhista, e atua na área de recrutamento e seleção de recursos humanos. As disciplinas que a professora ministra são: Leis e Convenções de Segurança do Trabalho, Legislação e Normas Aplicadas e Relações Trabalhistas e Sindicais e Ética Profissional. Todas do curso de Segurança do Trabalho.
Participante (P.2)	Sexo feminino, idade entre 31 e 40 anos, possui dois bacharelados: um em Administração de Empresas e outro em Psicologia. Possui especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais. Nunca participou de cursos de formação de professores. Atua na docência há mais de dois anos em cursos técnicos concomitantes/ou pós ensino médio e também no ensino superior. Dedicar 20 horas da sua carga horária semanal à docência e até 40 horas semanais na atividade de Desenvolvimento de Recursos Humanos na área de recrutamento e seleção de pessoal da Prefeitura Municipal de Uberaba. Coordena administrativamente um turno de uma escola particular de ensino fundamental e médio da cidade de Uberaba. As disciplinas que a professora ministra são: Marketing Pessoal, Noções de Administração Organizacional, e Técnicas de Treinamento no curso de Segurança do Trabalho. Já no curso de Eletrônica, ministra as disciplinas de Empreendedorismo e Relações Humanas.
Participante (P.3)	Sexo masculino, idade até 30 anos, bacharel em Análise de Sistemas, com especialização <i>Lato Sensu</i> em Desenvolvimento Web. Atua na docência há menos de um ano, em cursos técnicos. Dedicar até 03 horas da sua carga horária semanal à docência e até 40 horas semanais na atividade de comercialização e reparos de computador. É proprietário de uma empresa de venda e manutenção de computadores na cidade de Conquista-MG, há mais de 8 anos. Devido à demanda crescente de serviços eletrônicos na sua empresa, resolveu cursar eletrônica na instituição pesquisada para suprir o nicho de mercado e ampliar os serviços da sua empresa. Ao fazer o curso, pelo desempenho obtido, a diretora da escola pesquisada, convidou-o para fazer parte da equipe docente. As disciplinas que o professor ministra até o presente semestre são: Representações gráficas (Desenho técnico) e Noções de Algoritmo no curso técnico em Eletrônica.

Pode-se afirmar, a partir dos dados, que são professores iniciantes na atividade docente, que têm outras atividades profissionais ligadas à sua formação. Tem uma carga de trabalho superior a 40 horas semanais, incluída a atividade docente. Dois deles nunca tiveram qualquer formação específica para a docência



### 2.3.2 *O planejamento das atividades*

A atividade humana é uma das categorias fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, pois o homem agindo sobre a natureza e visando transformá-la de modo a satisfazer as suas necessidades, também se transforma, humanizando-se. A Teoria da Atividade, inicialmente, formulada por A. N. Leontiev, contou com as contribuições de outros investigadores russos, como Luria, Galperin, Davidov, dentre outros.

Para Leontiev (1978, p. 10), a atividade tem papel fundamental na personalidade humana ao explicar que “a base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas.

As bases dessa Teoria estão nas postulações de Vigotski, ao afirmar que a essência do psíquico está no social e o caráter mediatizado da psique humana, por meio de instrumentos e signos (instrumento psicológico); ao propor a lei genética do desenvolvimento cultural – toda função psíquica aparece em dois planos, primeiro no plano social, como categoria intersíquica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsíquica. (MONTEALEGRE, 2005)

Leontiev define a atividade como processo que é dirigida por um motivo:

De acordo com a definição que aceitamos, chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos. (LEONTIEV, 1978, p. 13).

Segundo o autor, os motivos, elementos que orientam a atividade e lhe dão sentido, objetivam uma necessidade, que não é revelada antes que o seu objeto seja percebido.

Acontece que, na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade "não conhece" seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo. (LEONTIEV, 1978, p.14)

A atividade, segundo Leontiev (1987), tem duas características fundamentais, a de *orientação* e a de *execução*. A de orientação inclui as *necessidades*, os *motivos* e as *tarefas*, e a de execução inclui as *ações* e as *operações*.

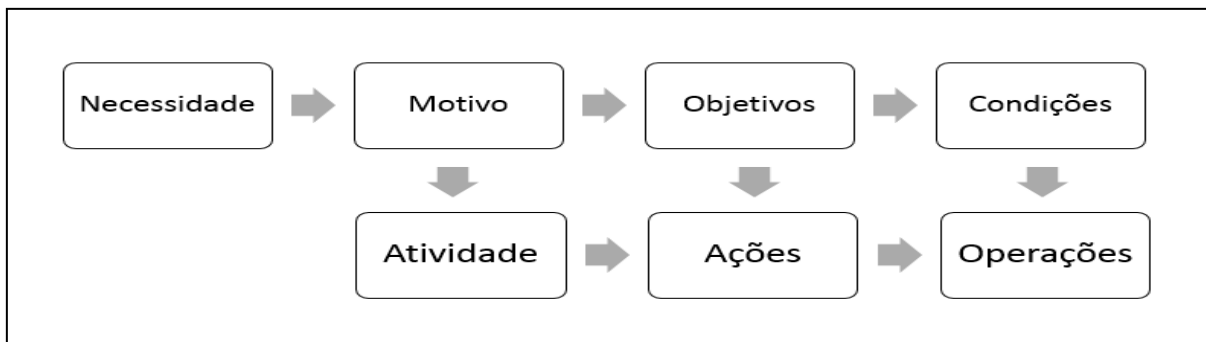
A necessidade, como depreendemos da explicação de Leontiev na citação acima, estimula e dirige a atividade, mas se materializa no objeto, que é o seu verdadeiro motivo. O conceito de atividade está, assim, estreitamente, ligado ao conceito de motivo, que pode ser material ou mental. Sem o motivo, não há atividade, nessa perspectiva.

A tarefa, por sua vez,

[...] se manifesta pela unidade entre o objetivo da atividade e as condições de sua realização. As ações da atividade respondem a uma tarefa, a tarefa é a finalidade dada em determinadas condições. Por meio da tarefa se transformam as coisas com as quais atua o sujeito e se transformam o próprio sujeito atuante. (MONTEALEGRE, 2005, p. 36, tradução nossa)

Ao descrever a sua compreensão da característica de execução, Montealegre (2005) afirma que as ações e as operações se correspondem com o objetivo e as condições da tarefa e não podem ser separadas. A ação está relacionada com a finalidade, quando o sujeito delimita e toma consciência dessa finalidade. As operações estão relacionadas com as condições: os meios, os procedimentos e as técnicas para realizar a ação.

**Figura 2** - Estrutura geral da atividade, adaptada de Leontiev (2001, 2004)



**Fonte:** Leontiev (2001).

A *necessidade* é o fator que origina a atividade, é ela que motiva o sujeito concretamente a ter objetivos e realizar as ações. (SFORNI, 2004). O *motivo* é o componente afetivo da teoria, que se vincula às emoções do sujeito e relaciona-se ao sentido da *atividade*. O *objetivo* é aquilo que se pretende atingir naquela atividade, e para alcançá-los, utilizamos das *ações*, e das *operações*, que é o modo de execução de uma determinada tarefa.

Considerando que a atividade principal do professor é organizar as atividades de ensino para promover a atividade de estudo ou de aprendizagem do aluno, não podemos deixar de mencionar a “atividade de estudo”, conforme proposta por Davidov, um dos que deram seqüência às ideias dos precursores da teoria da atividade.

Davidov parte da concepção de atividade de Leontiev e das contribuições de outros investigadores como Elkonin e caracteriza e investiga a atividade de estudo e a sua relação com o desenvolvimento mental e também moral do aluno, na perspectiva da psicologia evolutiva e pedagógica soviéticas. Davidov e Márkova (1987, p. 324, tradução nossa) afirmam que “o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base”.

Nesta afirmação fica claro que o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico e a sua finalidade é a assimilação desse conhecimento. A assimilação é entendida por ele como apropriação, isto é, como resultado da atividade do sujeito destinada a dominar os procedimentos socialmente elaborados.

A atividade de estudo, segundo Davidov e Márkova (1987), tem os seguintes componentes: a compreensão pelo aluno das tarefas de estudo, o que está ligado à questão da motivação de estudo e à transformação do estudante em sujeito da atividade; a realização pelos alunos das ações de estudo, o que supõe uma organização adequada do processo, orientada para a assimilação das ideias-chaves do conhecimento, para o domínio de procedimentos gerais para a sua concretização e vice-versa; a realização pelos alunos das ações de controle e avaliação.

Na perspectiva dessa concepção de atividade, buscamos elaborar o experimento didático-formativo a ser desenvolvido com os professores participantes da pesquisa. Foi estruturado com cinco atividades a serem realizadas em cinco encontros formativos de três horas cada. Os temas e as necessidades que deram origem às atividades, foram levantadas a partir de observações do pesquisador na escola campo e nos referenciais teórico-prático que devem embasar um planejamento. Diante do interesse dos participantes da pesquisa nos assuntos discutidos, eles solicitaram um quinto encontro para finalizar as discussões.

Para cada atividade, conforme proposto anteriormente por Leontiev e Davidov, foi pensada uma organização de estudo que incluía: necessidade, objetivos, ações e operações.

**Quadro 4 - As atividades e os seus objetivos - cronograma**

<b>Data</b>	<b>Tema trabalhado (necessidade)</b>	<b>Objetivo da atividade</b>
27-09-2015	A identidade docente: o que é necessário para ser professor.	Trabalhar o processo de percepção da profissão docente
17-10-2015	O papel da escola, o papel do professor: a questão da mediação, a criação de necessidade para o querer aprender, a atividade de ensino;	Discutir a relação entre educação, papel da escola, papel do professor e a didática na criação da necessidade para o querer aprender na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.
31-10-2015	Planejamento de ensino: tipos de planejamento.	Trabalhar as esferas de planejamento e os reflexos na sua prática pedagógica.
14-11-2015	Estratégias de ensino: uso das tecnologias. Avaliação.	Discutir as diversas estratégias de ensino, o uso das tecnologias e os pressupostos e instrumentos de avaliação para dinamizar a sua prática de ensino.
12-12-2015	Avaliação final do experimento e construção do mapa conceitual sobre planejamento de uma unidade do conteúdo ministrado na Escola campo.	Estabelecer relação entre o planejamento de uma unidade que ministra, com a realidade das ações executadas em sala de aula.

O detalhamento dessas atividades está inserido no momento de análise, para facilitar a sua leitura e compreensão.

### *2.3.3 A análise dos dados*

A análise dos dados constituiu a quarta etapa do experimento. Coletados os dados, os diálogos, as reflexões, as produções dos participantes, precisávamos definir uma forma de analisa-los. Para tal, pensamos na análise de conteúdo que pode ser conceituada de diferentes maneiras, tendo em vista a concepção teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 1977).

Para Oliveira (2008), a análise de conteúdo pode ser sintetizada em manipulação das mensagens, tanto do seu teor, quanto da expressão desse conteúdo, com o objetivo de evidenciar possíveis indicadores para a análise.

Em termos de aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros. (OLIVEIRA, 2008 p. 570)

O recurso metodológico da Análise de Conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com a pré-análise, na qual se escolhem os documentos, formulam-se hipóteses e objetivos para a pesquisa; exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos; tratamento dos resultados e interpretações. Cada fase do roteiro segue regras bastante específicas, podendo ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas.

Nessa primeira aproximação dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, e de alguns conceitos sobre didática, trabalhados no experimento didático-formativo, e de suas relações dos dados coletados, quer orais ou escritos, buscamos na perspectiva da análise de conteúdo, realizar a análise das unidades de contexto, já explicitadas anteriormente, na fase de diagnóstico.

Para Franco (2003), as unidades de contexto podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes; sua condição de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados. Outra característica relevante da unidade de contexto é a sua importância para o estabelecimento e apreensão de diferenciação resultante dos conceitos de **significado** e de **sentido**, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens. O contexto, no qual as mensagens foram produzidas pelo sujeito, a partir do compartilhamento de significados elaborados socialmente, é fundamental para a compreensão das mensagens explícitas ou latentes, objetivo da análise de conteúdo.

Como nesta pesquisa nos propusemos a trabalhar com os professores o planejamento de ensino, compartilhando conceitos que são importantes para fundamentá-lo, subsidiá-lo e direcioná-lo, entendemos que compartilhamos conceitos educacionais, a partir dos quais significados sobre educação, planejamento, estratégias de ensino, dentre outros, foram partilhados pelos sujeitos nas relações sociais estabelecidas, assim como sentidos que foram apropriados a partir da discussão e socialização desses conceitos. Os significados partilhados e os sentidos construídos pelos professores participantes consistiam no núcleo do processo formativo que buscamos empreender por meio do experimento didático. Assim,

fundamentamo-nos em autores da Teoria Histórico-Cultural para compreender esses conceitos.

Para Vigotski (2009), ao discutir a relação entre pensamento e linguagem, o significado da palavra é uma categoria central, pois, segundo ele, é “unidade da palavra com o pensamento” (p. 398). Do ponto de vista psicológico, Vigotski, na mesma obra, afirma que o significado de uma palavra não é senão uma generalização de conceito, toda formação de conceito é o ato mais específico, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. “Já o sentido de uma palavra é apenas a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. (VIGOTSKI, 2009, p. 408)

Portanto, os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Ao afirmar a estabilidade dos significados Vigotski não quer dizer que eles não se desenvolvam, pois considera que a mudança dos significados das palavras é uma descoberta essencial de suas investigações.

Asbahr (2014) afirma que para Vigotski:

[...] os significados são produtos históricos e transitórios e as relações sociais neles se refletem; são produtos das condições objetivas que lhes deram origem e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio de uma generalização. [...] Dessa forma, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social. A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo se se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito. (ASBAHR, 2014, p. 268)

Segundo essa autora, para Leontiev, **significado ou significação** tem duplo sentido: em alguns casos, como significação de uma palavra, ou seja, como significação verbal, e em outros, como referência aos conhecimentos, ao conteúdo da consciência social assimilado pelo indivíduo.

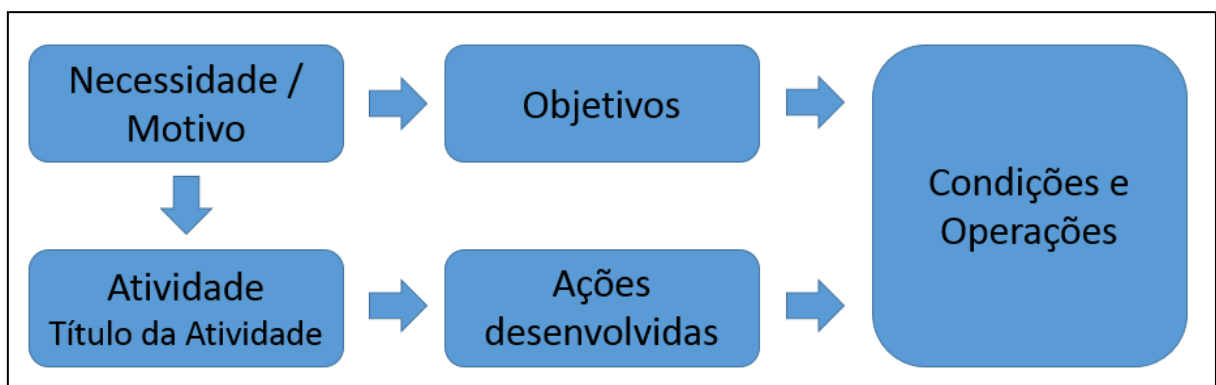
O sentido, para Leontiev (1978), é criado pelo motivo da atividade para o qual sua ação se orienta com o resultado. O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Assim, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente. Não há sentidos puros, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora estejam ligados, um ao outro, e pareçam fundidos na consciência, significados e sentidos têm uma base e uma origem distintas e são regidos por leis diferentes.

Para analisar os dados coletados em cada encontro, nos quais se desenvolvia um determinado tema, procuramos identificar os significados partilhados e os possíveis sentidos atribuídos pelos sujeitos, num esforço de inferência do pesquisador. Dessa forma, analisamos o conteúdo das mensagens (oral e escrita), buscando fazer inferências a partir de indicadores contidos na mensagem, conforme sugere Bardin (1977). Apoiando-nos, também, em Franco (2007), essas inferências se relacionam às características do texto, às causas e/ou antecedentes das mensagens e aos efeitos da comunicação. Sem esquecer, contudo, que, segundo Bardin (1977), as mensagens são do ponto de vista do produtor, reveladoras de suas concepções de mundo, no caso específico deste estudo, poderíamos dizer concepções de educação, de ensino, de escola. Revelam também os conhecimentos, as crenças, os valores, as experiências desses sujeitos.

Durante o percurso da análise, decidimos focar nos significados partilhados em cada encontro e nos sentidos atribuídos no momento pelos participantes. Construimos um quadro, em que registramos as falas. Em seguida, buscamos os significados e depois os sentidos.

Partindo desse movimento entre significados e sentidos nas atividades elaboradas para o experimento didático formativo, foi pensado um diagrama para demonstrar a articulação dos temas trabalhados a partir dos temas abordados na pesquisa.

**Figura 3** – Estrutura de planejamento das atividades da pesquisa



Esse diagrama esteve presente em todas as atividades com a finalidade de organizá-las e facilitar a análise de dados de forma em que todas elas estejam em sincronia com o objetivo geral da pesquisa.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados, as análises e as inferências possíveis.

### 3. OS RESULTADOS E A ANÁLISE DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

Nesta seção, apresentamos o experimento didático-formativo utilizado na pesquisa, bem como a análise dos dados, e os resultados das quatro atividades propostas.

#### 3.1 Análise da primeira atividade: A constituição do “ser docente”.

**Quadro 5** - Planejamento da primeira atividade: A constituição do “ser docente”.

<b>Encontro 01 – 26/09/2015 das 09h00 às 12h00</b>		
<b>Necessidade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações/Operações</b>
Perceber-se como professor.	Trabalhar o processo de percepção da profissão docente  Refletir sobre alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural	1. Compreender a pesquisa da qual estavam participando. 2. Discutir pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, visando compartilhar significados e sentidos. 2. Responder a uma questão relacionada à docência, que se encontra colada embaixo das cadeiras dos participantes: O que é ser Professor para você? Como é ser professor nos cursos técnicos? O que você pensa da profissão docente? Como você planeja suas aulas? Qual a importância do planejamento das aulas que você ministra? Como você interage com seus alunos? 3. Construir uma reflexão de como você se percebe professor e como desenvolve sua atividade docente

Ao iniciar o experimento didático-formativo, no primeiro encontro, os participantes foram recebidos com um café da manhã, foi apresentado o projeto de pesquisa, as etapas do experimento e a sua fundamentação teórico metodológica, que tem suas origens nos estudos de Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934). Apresentamos uma visão da pesquisa, com o objetivo de situá-los com relação ao experimento, como também discutir alguns conceitos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Em se tratando de um curto espaço de tempo, algumas escolhas precisavam ser realizadas. Tendo em vista a exequibilidade da execução do projeto, optamos por trabalhar com alguns conceitos na perspectiva histórico-cultural.

Neste primeiro encontro, dois aspectos teóricos eram fundamentais na atividade formativa e se constituíram, posteriormente, em temas para análise: o primeiro se referia à abordagem da educação e do ensino-aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-



Cultural, e, o segundo, à relação entre o aprendizado e o ensino que pode ser adequadamente organizado de modo a alavancar o desenvolvimento, que é um dos fundamentos centrais da teoria pedagógica na perspectiva histórico-cultural.

Na apresentação feita pelo pesquisador e formador foram compartilhados conhecimentos teóricos que tratavam da Teoria Histórico-Cultural

Ao apresentar os slides, contendo uma visão da pesquisa e a sua perspectiva teórica, os participantes iam refletindo, buscando compreender e se apropriar dos significados que foram compartilhados e atribuir os sentidos possíveis com base nas condições em que estava se desenvolvendo a atividade.

As falas dos participantes<sup>1</sup>, que foram audiogravadas e transcritas, traduzem as discussões, as dúvidas, as inquietações, as respostas sobre o que foi apresentado, revelam os significados e os sentidos que foram sendo elaborados. A partir de várias leituras do material gerado desse encontro, elaboramos o quadro a seguir, em que registramos os significados partilhados, as falas dos participantes e as inferências acerca dos sentidos que eles estavam construindo.

**Quadro 06** - Análise da Atividade 01 - 26/09/2015

TEMA	SIGNIFICADO	FRAGMENTOS DE FALAS DOS PARTICIPANTES	A PERCEPÇÃO DO PESQUISADOR DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PARTICIPANTES
<b>ABORDAGEM DA THC – MATERIALISM O HISTÓRICO</b>  <i>A influência das condições sociais sobre a vida psíquica do homem.</i>	O materialismo histórico descobre as leis gerais do processo histórico-social, entre elas as do desenvolvimento da consciência social como reflexo do ser social. A psicologia se apoia nas leis do materialismo histórico, que constitui seu fundamento histórico-	<i>“A gente acaba tendo que se moldar para a realidade deles. Se formos muito teóricos, sofisticados em alguns termos, ele pode não entender dependendo do meio em que ele vive.” (P.1)</i>	Trouxe o social como fator determinante para aquisição de conhecimento. A leitura de condições sociais feita pelo participante está relacionada aos fatos socioeconômicos, de condições e esferas sociais, divisão de classes. Encontramos aí o reflexo da sua maneira de pensar a sociedade e, não, as condições sociais que influenciam o desenvolvimento, modificando a sua maneira de pensar e agir.

<sup>1</sup> Todas as falas dos participantes inseridas no corpo do trabalho, virão em forma de citação com o recuo de 4cm da margem esquerda e em itálico.

	<p>social, todavia, seu objeto não são as leis histórico-sociais, mas o estudo da influência que as condições sociais exercem sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual (RUBINSHTEIN; SOKOLOV, 1960, p. 25).</p>	<p><i>“[...] não estamos formando a realidade ou coisa do tipo, estamos auxiliando. O aluno já vem com a realidade formada.” (P.3)</i></p>	<p>Podemos vislumbrar nesta fala do participante a compreensão de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocasionam mudanças no indivíduo, independentemente de suas condições socioeconômicas. Além disso, aponta para o papel do professor como guia, como orientador do processo.</p>
		<p><i>“[...] podemos auxiliá-los a mudar essa realidade. [...] o interessante da educação é transformar pessoas.” (P.1)</i></p>	<p>Através da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, ele modifica a sua maneira de pensar e agir. E esse amadurecimento é fruto das relações e vivências durante sua trajetória de vida.</p>
<p><b>ABORDAGEM DA THC – MATERIALISM O HISTÓRICO</b></p> <p><i>(O estudo da influência que uma condição social específica – a escolar – exerce sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual.)</i></p>	<p>A educação apoia-se na Psicologia Histórico-Cultural, que se apoia no materialismo histórico, que se constitui seus fundamentos, todavia, seu objeto não são as leis histórico-sociais, nem o estudo da influência que as condições sociais de modo geral exercem sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual, mas o estudo da influência que uma condição social específica – a escolar – exerce sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual.</p>	<p><i>“Somos exemplos.” (P.1)</i></p>	<p>Quando os participantes referem-se ao professor como exemplo, eles estão destacando o papel do professor e a influência que exerce sobre seus alunos, independentemente da idade que eles tenham. São condições sociais que são estabelecidas no espaço escolar</p>
		<p><i>“[...] se formos parar para pensar, depois do pai e da mãe, o professor é o terceiro profissional que vamos estar observando.” (P.3)</i></p>	

<p><b>ABORDAGEM DA THC – MATERIALISM O HISTÓRICO</b></p> <p><i>(O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Vygotsky, 1998, p. 118).</i></p>	<p>“[...] o aprendizado <u>adequadamente organizado</u> resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Vygotsky, 1998, p. 118).</p>	<p><i>“[...] um professor que planeja a aula, incentiva o aluno a planejar a vida dele indiretamente, o professor que planeja aula ele já entra diferenciado na sala de aula. [...] e para ter feedback.” (P.3)</i></p> <p><i>[...] o planejamento vai muito de acordo com a turma, o linguajar utilizado, não só a parte teórica mas toda a parte expositiva. Não tem como o professor entrar na sala de aula sem um instrumento para norteá-lo. (P.1)</i></p>	<p>Emergiu da fala do participante de que o planejamento é indispensável para o exercício da docência. O planejamento propõe uma tarefa ao professor de previsão e revisão do processo de ensino. O planejamento do trabalho docente é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor. A organização adequada do aprendizado remeteu ao planejamento.</p> <p>Volta a aparecer na fala a questão do exemplo.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Assim, se manifestam os participantes com relação às influências que as condições sociais exercem sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade:

*A gente (professores) acaba tendo que se moldar para a realidade deles (alunos). Se formos muito teóricos, sofisticados em alguns termos, eles podem não entender, dependendo do meio em que eles vivem.” (P.1, 26-09-2015) ( grifo nosso).*

Para esse participante, o sentido de “condições sociais” a que se refere a teoria do materialismo histórico, remete o social como fator determinante para aquisição de conhecimento. A leitura de condições sociais está relacionada aos fatos socioeconômicos, de condições e esferas sociais, como se a divisão de classes fosse determinante sobre a formação de sua consciência individual. Será que o professor tem que *moldar* o ensino-aprendizagem às condições sociais ou promover condições para o desenvolvimento das capacidades psíquicas de seus alunos?

Encontramos aí, o reflexo da sua maneira de pensar a sociedade e não as condições sociais como propulsoras do desenvolvimento. O desenvolvimento modifica a sua maneira de pensar e agir. Quanto maior é a vivência de experiências de aprendizagem, ao longo de sua trajetória de vida, maior é o seu desenvolvimento como ser humano, que, por sua vez, modifica a maneira de perceber a sociedade e repensar as suas práticas.

Para Vygotski (2000; 2003) e Leontiev (1978), o meio social e o cultural não determinam a formação do indivíduo, mas é a sua relação com o meio que determina a sua formação, através da aprendizagem e os processos de desenvolvimento, de forma dialética. É nas interações e nas apropriações da cultura que partilhamos conhecimento e que emerge o desenvolvimento de nossas reflexões e potencialidades.

*Não estamos formando a realidade ou coisa do tipo, estamos auxiliando. O aluno já vem com a realidade formada (P.3).*

*Podemos auxiliá-los a mudar essa realidade [...] o interessante da educação é transformar pessoas. (P.2).*

Os sentidos elaborados por (P.3) e (P.2) são opostos: o primeiro remete à ideia de moldar, de adaptar, enquanto (P.2) traz em sua fala o sentido da transformação. A compreensão da constituição do homem em relação aos fatores sociais pode ajudar o professor a entender o porquê de situações diversas que acontecem na escola. Ao falar em “realidade formada”, o participante pode estar considerando que a visão de mundo do aluno de cursos técnicos, ou seja, de adultos, traz consigo uma bagagem cultural e social, além das experiências pessoais e profissionais, que faz com que os professores possam levá-los a desenvolver potencialidades, que ampliam o seu conhecimento e aprendizagem.

Essas reflexões são importantes na formação dos professores, pois ressaltamos que o professor de cursos técnicos não deve resumir os conhecimentos necessários à docência apenas aos conhecimentos científicos acerca de sua área do conhecimento. Assim como a sua formação precisa ocorrer na dimensão de desenvolvimento pessoal, pois, como apontam os participantes, em muitos momentos são tomados como referência para seus alunos. Como agente transformador, baseado em uma conduta, o docente carrega consigo o dever e a responsabilidade acerca da formação global de seu aluno, possibilitando ao aluno um pensamento crítico que o torne cidadão.

Podemos observar na fala dos participantes (P.1) e (P.3),

*[...] somos exemplos, (P.1)*

*[...] se formos parar para pensar, depois do pai e da mãe, o professor é o terceiro profissional que vamos estar observando”. (P.3)*

Um dos compromissos da atividade profissional de ser professor (o trabalho docente) é certamente o de ensinar, permitindo aos alunos se desenvolverem, humanizarem-se, para se tornarem cidadãos ativos, participantes e transformadores da sociedade em que vivem. Libâneo (2013) afirma que, como toda a profissão, o magistério é um ato político porque se

realiza no contexto das relações sociais. Há vários tipos de influência no ato de estudar e aprender tais como: 1. O incentivo ao estudo - conjunto de estímulos que estimulam no aluno sua motivação para aprender. 2. As condições de aprendizagem – para oferecermos condições mínimas de aprendizagem, temos que conhecer muito bem as condições socioculturais dos alunos. 3. A influência do professor e do ambiente escolar - certamente o professor e o meio exercem uma influência muito forte no aluno.

O segundo elemento discutido no encontro foi a necessidade de uma organização adequada do aprendizado para o desenvolvimento mental, o que nos remete à questão do ensino e do planejamento. Ao dialogar com os participantes sobre esse aspecto, foi citado o conceito de aprendizado de (Vygotsky, 1998), como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Então o participante (P.3) disse:

*[...] um professor que planeja aula, incentiva o aluno a planejar a vida dele. Indiretamente, o professor que planeja aula, ele já entra diferenciado na sala de aula. [...] e para ter feedback. (P.3)*

Emergiu da fala do participante que o planejamento é indispensável para o exercício da docência. O planejamento propõe uma tarefa ao professor de previsão e revisão do processo de ensino. O planejamento do trabalho docente é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor. O participante (P.2) complementou dizendo que

*[...] o planejamento vai muito de acordo com a turma, o linguajar utilizado, não só a parte teórica, mas toda a parte expositiva. Não tem como o professor entrar na sala de aula sem um instrumento para norteá-lo. (P.2)*

Tal fala, nos remete à teoria, quando Libâneo (2013), ao falar de planejamento de aula, enfatiza que se trata do detalhamento das atividades e ações a serem desenvolvidas durante a aula, e que o mesmo é fundamental para obtermos uma qualidade no ensino, tornando assim indispensável para a profissão docente.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que a aula é um período de tempo variável, e que as unidades devem ser distribuídas sabendo-se que às vezes é preciso bem mais do que uma aula para finalizar uma unidade de ensino. Ao elaborar o planejamento, que não se limita ao da aula, o professor estabelece os objetivos gerais das disciplinas e a sequência dos conteúdos e a distribuição das unidades pela quantidade de aulas previstas para aquele conteúdo; redigir objetivos específicos para cada tema; desenvolver a metodologia por assunto; avaliar sempre a própria aula. Um fator fundamental do trabalho docente trata da

relação entre o aluno e o professor, da forma de se comunicar, se relacionar afetivamente, as dinâmicas e observações são fundamentais para a organização e motivação do trabalho docente. O autor chama isto de "situação didática" para alcançarmos com sucesso os objetivos do processo de ensino, e a relação professor e aluno, que também pode ser considerado uma prática pedagógica.

Percebe-se que o planejamento na escola técnica, em que foi desenvolvido o experimento didático-formativo, tem uma dinâmica diferenciada do método tradicional das escolas do ensino fundamental e médio. O planejamento é elaborado semestralmente e o acompanhamento das atividades é feito pelo coordenador do curso, que não é um pedagogo de formação. Foi possível perceber através da fala do participante (P.2),

*[...] Eu pego, o conteúdo, faço o levantamento do material com base no roteiro estabelecido pela escola, monto as atividades de acordo com o perfil da turma. [...] você tem que se esforçar mais para prender a atenção deles, e o planejamento ajuda muito. (P.2)*

O planejamento traz segurança para o professor e (P.2) destaca a importância da criação de necessidades para que haja motivos para o aprender.

Deste modo, os participantes, manifestam que o planejamento é importante para a atividade docente, porém não é enfatizada a interação entre professor e aluno. Libâneo (1994/2013, p. 274) pondera:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

A dinâmica do planejamento está ligada também aos aspectos de relação professores e alunos, os aspectos afetivos e emocionais aos quais Libâneo (1994/2013) chama de **aspectos cognoscitivos da interação**. Trata-se do processo ou movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender. Sob este ponto de vista, o trabalho do professor é um constante vai e vem entre as tarefas cognoscitivas e o nível dos alunos. Para se ter um bom resultado de interação nos aspectos cognoscitivos deve-se: manejar os recursos de linguagem; conhecer o nível dos alunos; ter um bom plano de aula; objetivos claros; o uso correto da língua

Portuguesa, pois na fala, a língua utilizada é uma; enquanto na escrita temos outras normas a seguir.

Outro fator que há de considerar na fala do participante (P.2) transcrita acima, é que em cada um dos momentos do processo de ensino, o professor está atingindo seus objetivos quando estimula o desejo e o gosto dos seus alunos pelo conteúdo ministrado, isto é, quando as necessidades se convertem em motivos, os quais devem coincidir com o objeto para o qual se volta o ensino.

Durante o processo de interação entre os participantes da pesquisa, um deles enfatizou que o planejamento é indispensável para o exercício da docência. O planejamento propõe uma tarefa ao professor de previsão e revisão do processo de ensino. Esse sentido manifesto revela a importância que dão ao planejamento para o envolvimento dos alunos, embora tenham feito pouca ligação desse com a aprendizagem e com o desenvolvimento.

Após esta breve apresentação dos principais conceitos que foram trabalhados ao longo da atividade desse encontro, passamos para uma dinâmica em que os participantes deveriam responder algumas questões relacionadas à percepção da profissão docente. As questões foram coladas embaixo das cadeiras em que os participantes da pesquisa iriam se sentar. Até esse momento, havia a expectativa de participação de mais professores. Assim, foram fixadas 6 questões. Como estavam presentes, apenas três professores, as questões sorteadas foram:

O que é ser professor para você?

Como você planeja suas aulas?

Qual a importância do planejamento das aulas que você ministra?

Para a pergunta “O que é ser professor para você?”, respondeu (P.3):

*[...] é uma pergunta que vocês querem que eu responda com o coração ou como profissional? [...] com coração é a profissão mais linda que existe, nós somos formadores, somos transformadores, profissionais formadores de profissionais. [...] Ser professor é ensinar o que aprendeu, de outro profissional, de outro professor. Então acho isso lindo. [...] professor como profissional, falando tecnicamente, professor é pegar o conceito que foi aplicado a ele, interpreta, mastiga e entrega aquilo para o aluno de uma forma mais coerente e mais simples. (P.3)*

Percebemos na fala de (P.3), um entusiasmo e encantamento com a profissão docente, pela possibilidade de ensinar o outro. Porém, o conceito que ele tem sobre o processo de ensino é o do professor que transmite o conteúdo, isto é, “mastiga” e “entrega” ao aluno.

Assim, o professor é o elemento principal no contexto da sala de aula e o educando é o objeto a ser moldado. “Engolir, mastigar e entregar para o aluno, reforça essa concepção de ensino.

Por outro lado, ele considera o professor como transformador e formador de profissionais. Segundo Libâneo (1994/2013, p. 38), “o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizados para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.”

Para a pergunta “Como você planeja suas aulas?”, respondeu (P.2)

*Eu pego o conteúdo, faço o levantamento do material com base no roteiro estabelecido pela escola, monto as atividades de acordo com o perfil da turma. Tem aquelas que são mais comprometidas, tem aquela turma em que os alunos são mais lentos, então você tem que se esforçar mais para prender a atenção dele, e aí o planejamento ajuda muito. (P.2)*

Na fala do participante (P.2), fica evidenciado que ele elabora as atividades a partir de um “roteiro”, que, na verdade, pela pesquisa documental realizada, é o Projeto Pedagógico do curso, do qual constam as justificativas, os objetivos do curso, os requisitos de acesso, o perfil profissional e a organização curricular em módulos, as competências e habilidades de cada um deles. Depois pensa as atividades de acordo com a turma e tem que se esforçar muito para “prender a atenção” dos alunos. Isso pode evidenciar que os objetivos não são estabelecidos de acordo com as necessidades da turma, nem criadas necessidades para que a atividade de fato seja significativa. Não se detém nos elementos que constituem o planejamento.

Para a pergunta “Qual a importância do planejamento das aulas que você ministra?”, (P.1) responde:

*Essencial, eu não imagino um professor entrar na sala de aula sem um planejamento. [...]O planejamento vai muito de acordo com a turma, o linguajar utilizado, não só a parte teórica, mas toda a parte expositiva. Não tem como um professor entrar na sala sem um instrumento para nortear ele, senão fica uma situação complicada dentro da sala. (P.1)*

O participante (P.1) traz consigo conceito de planejamento como forma de previsão dos conteúdos e das atividades didáticas, a que chamou de “parte expositiva”. Segundo Libâneo (1994/2013, p. 245), “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.”

Todas as perguntas elaboradas para a dinâmica foram pensadas a partir das categorias de análise propostas para essa pesquisa. Entretanto, não foram não respondidas as seguintes questões:



- Como você interage com seus alunos?
- Como é ser professor nos cursos técnicos?
- O que você pensa da profissão docente?

Ressaltamos que havia uma tarefa a ser desenvolvida neste dia, mas devido à interação dos participantes que superou as expectativas do pesquisador, não foi possível aplicá-la, ficando para o encontro seguinte. Pudemos perceber o interesse deles nos assuntos abordados. Em alguns momentos, houve necessidade de aprofundamento nos conceitos relacionados à atuação docente, cujo embasamento se encontra nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Como esses profissionais são oriundos de cursos de bacharelado, não têm, no seu currículo, disciplinas voltadas para a prática docente. Entretanto, os participantes tinham noção desses conceitos, pois já haviam feito especialização, e na grade curricular da pós-graduação constava a disciplina Metodologia do Ensino Superior, mas sentiram a necessidade de realizar o experimento didático formativo numa perspectiva de enriquecimento pessoal e profissional sobre a docência.

Passamos então, para a quarta tarefa prevista para esse encontro, em que os participantes deveriam fazer uma reflexão por escrito a partir do seguinte enunciado: *Construir uma reflexão sobre como você se percebe professor e como desenvolve sua atividade docente.*

Para facilitar a análise, transcrevemos na íntegra as reflexões dos professores.

**Quadro 7 – Reflexão dos participantes sobre a sua percepção do “ser professor”**

<b>Participante</b>	<b>Reflexão redigida pelo participante</b>
P.1	<i>O Professor é uma peça fundamental para o desenvolvimento, aprendizado e formação do aluno. É assim que me sinto frente a esta profissão que escolhi. Me vejo responsável por transmitir conhecimento e frente a muitas situações ser exemplo para o aluno. Para desenvolver minhas atividades procuro como ponto principal estabelecer o planejamento sendo pra mim um dos pontos primordiais para realização de um bom trabalho e transmitir segurança para o aluno. Portanto, o trabalho do professor é aquele que promove ações e contribui direta e indiretamente na vida do aluno.</i>
P.2	<i>O magistério é uma profissão apaixonante e a mais importante e essencial para a formação de profissionais. Procuro ser um professor dinâmico e preparado e que busca a participação dos alunos nas aulas. Busco despertar o conhecimento nos alunos e trazer o conhecimento teórico para a vida prática dos mesmos. Acredito que trazer o aluno para a luz do conhecimento é a melhor forma de transmitir ensinamentos e somente desta forma poderemos fazer diferença na sociedade. Procuro desenvolver a atividade docente utilizando todos os recursos disponíveis na instituição em que estou</i>

	<i>trabalhando e quando possível busco recursos exteriores.</i>
P.3	<i>Apesar de ter ótimos exemplos familiares e de colegas profissionais, sinto-me uma criança engatinhando em um vasto mundo de conceitos, que aos poucos vão se interligando em reuniões, cursos e encontros como esse proposto pelo prof. Romes. Ainda copio fórmulas de bons exemplos de profissionais que observei em minha trajetória acadêmica, mas com auxílio de profissionais e estudiosos, creio que um dia conseguirei elaborar um estilo próprio. Por ser um profissional da área de tecnologia, costumo usar em sala de aula bastante o recurso audiovisual para tentar mostrar ao aluno novos conceitos de forma visualmente interessante. Ao elaborar os slides costumo utilizar cores claras com foco no verde e azul claro pois transmitem calma ao aluno. A forma que elaboro o planejamento segue um cronograma semanal, onde pego o conteúdo proposto pela escola, recordo toda a didática e conteúdo, logo em seguida faço um resumo e escolho qual recurso irei utilizar para ministrar aula.</i>

O participante (P.1) percebe o professor como transmissor de conhecimento. Enfatiza a importância do planejamento, aspecto discutido no encontro. (P.2) traz o sentido da docência como uma profissão, refere-se à transmissão de ensinamentos e ao incentivo à participação do aluno. (P.3) deixa claro que ainda está construindo-se como docente, seguindo os “modelos” que teve. É um professor no início da carreira, que está construindo a sua identidade docente.

As percepções dos participantes do “ser docente” retratam o momento da carreira em que se encontram, além de serem reflexo do fato de serem bacharéis e não terem formação específica para a docência. Tardif (2002), ao tratar os saberes docentes e a formação profissional, indica: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos e saberes da experiência ou práticos. Portanto, uma gama de saberes que o professor iniciante ainda não construiu. Esses professores vão adaptando, reconstruindo, reordenando ou simplificando os conteúdos para torná-los compreensíveis aos alunos, como nos afirma Marcelo Garcia (1999), mas de forma intuitiva.

O objetivo desse encontro era provocar a reflexão sobre a docência e o como os participantes se percebem professores, e, também, trazer pressupostos teóricos para a compreensão da pesquisa na forma de um experimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A partir dos diálogos e das produções escritas, é possível perceber, com algumas contradições, que valorizam a profissão docente e o ensino como forma de promover a aprendizagem e a transformação dos alunos, mas são transmissores de conteúdo, ainda que busquem estratégias para bem desenvolver as suas aulas; percebem-se como exemplos para o

aluno, mas, ainda buscam a sua identidade docente; valorizam o planejamento, ainda que não existam formalmente na escola.

### 3.2 Análise da segunda atividade: Relação entre educação, papel da escola, papel do professor

No dia 17 de outubro de 2015, realizamos a segunda atividade do experimento didático-formativo com os três professores participantes da pesquisa.

#### Quadro 8 – Planejamento da segunda atividade – Relação entre educação, papel da escola, papel do professor

Encontro 02 – 17/10/2015 das 09h00 às 12h00		
Necessidade	Objetivos	Ações/Operações
Relacionar conceitos da Teoria Histórico-Cultural (Trabalho, mediação, linguagem e atividade) com a atividade pedagógica.	<p>Discutir a relação entre educação, papel da escola, papel do professor e a didática na criação da necessidade para o querer aprender na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.</p> <p>Construir significados para os “conhecimentos dos professores”.</p>	<p>1 – Refletir sobre o que é a Didática e quais são os saberes necessários aos professores.</p> <p>2- Ler o capítulo 01 – <i>Sobre o processo de humanização</i> de Algacir José Rigon, Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Vanessa Dias Moretti do livro <i>A Atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural</i>, organizado por Manoel Oriosvaldo de Moura. Cada participante irá comentar três fragmentos do texto referentes aos conceitos listados abaixo.            Conceito de trabalho (p. 16 e 19);            Mediação (p.19); Linguagem (p. 20)            Atividade (p. 21); Necessidade (p. 23)            Relação entre ação, objeto e motivo apresentado por Leontiev (p. 23); Educação (p. 28)            Trabalho educativo (p. 28); Papel da escola (p. 30 );            Papel do estudante (p. 31); Papel do aluno (p. 31); O ato de dar aula (p. 31); O papel do Professor (p. 32)</p> <p>3 – Ler o texto “A teoria do ensino para o desenvolvimento e a integração entre Didática e epistemologia das disciplinas” do artigo Formação de Professores e didática para o desenvolvimento humano de José Carlos Libâneo, identificando os conceitos principais.            Construir coletivamente, um mapa conceitual do texto trabalhado.            Estabelecer a relação/ importância/ implicações desses conceitos com a prática docente/atividade pedagógica.</p> <p>4 - Elaborar um texto de, no máximo uma lauda, sintetizando os temas desenvolvidos durante esta atividade de estudo.</p>

Iniciamos as atividades do experimento, apresentando o seu planejamento. Dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a necessidade criada foi a de relacionar os conceitos de trabalho, mediação, linguagem e atividade com a atividade pedagógica, tendo como objetivo, discutir a relação entre educação, papel da escola, papel do professor e a didática na criação da necessidade para o querer aprender.

Os elementos teóricos que se referem à didática e aos conhecimentos dos professores tratados nesse encontro foram sistematizados aos participantes em forma de slides. (Apêndice 3)

No primeiro momento, trabalhamos a Didática, fazendo uma breve retrospectiva histórica, partindo de Comenius, por meio da sua obra clássica *Didática Magna* (1638), até as discussões da década de 80, quando a Didática passou a se configurar como um saber de mediação, cuja preocupação, são os processos de ensino e aprendizagem, e a busca de intervenções na prática pedagógica, para então, avançar na constante articulação entre a teoria e a prática. (CANDAU, 1997).

#### Quadro 09 – Análise do encontro 17-10-2015.

Tema	Significados partilhados	Fragmento de falas dos participantes	A percepção do pesquisador dos sentidos atribuídos pelos participantes
<p><b>Trabalhando o conceito de didática</b></p>	<p>Para Comenius, a educação escolar deveria ter início quando a criança fosse ainda bem pequena, sendo que esta educação seria fundamentada na influência religiosa, que “concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino” (CAMBI, 1999, p. 286);</p> <p>Em 1950, começam a surgir críticas à Didática ensinada no ensino superior, bem como indagações quanto ao sentido do ensino dessa disciplina e questionamentos referentes ao caráter instrumental e técnico que via no ensino das técnicas a formação para o bom ensino, bem como a crítica à ausência de objeto e conteúdo próprio da área. Nesse período, o ensino da Didática era visto como neutro, portanto, desvinculado do contexto social no qual a educação estava inserida. (CAMBI, 1999, p. 286);</p> <p>Candau (1997) apresenta uma proposta de superação da visão</p>	<p>“A educação é sempre focada na questão sociocultural. Então, conforme evolui a nossa linha de estudos e essa sociedade evolui de certa forma a cultura modifica.” (P.3)</p> <p>“[...] associar uma técnica mais antiga, por exemplo, o preparo de um professor de português, será que esse preparo filiado as técnicas atuais, será que não seria viável, ao invés de generalizar como é feito hoje?” (P.3)</p> <p>“não vejo como generalizada.” (P.2)</p> <p>[...] “então foi um erro de interpretação minha. Eu entendi que o</p>	<p>A educação é situada historicamente, é uma prática social e cultural.</p> <p>Na fala de (P.3) há uma defesa da didática como técnicas, sejam as atuais ou as mais antigas. A concepção atual de didática é muito generalizada.</p> <p>(P.2) não atribui o sentido de generalização.</p> <p>O professor é preparado para ministrar os conteúdos específicos, integradas relacionados a sua área de formação, e os conceitos de didática global.</p>

	<p>instrumental que articula três eixos: técnico, humano e político, fazendo contraposição entre o instrumental –Didática vista como um conjunto de procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para desenvolver um ensino eficiente, e o fundamental – por meio da análise da relação escola-sociedade, considerando a prática pedagógica no seu contexto.</p> <p>Candau (1997) Após grande discussão na década de 80, chegou a um consenso de que a Didática se configura como um saber de mediação cuja preocupação são os processos de ensino e aprendizagem e a busca de intervenções na prática pedagógica – que é prática social.</p>	<p><i>professor era preparado tanto para a questão de conhecimento como a questão didática diferenciada, mas aí você me explicou que ele é preparado com conhecimento mas com a didática global.” (P.3)</i></p>	
<p><b>Papel da escola, papel do professor e papel do aluno</b></p>	<p><b>O papel da escola</b> - A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social; por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (PARO, 2001, p.22)</p> <p><b>Papel do Estudante</b> - O estudante não é mero consumidor da aula, mas também objeto de trabalho, já que é sobre ele que incide o trabalho do educador e, nesse processo, transforma-se não só no momento da aula, mas para além dela. Porém colocar o estudante apenas como objeto de trabalho limita nossa análise, pois ao mesmo tempo em que é o objeto de trabalho, o educando é o sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como co-produtor dessa atividade, ou seja, para que a aprendizagem aconteça, o estudante deve estar em atividade. O estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da</p>	<p><i>“[...]achei interessante essas citações, porque a maioria dos professores, principalmente oriundos da graduação desconhece o papel da escola, o papel do professor, e da mediação.” (P.2)</i></p> <p><i>“Porque muitas vezes as pessoas jogam para a escola toda a responsabilidade de educar seus filhos.” (P.2)</i></p> <p><i>“Pela minha vivencia hoje pela educação, pela experiência que vi com minhas tias, com minha mãe que é professora, o Pai acha que o professor é um ser absoluto e que tem que ensinar tudo para o aluno. E que pra eles, a educação no sentido figurado, tem que ser ensinado dentro da escola. Então, que o pai não tem obrigação alguma, quem tem que ensinar é o professor.” (P.3)</i></p> <p><i>“Chego até ser chato, metódico. Analisando</i></p>	

	<p>atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético.</p> <p><b>Papel do professor</b> - Uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores. No entanto, é evidente que muitos dos elementos envolvidos na construção do motivo de aprender ultrapassam o âmbito da atuação do educador. Como exemplo, podemos tomar o valor atribuído à aprendizagem pela família, pelos grupos sociais nos quais convive, e, de forma mais ampla, pela organização social e econômica. Assim, embora o professor tenha limites de atuação, criar condições para que o estudante queira aprender deve ser um dos objetivos de sua atividade e ensino.</p>	<p><i>estes sete quadrados (tipos de planejamento), eu consigo planejar o conhecimento do conteúdo porque vai caber a mim, se vou saber aquilo ou não, ou se vou ter capacidade ou não, ou se vou ter que ter uma linha de aprendizado ou não para ministrar aquelas aulas. Conhecimento pedagógico geral, eu creio também parte de mim, que eu consigo planejar, conhecimento do currículo também cabe a mim, conhecimento pedagógico do conteúdo cabe a mim, então tudo que cabe a nós professores, temos condição de planejar e traçar estratégias. Agora, conhecimento dos alunos e das suas características, eu acho um ponto muito falho dentro da escola, porque em grande parte, esse aluno é tratado como um número, e não como a pessoa em si."</i></p>	
<p><b>Linguagem</b></p>	<p><b>Linguagem</b> - Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações.</p>	<p><i>"[...] a questão da linguagem, vem da situação social. Então temos que tomar cuidado e trazer de uma certa forma, simples e objetiva, para passar esse conteúdo que é novo para o aluno. Sem prejudicar ele de certa forma e sem estar gerando vícios." (P.3)</i></p> <p><i>[...] não só a linguagem verbal, mas também a linguagem corporal,</i></p>	

		<p><i>além da gente preparar para dar aula, a gente também prepara para a linguagem de comunicação. (P.3)</i></p> <p><i>[...]o público alvo, a faixa etária dos alunos, no caso de adolescentes, trabalhar algo que eles interessem, que prenda a atenção deles para aquilo que eu quero passar. Então cada sala, eu trabalho de forma diferente. [...] então, a linguagem que eu trabalho, vai de acordo com o perfil da turma.” (P.2)</i></p>	
<b>A atividade e a necessidade</b>	<p><b>Atividade</b> - A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico-cultural. A forma inicial de atividade dos sujeitos é a prática histórico-social do gênero humano, isto é, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetual, transformadora das pessoas. Na atividade se põe a mostra a universalidade do sujeito humano. (DAVIDOV, 1988, p.27). [...] a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de forma para dentro por meio das relações sociais (KOZULIN, 2002). O conceito de atividade, segundo Leontiev (1987), pressupõe que a sua estrutura geral seja composta por duas características centrais, a de orientação e a de execução. Em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas; em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações. A atividade interna “se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma”. (LEONTIEV, 19830,</p>	<p><i>“quero te fazer uma pergunta referente a necessidade e motivo. Vou te dar uma ideia do meu projeto atual. Eu realmente quando estou escrevendo alguma coisa, eu tenho uma certa dificuldade nessa divisão, entre necessidade e objetivo. Primeiro que assim, estou partindo para uma área humanizada e eu sou tecnicista pode-se dizer até de criação. Eu comecei a trabalhar com computador com sete anos de idade, quer dizer, a tecnologia faz parte do meu cotidiano há 21 anos. Então eu penso assim, querendo entrar pra essa área mais humanizada, eu tenho uma certa dificuldade na questão da necessidade humanizada. Então por exemplo: qual é o meu objetivo do meu projeto é levar um conceito de tecnologia para o ensino médio e facilitar no aprendizagem de novas técnicas em</i></p>	

	<p>p.83).</p> <p><b>Necessidade</b> - A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, P. 115).</p>	<p><i>escolas técnicas que já possuem esse tipo de conhecimento. Esse seria no caso, o objetivo do meu projeto. E a necessidade, como eu encabeçaria isso, entendeu? (P.3)</i></p> <p><i>“pra estar trazendo uma nova forma de didática, uma nova linha de aprendizagem, para o ensino médio?” (P.3)</i></p> <p><i>“será que, com a disseminação tecnológica, a facilidade que a criança tem de estar acessando a internet, ou qualquer coisa que seja, será que se pegássemos uma criança da zona rural que convive com porco, galinha, cavalo, e você trabalhasse o ormitorrinco e despertasse a curiosidade em cima desse tipo de animal, será que não chegaria ao ponto de despertar nele o interesse em pesquisar sobre o animal.” (P.3)</i></p> <p><i>“porque eu lembro que na minha alfabetização, também tinha aquelas cartilhas, ai tinha A de abelha, “B” de bola... e tinha o “G” de girafa, e eu falava, que queria muito conhecer uma girafa, e aqui em Uberaba não tinha uma girafa.” (P.2)</i></p> <p><i>“ mais isso é aí é muito subjetivo, porque uma pessoa pode ter objetividade e interesse na sua aula, e não ter na de outro professor. Ter um comportamento</i></p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--



		<p>na sua aula e não ter na dele. Entendeu, então isso aí é só com o tempo e com a vivencia do aluno. (P.1)</p> <p>“exato, porque eu penso que cada professor tem uma relação.” (P.3)</p> <p>“e cada um tem uma visão diferente do aluno, interpreta de uma forma o comportamento do aluno. Está imbuído aí a empatia entre o aluno e o professor, a dinâmica de aula, o interesse e a necessidade em aprender aquele conteúdo específico.” (P.1)</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

No momento em que estávamos refletindo sobre a Didática, algumas ponderações foram feitas pelos participantes, tais como:

*Didática Magna seria um livro?*

*[...] nossa educação brasileira começou através de escolas Jesuítas e depois passaram para?*

*[...] então a educação é sempre focada em cima da questão sociocultural. Então, conforme evolui a nossa linha de estudo e essa sociedade evolui de certa forma, a cultura modifica. (P.3)*

Podemos inferir que o participante (P.3) conseguiu perceber a educação como situada historicamente, isto é, como uma prática social e cultural.

Nas discussões sobre a trajetória da Didática, há uma defesa da didática como técnicas, sejam as atuais ou as mais antigas. Para (P.3), a concepção atual de didática é muito generalizada. Porém, (P.2) não concorda com o sentido de generalização, como se pode constatar na fala a seguir:

*[...] associar uma técnica mais antiga, por exemplo, o preparo de um professor de português, será que esse preparo filiado às técnicas atuais, será que não seria viável, ao invés de generalizar como é feito hoje? (P.3)*

Posteriormente, apresentamos as posições teóricas sobre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico dos professores, a partir dos referenciais de Maurice Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta (1997) e Shulman (2005).

Após essa apresentação, passamos para uma tarefa de discussões sobre os textos sugeridos para leitura (Quadro 8). Do capítulo *Sobre o processo de humanização*, foram extraídas citações a respeito da concepção de educação, do papel da escola, do professor e do estudante (Apêndice 05).

Os trechos escolhidos para a atividade proposta foram entregues aos participantes no encontro anterior, assim como o texto na íntegra. A leitura prévia não foi feita, devido à falta de tempo dos participantes ocasionada por sua rotina atribulada. Foi necessário dispensar trinta minutos do tempo do encontro para que eles pudessem fazer a leitura. Em seguida, foi proposto discutir o conceito que foi mais significativo para cada um, buscando situá-los no texto e nos pressupostos da teoria, já que a apropriação de conceitos tão densos demanda um tempo maior, incluindo outras aproximações.

Observamos que dos temas trabalhados nessa atividade, a maioria faz parte do cotidiano docente, os participantes traziam para a discussão significados elaborados das suas vivências como professor e como aluno. Essas temáticas não são estudadas na graduação, e esses profissionais são guindados da faculdade, direto para a sala de aula. Tal afirmação é confirmada na fala do participante:

*[...]achei interessante essas citações, porque a maioria dos professores, principalmente oriundos da graduação desconhece o papel da escola, o papel do professor, e da mediação. (P.2)*

Segundo os autores, nos dias atuais, a escola vem assumindo responsabilidades sociais da mediação indispensável para a humanização e a cidadania, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos pela apropriação do saber produzido historicamente por eles. Entretanto, a discussão do papel da escola pelos professores girou em torno da responsabilidade que a escola e os docentes vem assumindo na educação das crianças, como se fosse o único espaço para tal:

*Porque muitas vezes as pessoas jogam para a escola toda a responsabilidade de educar seus filhos. (P.2)*

*Pela minha vivencia hoje pela educação, pela experiência que vi com minhas tias, com minha mãe que é professora, o pai acha que o professor é um ser absoluto e que tem que ensinar tudo para o aluno. E que pra eles, a educação (no sentido figurado), tem que ser dada dentro da escola. Então, que o pai não tem obrigação alguma, quem tem que ensinar é o professor.” (P.3)*

No que diz respeito ao papel do professor, ele aparece como organizador do processo de ensino, como podemos inferir da fala de (P.3), ao valorizar o planejamento e os conhecimentos necessários para a prática docente:

*Chego até ser chato, metódico. Analisando estes sete quadrados (tipos de planejamento), eu consigo planejar o conhecimento do conteúdo porque vai caber a mim, se vou saber aquilo ou não, ou se vou ter capacidade ou não, ou se vou ter que ter uma linha de aprendizado ou não para ministrar aquelas aulas. Conhecimento pedagógico geral, eu creio também parte de mim, que eu consigo planejar, conhecimento do currículo também cabe a mim, conhecimento pedagógico do conteúdo cabe a mim, então tudo que cabe a nós professores, temos condição de planejar e traçar estratégias. Agora, conhecimento dos alunos e das suas características, eu acho um ponto muito falho dentro da escola, porque em grande parte, esse aluno é tratado como um número, e não como a pessoa em si. (P.3)*

Segundo os autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Davidov), esse é o papel do professor, de organizador das situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

Outro tema bastante discutido nesse encontro foi o da linguagem. Por ela, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas, e as reproduzem. Para Vigotski, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. As funções “cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (Vygotsky, 1984, p.31). A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar (RIBEIRO, 2005). A linguagem é, antes de tudo, social. Portanto, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

Para Vygotsky (1991, p. 131),

*A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.*

A discussão sobre a linguagem ficou na questão da adaptação da forma de comunicação pedagógica com o aluno, porém, a Teoria Histórico-Cultural permite tratá-la

como um instrumento cultural complexo, ou seja, um signo mediador, que permite ao homem se apropriar da realidade e de si mesmo.

*[...] a questão da linguagem, vem da situação social. Então temos que tomar cuidado e trazer de uma certa forma, simples e objetiva, para passar esse conteúdo que é novo para o aluno. Sem prejudicar ele de certa forma e sem estar gerando vícios. (P.3, grifo nosso)*

*[...] não só a linguagem verbal, mas também a linguagem corporal, além da gente preparar para dar aula, a gente também prepara para a linguagem de comunicação. (P.3)*

*[...]o público alvo, a faixa etária dos alunos, no caso de adolescentes, trabalhar algo que eles interessem, que prenda a atenção deles para aquilo que eu quero passar. Então cada sala, eu trabalho de forma diferente. [...] então, a linguagem que eu trabalho, vai de acordo com o perfil da turma. (P.2, grifo nosso)*

Os textos fornecidos e as discussões realizadas não permitiram aos participantes ter uma visão mais ampla dessa importante categoria, o que demandaria muito estudo e reflexão.

A atividade é outra categoria central na Teoria Histórico-Cultural. Com relação a seus componentes, o que mais chamou a atenção dos participantes foi a “necessidade”, condição primeira de toda atividade. O participante (P.3) pensou na atividade de elaboração de um projeto de pesquisa, que também deve partir de uma necessidade.

*[...]quero te fazer uma pergunta referente a necessidade e motivo. Vou te dar uma ideia do meu projeto atual. Eu realmente quando estou escrevendo alguma coisa, eu tenho uma certa dificuldade nessa divisão, entre necessidade e objetivo. Primeiro que assim, estou partindo para uma área humanizada e eu sou tecnicista pode-se dizer até de criação. Eu comecei a trabalhar com computador com sete anos de idade, quer dizer, a tecnologia faz parte do meu cotidiano há 21 anos. Então eu penso assim, querendo entrar pra essa área mais humanizada, eu tenho uma certa dificuldade na questão da necessidade humanizada. Então por exemplo: qual é o meu objetivo do meu projeto é levar um conceito de tecnologia para o ensino médio e facilitar na aprendizagem de novas técnicas em escolas técnicas que já possuem esse tipo de conhecimento. Esse seria no caso, o objetivo do meu projeto. E a necessidade, como eu encabeçaria isso, entendeu? (P.3, grifo nosso)*

*Pesquisador: Você quer propor um novo instrumento de aprendizagem? O público alvo tem essa necessidade? Eles precisam dela para estudar?*

Essa fala de (P.3) mostra o seu esforço de se situar no campo da pesquisa em educação, porém fica evidente a dificuldade de apropriação dos significados que são partilhados pelos profissionais dessa área.

Outro aspecto trazido para a discussão sobre a necessidade, subjacente à fala dos participantes, está relacionado à dúvida se elas são naturais ou devem ser criadas:

*[...]será que, com a disseminação tecnológica, a facilidade que a criança tem de estar acessando a internet, ou qualquer coisa que seja, será que se pegássemos uma criança da zona rural que convive com porco, galinha, cavalo, e você trabalhasse o ornitorrinco e despertasse a curiosidade em cima desse tipo de animal, será que não chegaria ao ponto de despertar nele o interesse em pesquisar sobre o animal.” (P.3)*

*[...]porque eu lembro que na minha alfabetização, também tinha aquelas cartilhas, aí tinha A de abelha, “B” de bola... e tinha o “G” de girafa, e eu falava, que queria muito conhecer uma girafa, e aqui em Uberaba não tinha uma girafa. (P.2)*

Neste sentido, no próprio texto sugerido estavam as respostas: “Uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores”; [...] criar condições para que o estudante queria aprender deve ser um dos objetivos de sua atividade e ensino”. Propor situações desafiadoras que despertem o interesse do aluno é tarefa do professor, pois, assim, ele estará criando uma necessidade, muito embora o professor saiba que não depende apenas dele o despertar desse desejo. Fica, claro, portanto, que o professor ao elaborar a atividade de ensino deve partir de uma necessidade e construir motivos para que, de fato, o aluno se aproprie da atividade.

Assim, remetendo a essa questão, estão as falas de (P.1) e (P.3), porém, colocando foco no aspecto da interação, porém ela ultrapassa essa dimensão. Outros elementos estão presentes e são eles que determinam as necessidades, por exemplo, a apropriação dos conhecimentos científicos.

*[...]mais isso é aí é muito subjetivo, porque uma pessoa pode ter objetividade e interesse na sua aula, e não ter na de outro professor. Ter um comportamento na sua aula e não ter na dele. Entendeu, então isso aí é só com o tempo e com a vivência do aluno. (P.1)*

*[...]exato, porque eu penso que cada professor tem uma relação. (P.3)*

*[...]e cada um tem uma visão diferente do aluno, interpreta de uma forma o comportamento do aluno. Está imbuído aí a empatia entre o aluno e o professor, a dinâmica de aula, o interesse e a necessidade em aprender aquele conteúdo específico. (P.1)*

As atividades humanas para Leontiev (2004) são consideradas como formadoras das relações do sujeito com o mundo, guiadas por motivos, por fins a serem alcançados. A ideia de atividade envolve então a noção de que o homem se orienta por objetivos, agindo de forma intencional e por ações planejadas. A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico-cultural. A forma inicial de atividade dos sujeitos é a prática histórico-social do gênero humano, isto é, “a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetal, transformadora das pessoas. Na atividade se põe à mostra a universalidade do sujeito humano”. (DAVIDOV, 1988).

Esse conceito foi pouco discutido e, inclusive, percebido de forma limitada, como se observa na fala de (P.3)

*[...] eu acho que a atividade é uma forma de estar avaliando, quando a citação fala do sociocultural, aqui a gente está aplicando a nossa cultura, todo aquele conhecimento para a gente avaliar o que está sendo feito. (P.3)*

Percebemos claramente que os participantes da pesquisa assimilaram a atividade como sendo uma tarefa ou exercício aplicado em sala de aula. Durante o experimento, principalmente por parte do participante (P.3), percebemos esse conflito. Também devemos levar em consideração que os participantes estão conhecendo essa teoria agora. Outro fator que observamos é a densidade dos conceitos apresentados, que até para nós pesquisadores, demanda certo tempo para apropriarmos.

A Teoria da Atividade proposta por Leontiev (2001) nos fornece subsídios para compreender a estrutura das atividades dos sujeitos entendidas como processo psicológico, e o movimento de mudança de sentido pessoal articulado a essa atividade que estimula o sujeito a executá-la. A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade.

*Atividades são processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001, p. 68).*

Esse encontro tinha o objetivo de promover a reflexão acerca de alguns aspectos cuja compreensão interfere no planejamento. Discutir a relação entre educação, papel da escola, papel do professor e a didática na criação da necessidade para o querer aprender. Ainda que os conceitos sejam densos e complexos e a sua apropriação requeira muito estudo, leitura e discussão, as tarefas propostas provocaram a reflexão. Numa avaliação da atividade desenvolvida, os participantes enfatizaram a relevância em conhecer, ou saber mais sobre os

assuntos trabalhados, como aporte para a sua prática docente. Certamente, os assuntos discutidos nesse encontro, possivelmente os fizeram repensar sua atuação como professor, no planejamento das aulas, na aprendizagem e na convivência com seus alunos e toda a comunidade escolar. Porém, como já afirmamos anteriormente, esses conceitos estão inseridos em uma rede de outros conceitos, no bojo de uma teoria complexa e que demandará desses sujeitos, outras leituras, discussões e reflexões, caso tenham motivos, a partir da necessidade criada neste encontro. Podemos afirmar que esse encontro provocou novas necessidades.

### 3.3 Análise da terceira atividade: Estratégias de ensino e o uso das tecnologias no cotidiano escolar

No dia 31 de outubro de 2015, realizamos a terceira atividade do experimento didático formativo com os três professores participantes da pesquisa.

#### Quadro 10 - Planejamento da atividade de estudo 03 – Estratégias de ensino e o uso das tecnologias no cotidiano escolar

<b>Encontro 03 – 31/10/2015 das 09h00 às 12h00</b>		
<b>Necessidade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações/Operações</b>
Despertar nos participantes uma auto avaliação das suas práticas de ensino no que se refere às estratégias e recursos	Discutir diversas estratégias de ensino e o uso das tecnologias .	1 – Ler as diversas estratégias de ensino listadas, e identificar quais você utiliza, ou utilizaria nas suas aulas.
		2 - Após apresentação do conceito da pós-modernidade, com base no texto de José Carlos Libâneo – <i>O contexto pós-modernos e os impactos na educação</i> , sugerido para leitura (Apêndice 05), discutir com o grupo a influência da tecnologia no cotidiano escolar e principalmente o seu impacto nas suas aulas.
		3 – Produção de dois textos: um sobre as estratégias de ensino e o outro sobre o uso das tecnologias

No encontro anterior, do dia 17 de outubro de 2015, foi distribuído aos participantes da pesquisa o capítulo 2 - Ensinar, aprender, pesquisar e avaliar com mapas conceituais, do livro “Novas Tramas para as técnicas de ensino e estudo”, de Ilma Passos Alencastro Veiga.

O intuito era prepará-los para a confecção de um mapa conceitual, o que estava previsto no planejamento do segundo encontro, porém, em razão do prolongamento das discussões, transferimos para o terceiro encontro.

Porém, ao perguntar se eles haviam lido o texto para iniciarmos as atividades, o participante (P.3) disse que leu, porém não conseguiu assimilar o conteúdo, tendo em vista estar bastante cansado e não conseguiu entender o que estava lendo. A participante (P.1), disse que não leu por motivos de saúde que a fez esquecer de todos os seus afazeres. A participante (P.2) disse que não se lembrou de ler o texto.

As justificativas dos participantes para a falta de leitura dos textos indicados, recorrente no processo formativo, traz indicadores das condições físicas e sociais em que os professores estão inseridos. Destacamos aqui as condições físicas da escola, a relação professor e aluno, a burocracia imposta aos docentes, e a sobrecarga de trabalho dos professores, conciliando dois turnos diários de trabalho, ocasionando a queda da qualidade da sua aula, cansaço mental e outras doenças ocupacionais.

Para Marcelo Garcia (1999), “o desenvolvimento profissional deve estar intimamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação individual e coletivamente” (MARCELO GARCIA, 1999, p.144). Contudo, as condições objetivas e subjetivas dos participantes deste experimento revelam que isso ainda é algo distante.

Diante da falta de leitura dos professores ao texto indicado, combinamos que ele seria lido em outro momento. Em seguida, passamos para as atividades planejadas para o terceiro encontro. O objetivo geral era discutir diversas estratégias de ensino e o uso das tecnologias, pois os aspectos metodológicos e os recursos fazem parte do planejamento e estão sintetizados nos slides apresentados aos participantes. (Apêndice 2)

A necessidade criada para a atividade foi a de despertar nos participantes uma autoavaliação das suas práticas de ensino. Luckesi (1994, p. 155) ao discutir sobre as práticas de ensino no cotidiano escolar argumenta:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?



A partir da citação de Luckesi (1994), argumentando sobre como os professores escolhem as técnicas de ensino, foi proposto aos participantes da pesquisa uma análise de uma lista de estratégias de ensino, indicadas por Anastasiou e Alves (2004); Marion e Marion (2006); e Petrucci e Batiston (2006), inserida no (Apêndice 04).

**Quadro 11** – Análise do encontro 03 – dia 31-10-2015.

Temas	Significados partilhados	Fragmento de falas dos participantes	A percepção do pesquisador dos sentidos atribuídos pelos participantes
<p>Características da atividade docente que envolve estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino.</p>	<p>Definições de Técnicas, Estratégias e Dinâmicas para Anastasiou: <b>ESTRATÉGIA:</b> É a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos. <b>TÉCNICAS:</b> relativo a arte. A arte material ou o conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo. <b>DINÂMICA:</b> respeitante ao movimento e as forças, ou organismo em atividade ou, ainda, parte da mecânica que estuda os movimentos.</p>	<p><b>P.1</b> “[...]Eles chegam nos cursos técnicos e já querem a prática, sem a teoria. Então nós professores, temos que conscientizar ele que primeiro temos que ver a teoria para depois chegar na prática, é uma luta. E isso gera uma insatisfação neles que dificulta o aprendizado deles.”</p> <p><b>P.2</b> “Eu acredito que devemos sempre tentar outras estratégias, porque talvez se mudássemos a maneira de dar aula, retém a atenção do aluno.”</p> <p><b>P.2</b> “Então a estratégia é o que eu vou fazer para que a minha aula seja atrativa para o aluno, que faça ele interessar pelo que estou transmitindo. Porque dependendo da forma que eu passe a aula, eles vão se interessar ou não.”</p> <p><b>P.3</b> “Acredito que se eu vou utilizar técnicas ou estratégias, vai também do próprio professor. Do estilo do professor. Cada professor tem seu estilo. Eu acho que no nosso caso, a gente agora estando ciente dessa diferença, nosso desafio é aliar a estratégia à técnica. Eu como sou mais tecnicismo eu me envolvo mais com as técnicas e deixo as</p>	<p>As estratégias são importantes para favorecer o aprendizado.</p> <p>Mudar a estratégia de dar aula pode propiciar melhor assimilação do conteúdo ministrado.</p> <p>Os participantes estão revendo a possibilidade de aplicar as estratégias de ensino nas suas aulas, porque vislumbram utilizá-las em suas aulas.</p>

		<p><i>estratégias de lado.”</i></p> <p><b>P.3</b> “<i>eu trabalho com aulas expositivas dialogadas. Porque algoritmo é algo que se trabalha com raciocínio. Então não sei se outras estratégias daria certo para o meu conteúdo.”</i></p> <p><b>P.2</b> “<i>não sei, talvez você poderia testar os estudos dirigidos. Nas próximas aulas eu vou testar o seminário, porque achei legal e vai dar para os alunos mostrarem o que estão fazendo.”</i></p> <p><b>P.1</b> “<i>eu estava olhando aqui, eu estava aqui lembrando de quando eu dava aula no cursinho de supletivo, então, eu estava dando aula e aí os alunos dormiam, então eu fiz um blog, dividi os alunos em grupo e eles ficaram empolgados. Eu nunca vi eles fazerem tanta tarefa, (risos) eu colocava os exercícios no blog, e eles resolviam e os dias que eu não colocava, eles me cobravam. Eles mesmos alimentavam o blog e faziam as atividades que dentro da sala eles dormiam. Eu fiquei surpresa com o resultado, porque eu não esperava. Os alunos ficavam empolgados, e a foi o comentário da escola naquele semestre.”</i></p>	
	<p>Para Mazzioni (2013) A definição do uso de determinada estratégia de ensino-aprendizagem considera os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos.</p> <p>No entender de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195) “a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem)</p>		

	<p>pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”.</p> <p>O uso do termo “<b>estratégias de ensino</b>” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem que: As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...</p>		
<p>O contexto pós-moderno e os impactos na educação. As tecnologias na sala de aula.</p>	<p><b>As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. texto de José Carlos Libâneo:</b> Vivemos um conjunto de condições sociais, culturais, econômicas peculiares que afetam todas as instâncias da vida social, de modo a ser admissível afirmar que vivemos numa condição pós-moderna.</p> <p>Alguns traços gerais que caracterizam a condição pós-moderna, sintetizando sugestões de vários autores (Giroux, McLaren, Giddens, Silva, Rouanet).</p> <p>Essas características confrontam-se diretamente com vários princípios das teorias pedagógicas modernas mas, ao mesmo tempo, possibilitam uma reavaliação crítica desses princípios. Giroux (1993) sugere que a crítica pós-moderna precisa ser examinada pelos educadores e que ela pode dar uma importante contribuição à pedagogia crítica. McLaren (1993) indica</p>	<p><b>P.1</b> <i>“Interessante, nós associamos muito a tecnologia à informática, talvez seja uma coisa imposta culturalmente, mas uma inovação dentro da sala de aula que fuja do tradicional, pode ser considerada uma tecnologia.”</i></p> <p><b>P.3</b> <i>“Quando você está em processo produtivo, você está gerando uma arte. Quando você está gerando a arte, e se você está produzindo algo, provavelmente você tem que estar dentro da realidade que está vivenciando, por exemplo. Eu estou num estado produtivo, que o nosso ciclo acabou de gerar que foi o blog, a realidade que estou aprendendo é essa e a minha imagem que provavelmente é o que eu quero transmitir, é o conceito final de tudo que eu gerei. Então, será que vai ser suficiente para os</i></p>	

	<p>três contribuições do pensamento pós-moderno para uma Pedagogia Crítica:</p> <p>Uma reavaliação dos paradigmas teóricos de referência que até hoje têm norteado a produção do conhecimento, especialmente o legado da tradição iluminista;</p> <p>Uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o espetáculo, o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais etc;</p> <p>Um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada “condição pós-moderna”) para aguçar a consciência dos que se propõem a se manter dentro de um posicionamento crítico.</p>	<p><i>alunos aprenderem, será que vai ajuda-los a entender algoritmo, então eu entendo a imagem como um processo final da criação do estado de arte.”</i></p> <p><b>P.1</b> <i>“Porque está todo mundo tão interessado em adquirir informação, e ai eles vão achando que aquela cultura que está na internet é o que vale. E aquela imagem que está lá, raramente é a realidade que acontece. Então as pessoas vão deturpando, mudando a forma de viver e isso vai afetando dentro da sala de aula. Fica todo mundo querendo passar uma imagem. Hoje parece que todo mundo está vivendo um teatro.”</i></p> <p><b>P.3</b> <i>“Outro fator que eu vejo é a própria fuga da realidade. As vezes as pessoas querem viver de imagem.”</i></p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Ao analisarem a lista com as estratégias de ensino sugeridas para a atividade o participante (P.3) faz uma observação:

*Ontem observei uma coisa na minha turma, que, às vezes eu não sei se o problema sou eu ou se são os alunos. Eu estou com uma certa dificuldade que eu passo exercício para eles fazerem em casa, e na hora que eu chego aqui eles estão fazendo os exercícios aqui na escola, nas aulas dos outros professores. (P.3)*

A angústia do professor na situação descrita por ele deve ser analisada no contexto das condições objetivas e subjetivas desses alunos e dele próprio, como já analisamos, anteriormente. Isso é lembrado pelo participante (P.1).

*Porque esse pessoal de curso técnico, não vai fazer mesmo porque durante o dia está trabalhando e à noite está aqui. O público do curso técnico é um público sem tempo. Eles já têm uma sobrecarga de trabalho gigante, família para sustentar e cuidar. Às vezes a realidade do aluno impede ele de ser dedicado aos estudos. (P.1)*

A fala do participante (P.2) remete à não neutralidade das técnicas de ensino ou estratégias, pois os contextos de aprendizagem são sociais, históricos, culturais. Isso pode ser constatado, também, na fala de (P.1):

*[...] Eles chegam nos cursos técnicos e já querem a prática, sem a teoria. Então nós professores, temos que conscientizá-los de que primeiro temos que ver a teoria para depois chegar na prática, é uma luta. E isso gera uma insatisfação neles que dificulta o aprendizado deles.*

O professor deve constantemente repensar suas práticas, para proporcionar aos alunos, uma educação de qualidade e que atenda à expectativa dos educandos. Não se esquecendo, entretanto, de que a escola é o espaço propício para a apropriação dos conhecimentos científicos, mesmo em se tratando de um curso técnico, como previsto, inclusive, nos documentos legais. O “saber-fazer” não deve ser a ênfase desses cursos.

Para Tardif (2002), o saber profissional do professor não provém apenas da sua formação, das experiências vivenciadas, ela vem também da sua história de vida. O professor, para agir em sala de aula, deve observar os recursos disponíveis, as suas necessidades e as necessidades dos alunos, e suas limitações.

*Eu acredito que devemos sempre tentar outras estratégias, porque talvez se mudássemos a maneira de dar aula, retém a atenção do aluno. (P.2)*

A partir do momento em que uma estratégia não está suprindo as necessidades dos alunos, a sua atuação deve ser repensada.

*Então a estratégia é o que eu vou fazer para que a minha aula seja atrativa para o aluno, que faça ele interessar pelo que estou transmitindo. Porque dependendo da forma que eu passe a aula, eles vão se interessar ou não. Então falei sobre criar a necessidade para que o aluno possa se interessar pela aula, pelo conteúdo. Sempre no final da aula comentar o que será trabalhado na aula seguinte, para despertar nele o interesse.” (P.2)*

As técnicas são importantes para a organização do ensino, a definição de qual será utilizada, depende das condições dos alunos e da criação da necessidade.

Ao escolher uma estratégia de ensino para trabalhar, deve-se ater às condições instrucionais. Ainda temos escolas que seguem o rigor do tradicionalismo com rigidez que limita a atuação do professor, como enfatiza o participante (P.3):

*A quantidade de aula não dá para passar todo o conteúdo da disciplina, então, ficamos prejudicados, porque se a gente vai tentar elaborar aulas que fuja daquilo que a escola sempre viu, a diretora não deixa, e até chama atenção da gente, classifica como baderna, é muito complicado. (P.3)*

A partir dessa fala, retomamos a concepção de desenvolvimento profissional de Marcelo Garcia (1999), que considera que ele ocorre atrelado ao desenvolvimento institucional.

Retomando a lista de estratégias de ensino, todos os professores participantes da pesquisa, declarou desconhecer uma grande parte das opções contidas na listagem. Vale ressaltar que as estratégias apresentadas são passíveis de serem adaptadas e consiste em apenas demonstração de algumas ferramentas que o professor pode utilizar para tornar suas aulas mais comprometidas com o ensino e a aprendizagem.

Luckesi (1994), ao falar sobre a adaptabilidade das estratégias e técnicas de ensino, enfatiza que, “os procedimentos de ensino articulam-se em cada pedagogia tanto com a ótica teórica quanto com a ótica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada ótica teórica”. (LUCKESI 1994, p. 155).

De forma colaborativa, os participantes começaram a pensar em mudanças, como se constata no diálogo a seguir:

*[...] eu trabalho com aulas expositivas dialogadas. Porque algoritmo é algo que se trabalha com raciocínio. Então não sei se outras estratégias dariam certo para o meu conteúdo. (P.3)*

*[...] não sei, talvez, você pudesse testar os estudos dirigidos. Nas próximas aulas, eu vou testar o seminário, porque achei legal e vai dar para os alunos mostrarem o que estão fazendo. (P.2)*

*[...]estava aqui lembrando de quando eu dava aula no cursinho de supletivo, então, eu estava dando aula e aí os alunos dormiam, então eu fiz um blog, dividi os alunos em grupo e eles ficaram empolgados. Eu nunca vi eles fazerem tanta tarefa, (risos) eu colocava os exercícios no blog, e eles resolviam e os dias que eu não colocava, eles me cobravam. Eles mesmos alimentavam o blog e faziam as atividades que dentro da sala eles dormiam. Eu fiquei surpresa com o resultado, porque eu não esperava. Os alunos ficavam empolgados, e a foi o comentário da escola naquele semestre. (P.1)*

O segundo momento do encontro, foi a discussão as tecnologias em sala de aula, a partir do texto José Carlos Libâneo (Apêndice 08). O texto remete às ideias de como as tecnologias afetam o pensamento e a prática educacional. Pontua também as condições que a pós-modernidade pode trazer para a educação escolar, em contraposição aos que foram

mencionados como traços da pedagogia moderna. Sobre a tecnologia na sala de aula, ao apresentar o assunto o participante (P.2) indaga:

*Interessante né Romes, nós associamos muito a tecnologia à informática, talvez seja uma coisa imposta culturalmente, mas uma inovação dentro da sala de aula que fuja do tradicional, pode ser considerada uma tecnologia. (P.2).*

A tecnologia hoje é uma realidade dentro da sala de aula. Porém, os recursos tecnológicos nem sempre são utilizados de forma adequada. O professor utiliza o *Datashow* em sala de aula para projetar a sua apresentação, ou passar um filme para os alunos e acredita que está utilizando a tecnologia nas suas aulas. O simples fato de equipar as salas de aula com recursos tecnológicos não significa que se esteja modernizando a maneira de dar aula, ou o ensino da escola.

Ao tratarmos do real e do virtual, o participante (P.1) e (P.3) afirmam:

*Porque está todo mundo tão interessado em adquirir informação, e aí eles vão achando que aquela cultura que está na internet é o que vale. E aquela imagem que está lá, raramente é a realidade que acontece. Então as pessoas vão deturpando, mudando a forma de viver e isso vai afetando dentro da sala de aula. Fica todo mundo querendo passar uma imagem. Hoje parece que todo mundo está vivendo um teatro. (P.1)*

*Outro fator que eu vejo é a própria fuga da realidade. As vezes as pessoas querem viver de imagem. (P.3)*

Conforme discutido no texto, a tecnologia vem ao longo do tempo modificando os costumes, culturas e nos tornando cada vez mais dependentes dela. Elas trazem a ideia de facilidade, conforto, praticidade e as inovações, induzindo ao consumo de equipamentos modernos com tecnologia intuitiva. Por outro lado, as relações humanas também estão sofrendo alterações. As pessoas estão ficando individualistas e solitárias, e permitindo as pessoas mostrarem uma realidade que almeja, diferente da que vive, motivo pelo qual os participantes trouxeram em suas falas o confronto da realidade com a imagem que deseja ou desejaria viver.

Esse comportamento reflete diretamente na escola. Até pouco tempo, acreditava-se que ensinar era transmitir informações, hoje “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p. 118).

A seguir, apresentamos as produções de dois dos participantes, porque (P.3), devido a um contratempo, não pôde ficar para participar da atividade de reflexão.

**Figura 4** - Produção do participante (P.1) sobre estratégias de ensino.

**Desenvolvimento Profissional de Professores dos Cursos Técnicos de uma  
Instituição de Ensino de Uberaba - MG.  
Mestrando Romes Belchior da Silva Junior**

Atividade de Reflexão – Estratégias de ensino

Qual(is) estratégia(s) de ensino você utiliza nas suas aulas?

---

As estratégias que utilizo em minhas salas de aula são: aula expositiva, acredito que seja a mais utilizada por todos os ~~professores~~ professores, uma vez que há necessidade de se expor o conteúdo pertinente àquela matéria ministrada. Utilizo também o estudo de texto, estudo dirigido, estudo de caso, grupo de verbalização, aulas orientadas e ensino com pesquisa.

Nel todas as ~~estratégias~~ estratégias utilizadas acredito que a suite mais eficiente ou seja mais eficiente nas aulas de direito seria o estudo de caso, uma vez que os alunos podem vivenciar a teoria e sua ~~teoria~~ aplicação prática.

**Figura 5** - Produção do participante (P.2) sobre estratégias de ensino.

**Desenvolvimento Profissional de Professores dos Cursos Técnicos de uma  
Instituição de Ensino de Uberaba - MG.  
Mestrando Romes Belchior da Silva Junior**

Atividade de Reflexão – Estratégias de ensino

Qual(is) estratégia(s) de ensino você utiliza nas suas aulas?

---

Algo que desconhecia era a diferença entre técnica e estratégia, o que ficou claro neste encontro e possibilitou melhor entendimento e conhecimento de novas formas de estratégias.

Durante minhas aulas me baseando no perfil da turma costumo utilizar estudos de texto, portfolios, seminários e estudos de caso. Sempre buscando o melhor entendimento dos alunos e envolvimento com a atividade.

Os participantes (P.1) e (P.2) procuram, em suas aulas, trabalhar diferentes estratégias de ensino variando de acordo com o conteúdo ministrado. Trouxeram em sua reflexão a preocupação com a adequação da estratégia para que os alunos possam vivenciar a teoria e sua aplicação na prática. (P.2) destaca que a atividade lhe permitiu conhecer a diferença entre estratégias e técnicas, assim como tomar conhecimentos de outras.



**Figura 6** - Produção do participante (P.1) sobre o uso das tecnologias na prática docente.

Desenvolvimento Profissional de Professores dos Cursos Técnicos de uma  
Instituição de Ensino de Uberaba - MG.  
Mestrando Romes Belchior da Silva Junior

Atividade de Reflexão  
Utilização das tecnologias na prática docente.

Estamos vivendo uma época extremamente tecnológica e informatizada. Nesta forma ~~(de)~~ cabe ao professor saber utilizar ~~(as)~~ essas ferramentas a seu favor para que suas aulas sejam mais proveitosas e eficazes.

O professor deve saber utilizar a tecnologia e também saber o momento adequado de utilizá-la em sala de aula. O fato é que não se pode ignorar a sua importância e a necessidade de sua existência.

O ensino não pode cair na ~~mesmice~~ mesmice e a tecnologia está aí para ajudar torna-lo mais dinâmico.

Segundo o participante (P.1), para que suas aulas sejam mais proveitosas e eficazes o professor deve saber o momento adequado para utilizar a tecnologia em sala de aula. Enfatiza também a importância da tecnologia e a necessidade e importância para os dias atuais.

**Figura 7** - Produção do participante (P.2) sobre o uso das tecnologias na prática docente.

Desenvolvimento Profissional de Professores dos Cursos Técnicos de uma  
Instituição de Ensino de Uberaba - MG.  
Mestrando Romes Belchior da Silva Junior

Atividade de Reflexão  
Utilização das tecnologias na prática docente.

As tecnologias estão presentes no nosso dia a dia, o que de certa maneira podem utilizar como uma ferramenta para prática do docente.

Porque elas auxiliam no processo de ensino aprendizagem desde que utilizadas da forma correta. Elas garantem maior eficiência e agilidade. Atividade que alguns anos ~~atrás~~ trás inovações a resposta para o aluno no próximo encontro, atual mente se resolvemos no momento. Sendo um recurso facilitador.

Portanto, acredito que maiores são seus benefícios para educação, ~~como~~ como ferramenta de suma importância para todo o processo.

O participante (P.2) considerou importante o uso das tecnologias na prática docente, seja para ampliar os conhecimentos, como para dar agilidade nos questionamentos dos alunos. Trouxe na sua fala a tecnologia como ferramenta, e a utilização de forma adequada.

### 3.4 Análise da quarta atividade - Avaliação: pressupostos e instrumentos

No dia 14 de novembro de 2015, realizamos a quarta atividade do experimento didático-formativo com os três professores participantes da pesquisa, abordando outro componente importante do planejamento.

#### Quadro 12 - Planejamento da quarta atividade – Avaliação: pressupostos e instrumentos.

<b>Encontro 04 – 14/11/2015 das 09h00 às 11h00</b>		
<b>Necessidade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações/Operações</b>
Fazer uma reflexão sobre as práticas de ensino e a maneira de avaliar os alunos.	Discutir os pressupostos e instrumentos de avaliação para dinamizar a sua prática de ensino.	1- Avaliação: pressupostos e instrumentos A partir de uma exposição de conceitos sobre avaliação, seus pressupostos e instrumentos, construir com o grupo uma reflexão de como você avalia seus alunos, os critérios que utiliza para elaborar os instrumentos de avaliação e qual a destinação dos resultados.

Devido ao grande interesse dos participantes da pesquisa nos assuntos abordados no experimento didático-formativo, o planejamento da atividade ficou comprometido, uma vez que, no encontro do dia 31 de outubro de 2015, não teve tempo hábil para trabalhar a avaliação: pressupostos e instrumentos.

Então, os próprios participantes da pesquisa, sugeriram mais um encontro para que utilizasse o encontro do dia 14 de novembro de 2015 para discutirmos sobre avaliação e, para o dia 12 de dezembro de 2015, trabalhar as esferas de planejamento e os reflexos na sua prática pedagógica.

Aproveitando essa mudança no cronograma previsto no projeto de pesquisa, alterando de quatro para cinco encontros, buscamos em Menegola e Sant'Anna (2001), o conceito de planejamento, para tratar sobre o planejamento flexível.

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história (MENEGOLA E SANT'ANNA, 2001, p. 25).

Todo planejamento permite ajustes para a execução dos objetivos, demonstrando que o processo do planejamento é flexível, adaptável a realidades e necessidades que possam surgir ao longo do desenvolvimento do trabalho em questão.

### Quadro 13 – Análise do encontro 04 – dia 14-11-2015.

Tema	Significados partilhados	Fragmento de falas dos participantes	A percepção do pesquisador dos sentidos atribuídos pelos participantes
<b>Avaliação</b>	<p>A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem. É uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (LIBÂNEO, 2015)</p> <p>Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.</p> <p>Definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos didáticos seguintes.</p> <p>Funções básicas da Avaliação escolar: pedagógico didático, diagnóstico e controle.</p> <p>Equívocos comuns sobre avaliação: Tomar avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos.</p> <p>Utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados. As notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros.</p> <p>Confiar demais no seu “olho clínico”, e dispensam verificações</p>	<p><b>Pesquisador:</b> Elaboração do instrumento de prova, o professor tem que ter em mente três tarefas: a qualificação, a verificação e a apreciação qualitativa. Vocês observam isso?</p> <p><b>P.3</b> “<i>não.</i>” Vocês já conheciam esse conteúdo, essa estrutura?</p> <p><b>P.3</b> “<i>não.</i>”</p> <p><b>P.2:</b> “<i>não.</i>”</p> <p><b>P.1:</b> “<i>não.</i>”</p> <p><b>Pesquisador:</b> O que vocês acham de importante então aí nesses preâmbulos sobre avaliação apresentadas nos slides e sobre o texto de Libâneo?</p> <p><b>P.3</b> “<i>Todos. Acho que é um conjunto. Primeiro temos que fazer uma coleta de dados para ver como os alunos estão. A verificação. Depois vem a qualificação que seria uma correção. E depois a apreciação qualitativa, pra você ficar sabendo o resultado dos outros dois termos que nós fizemos.</i>”</p> <p><b>Pesquisador:</b> Os resultados que mensuramos na prova, nós apenas lançamos no diário e pronto? O que fazemos com ele?</p>	<p>Os participantes não conheciam a estrutura das tarefas de avaliação segundo Luckesi (Qualificação, verificação e a apreciação qualitativa).</p>

	<p>parciais no decorrer das aulas. Rejeitar as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos. Consideram que as provas são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos.</p> <p>Instrumento de avaliação escolar: Cipriano Luckesi em sua Avaliação da aprendizagem escolar, faz uma distinção entre os termos avaliação de aprendizagem e avaliação. A primeira é avaliar, através das provas e exames, o desempenho do educando sobre determinado conteúdo (conjunto de informações, habilidades, convicções, criatividade, etc.), classificá-lo em aprovado e reprovado, utilizando nota de 0 a 10, e ordená-lo em variados níveis. Esta prática é um julgamento seletivo.</p> <p>Para Luckesi, a avaliação propriamente dita é, um ato amoroso: Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2000, p.172).</p>	<p><b>P.3</b> “<i>Eu não faço isso, muito pelo contrário, eu analiso a situação, vejo que o aluno não está bom, eu acho que o ideal é estar remodelando o planejamento de aula para a próxima parte do conteúdo.</i>”</p> <p><b>P.2</b> “<i>Eu concordo com o P.3, até para entender os motivos porque aconteceu para que esses resultados.</i></p> <p><b>P.3</b> “<i>O que eu vejo, é que tentam impor pra mim alguns paradigmas que discordo completamente, é o seguinte: o que você acha conveniente, você seguir uma ementa institucional e passar o material para o aluno completo ou é preferível que você elabore uma aula, refaça a aula uma ou duas vezes, pra esse aluno ter um nível de aprendizado melhor, e aí você acaba não seguindo aquele cronograma estipulado pela escola?”</i></p> <p><b>P.2</b> “<i>“então, quando eles chegam no ensino técnico ou superior, eles não dão conta, porque eles não aprenderam. Então eles começam a não seguir, e como você faz, você não tem tempo de estar parando para ensinar os alunos, e a consequência disso é o aluno abandonar o curso.”</i></p> <p><b>P.2</b> “<i>Se os alunos não dão conta, não é o certo o aluno parar do que formar um profissional que não sabe de qualquer jeito? Por exemplo: Eu tenho uma aluna no superior que foi fazer uma redação do vestibular, e não passou. Aí uma funcionária de lá disse que ajudaria ela. Ela tinha feito CESEC (Supletivo). Não adianta alguém te ajudar a fazer a redação e iniciar o curso, porque não vai dar conta e vai parar o curso, porque não tem base para cursar. Então, se você empurrar, passa a ser assistencialismo e ela vai enganar a si mesma.</i>”</p> <p><b>P. 2</b> “<i>Será que didaticamente é correto?</i> <b>P.3</b> “<i>didaticamente está</i></p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p><i>totalmente errado, se você parar para pensar. Primeiro que você está totalmente errado, porque você faz uma avaliação mais puxada, para valorizar o meu material e a minha matéria, e eles valorizaram. Se eu não tivesse tido uma atitude um pouco mais humanista ali, se eu tivesse seguido tudo que aprendi no curso federal que eu fiz, ninguém estava nem aí, se eu estava estudando ou não. Chegava no final do semestre, se eu não tivesse nota, tchau.”</i></p> <p><b>P.2</b> <i>“Mas aí o mercado de trabalho não passa a mão na cabeça.”</i></p> <p><b>P.2</b> <i>“Na verdade, eu não entendo o trabalho do pedagogo, mas quando estão sendo feito esses horários, o pedagogo intervém? O que deve ser planejado, por exemplo, três aulas de algoritmo seguidas é puxado. Então talvez o aprendizado, ele já não é a mesma coisa. Tem que ser repensado para não prejudicar o aluno.</i></p> <p><b>P.3</b> <i>“Sabe outro ponto que eu acho muito complicado? Eu estou iniciando agora essa profissão acadêmica, é a primeira turma que eu pego. Pra mim a maior complexidade é você tentar manter o interesse do aluno numa coisa que as vezes não é o que ele goste. Então perguntei como eles equilibram os aspectos de avaliação?”</i></p> <p><b>P.3</b> <i>“Ontem aconteceu comigo uma situação que eu cheguei a conclusão que o professor sempre tem que estar num nível de excelência. Eu acho que um grande problema é que uma grande parte dos pedagogos estão preocupados com a quantidade. Então por exemplo, em uma atividade o aluno acertou um certo número de exercícios e atingiu a média. Está ótimo! Ele atingiu a média. Será que o aluno só decorou umas fórmulas ou</i></p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p><i>exercícios e tirou nota. E a qualidade daquela aprendizagem?</i></p> <p><b>P.2:</b> <i>As vezes a gente percebe naqueles professores que tem anos de magistério que elas falam assim: no começo eu me preocupava com a qualidade. Hoje em dia, eu cansei. Então eles já estão desmotivados, e essa questão da motivação, que faz muitas vezes não ter esse equilíbrio entre a quantidade e a qualidade no momento de avaliar.</i></p> <p><b>P.3</b> <i>“Eu tive um professor que era um exemplo a não ser seguido.”</i></p> <p><b>P.2</b> <i>“Eu acho que o problema está também no sistema de ensino. Porque eles começam todos empolgados. Aí eles querem mostrar, querem inovar, fazer a diferença e com o tempo, eles vão perdendo aquele ritmo. Até mesmo por ele ver a postura dos próprios colegas. Aí ele pensa: porque estou me esforçando e aqui não é assim, então vou também vou fazer o mesmo.”</i></p> <p><b>As características e instrumento da avaliação escolar embasado em Libânio e Lukesi.</b></p> <p><b>P.3</b> <i>“essas características eu meio que discordo sabe, é a base hoje da avaliação. Eu não sei se é uma forma correta da gente avaliar um aluno. Ontem na avaliação que eu apliquei, eu observei o seguinte. Eu tenho um aluno que é excelente.</i></p> <p><b>Lukesi diz que a avaliação é um ato amoroso...</b></p> <p><b>P.3</b> <i>eu quando vou corrigir uma avaliação de um aluno que eu sei que sabe, que é participativo, eu corrijo com os olhos mais fechado, porque eu sei que ele sabe.</i></p> <p><b>P.2</b> <i>“Aí eu já acho errado! Eu acho que você tem que corrigir todas da mesma forma. Porque ali foi o que ele colocou. Você não pode tratar o aluno diferente</i></p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<i>do outro. Mas por isso que uso a participação para de certa forma corrigir aquele nervosismo dele que impediu que ele acertasse a questão”.</i>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Então, iniciamos a atividade do dia 14 de novembro com o tema *Avaliação: pressupostos e instrumentos*. Perguntamos então se os participantes conheciam esse conteúdo e a estrutura de avaliação. Todos disseram que não conheciam. Então, foi apresentado o conceito de avaliação, segundo Libâneo (1994/2013, p. 216).

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Sobre a citação do autor, os participantes (P.2) e (P.3) enfatizaram a necessidade de analisar o resultado da avaliação para melhorar a sua prática docente.

*[...] eu analiso a situação, vejo que o aluno não está bom, eu acho que o ideal é estar remodelando o planejamento de aula para a próxima parte do conteúdo. (P.3)*

*Eu concordo com o (P.3), até para entender os motivos porque aconteceu para que esses resultados. Onde está o problema? Ele está no aluno, às vezes ele não estudou, ou o problema está no professor, tudo deve ser analisado. (P.2).*

Ambos os participantes perceberam que não é possível dissociar o ato de acompanhar e retomar o processo de aprendizagem da intenção de verificar o nível de conhecimento que o aluno adquiriu no processo de ensino e aprendizagem. Devido à interligação, a prática avaliativa e educativa vão se constituir em um conjunto de ações que se completam no processo ensino-aprendizagem

Ao discutir sobre a necessidade de repensar a nossa prática a partir dos resultados obtidos na avaliação.

*[...]o que eu vejo, é que tentam impor pra mim alguns paradigmas que discordo completamente, é o seguinte: o que você acha conveniente, você seguir uma ementa institucional e passar o material para o aluno completo ou é preferível que você elabore uma aula, refaça a aula uma ou duas vezes, pra esse aluno ter um nível de aprendizado melhor, e aí você acaba não seguindo aquele cronograma estipulado pela escola? (P.3)*

Mais uma vez, estão presentes na fala do participante (P.3), as limitações da sua prática docente, em consequência das condições institucionais, baseadas na tradição e na autoridade. Esse fator limitador, por sua vez, não contribui para a construção do conhecimento do aluno. Desse modo, o aluno acaba deixando de desenvolver a aprendizagem que é fundamental em seu processo de formação.

Sobre a avaliação escolar Libâneo destaca que ela cumpre pelo menos três funções: pedagógica-didática, de diagnóstico e de controle. Repensar a sua prática docente é estar analisando constantemente os objetivos propostos e se eles estão atendendo as necessidades do aluno.

*[...] então, quando eles chegam no ensino técnico ou superior, eles não dão conta, porque eles não aprenderam. Então eles começam a não seguir, e como você faz, você não tem tempo de estar parando para ensinar os alunos, e a consequência disso é o aluno abandonar o curso. (P.2).*

*[...] ontem na minha prova, se eu quisesse fazer uns cinco alunos abandonarem o curso eu teria feito. Se eu não tivesse tomado a atitude que eu tive, eles teriam saído. Eles estão chateados com outros professores, porque não conseguem seguir a matéria, e os professores não estão nem aí, eles teriam entregado os pontos. (P.3).*

*Tenho uma dúvida. Se os alunos não dão conta, não é o certo o aluno parar do que formar um profissional que não sabe de qualquer jeito? Por exemplo: Eu tenho uma aluna no superior que foi fazer uma redação do vestibular, e não passou. Aí uma funcionária de lá disse que ajudaria ela. [...] Não adianta alguém te ajudar a fazer a redação e iniciar o curso, porque não vai dar conta e vai parar o curso, porque não tem base para cursar. Então, se você empurrar, passa a ser assistencialismo e ela vai enganar a si mesma. (P.2)*

Todas as falas acima remetem às três funções da avaliação. Visualizamos a função pedagógico-didática, quando o resultado evidencia ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, que é a de preparar os alunos para a vida em sociedade. A função de diagnóstico, quando os participantes remetem à dificuldade dos alunos em acompanhar o conteúdo, e o professor não repensa a sua prática. E a função de controle, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas, principalmente quando o participante (P.3) diz “[...] e os professores não estão nem aí.”

Um dos equívocos da avaliação que Libâneo (1994/2013) elenca, é utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” e punição para os desinteressados ou indisciplinados. Nesse contexto, os participantes deram sua contribuição dizendo:



*Quando eu trabalho no curso técnico, eu sinto a necessidade de ter a nota de participação. Já no curso superior eu não vejo essa necessidade. Se quiser bem, se não quiser, eu não forço. Eu entendo que a nota de participação é uma forma de você cobrar dos alunos a interação na aula.” (P.2).*

*Sabe outro ponto que eu acho muito complicado? Eu estou iniciando agora essa profissão acadêmica, é a primeira turma que eu pego. Pra mim a maior complexidade é você tentar manter o interesse do aluno numa coisa que às vezes não é o que ele goste. (P.3)*

Notamos aqui a avaliação subjetiva dos professores quanto à participação dos alunos em sala de aula. Subjetiva no sentido de avaliar o aluno pela sua interação e participação em sala de aula. “Estimular o aluno sem comprometer as exigências objetivas, sociais e didáticas inerente ao processo de ensino”. (LIBÂNEO 1994/2013, p. 224)

Ao discutirmos sobre as características e instrumento da avaliação escolar, fundamentados em Libâneo e Luckesi, assim se manifestaram os participantes:

*[...] essas características eu meio que discordo sabe, é a base hoje da avaliação. Eu não sei se é uma forma correta da gente avaliar um aluno. Ontem na avaliação que eu apliquei, eu observei o seguinte. Eu tenho um aluno que é excelente. Ele participa da aula, as vezes eu tenho até que ficar bravo com ele de tanto que ele fala. Faz todos os exercícios que eu fiz, chegou na prova ele não foi bem. Nervosismo. Eu tenho certeza que ele sabia. Porque tudo que eu perguntava pra ele, ele respondia. Eu acho que ele é um aluno que não merecia 60%, pela qualidade de aluno que ele é. Então ele merecia no mínimo 75%. Por tudo que eu falei dele, e como ele não saiu bem na prova, eu vou ajudar ele a melhorar a nota da prova, levando em consideração algumas anotações que ele fez na prova, mas não chegou ao resultado esperado. (P.3)*

*Eu sempre trabalhei com a nota de participação. Porque você está ali com o aluno, e você vê se ele sabe ou não, se ele se esforça ou não para aprender. (P.2).*

*A questão do nervosismo conta muito. Desestrutura a gente por completo. (P.2).*

Os participantes da pesquisa dão sinais de que avaliam continuamente o aluno durante todo o período letivo e não pensam a avaliação de forma punitiva, ainda que estejam presentes as contradições próprias do fazer docente, especialmente da avaliação. O participante (P.2), quando diz que utiliza a nota de participação, porque acompanha o aluno e valoriza o seu esforço em aprender, demonstra ter uma concepção de avaliação mais ampla, que não se limita a um momento de prova. Essas afirmações vêm ao encontro do que Libâneo

(1994/2013) traz sobre instrumentos de verificação do rendimento escolar. O que não pode ocorrer e tem que tomar cuidado é utilizar a avaliação como recompensa.

Quanto ao nervosismo, apontado pelos participantes (P.1) e (P.3), “toda prova leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal” (LIBÂNEO 1994/2013, p. 220). Essas reações ocorrem, pois a cultura de que a nota da prova é que vai definir a aprovação ou reprovação do aluno ainda prevalece. O aluno não tem a consciência sobre a importância de seu saber para a sua vida pessoal e profissional.

### 3.5 Análise da quinta atividade: o planejamento de uma unidade de ensino

No dia 12 de dezembro de 2015, realizamos a quinta atividade do experimento didático-formativo com dois professores participantes da pesquisa. O Participante (P.3) mora em outra cidade e houve um contratempo, motivo que o impediu de estar presente no último encontro.

#### Quadro 14 - Planejamento da atividade 05 – o planejamento de uma unidade de ensino

<b>Encontro 05 – 12/12/2015 das 09h00 às 11h00</b>		
<b>Necessidade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações/Tarefas</b>
Planejar com coerência e lógica interna.  Situar as unidades temáticas dos conteúdos programáticos na perspectiva de um planejamento coeso com as esferas superiores de planejamento: plano de ensino, projeto político pedagógico, diretrizes curriculares nacionais e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Trabalhar as esferas de planejamento e os reflexos na sua prática pedagógica.	1 – Colocar em ordem de importância as competências e habilidades descritas no módulo de atuação do participante, listadas no projeto pedagógico do curso.  2 - A partir das habilidades e competências identificadas no projeto pedagógico do curso de sua atuação, os participantes criarão um mapa conceitual de uma unidade a partir do conteúdo programático da disciplina que leciona.

No encontro anterior do dia 14 de novembro de 2015, trabalhamos o tema avaliação, muito esperado pelos participantes. Tivemos discussões calorosas sobre a forma de avaliar os alunos, os posicionamentos dos participantes sobre os instrumentos e critérios particulares para avaliar a aprendizagem.

Neste encontro, tivemos como objetivo trabalhar as esferas de planejamento e os seus reflexos na prática pedagógica. Planejamos duas ações/operações para esse encontro. A partir do projeto pedagógico do curso, os participantes deveriam colocar em ordem de importância as competências e habilidades descritas no módulo de sua atuação no plano de curso da escola. Subsidiámos a ação/operação com um texto que tratava dos conceitos de competências e habilidades (Apêndice 06), pois essa é linguagem utilizada no projeto do curso.

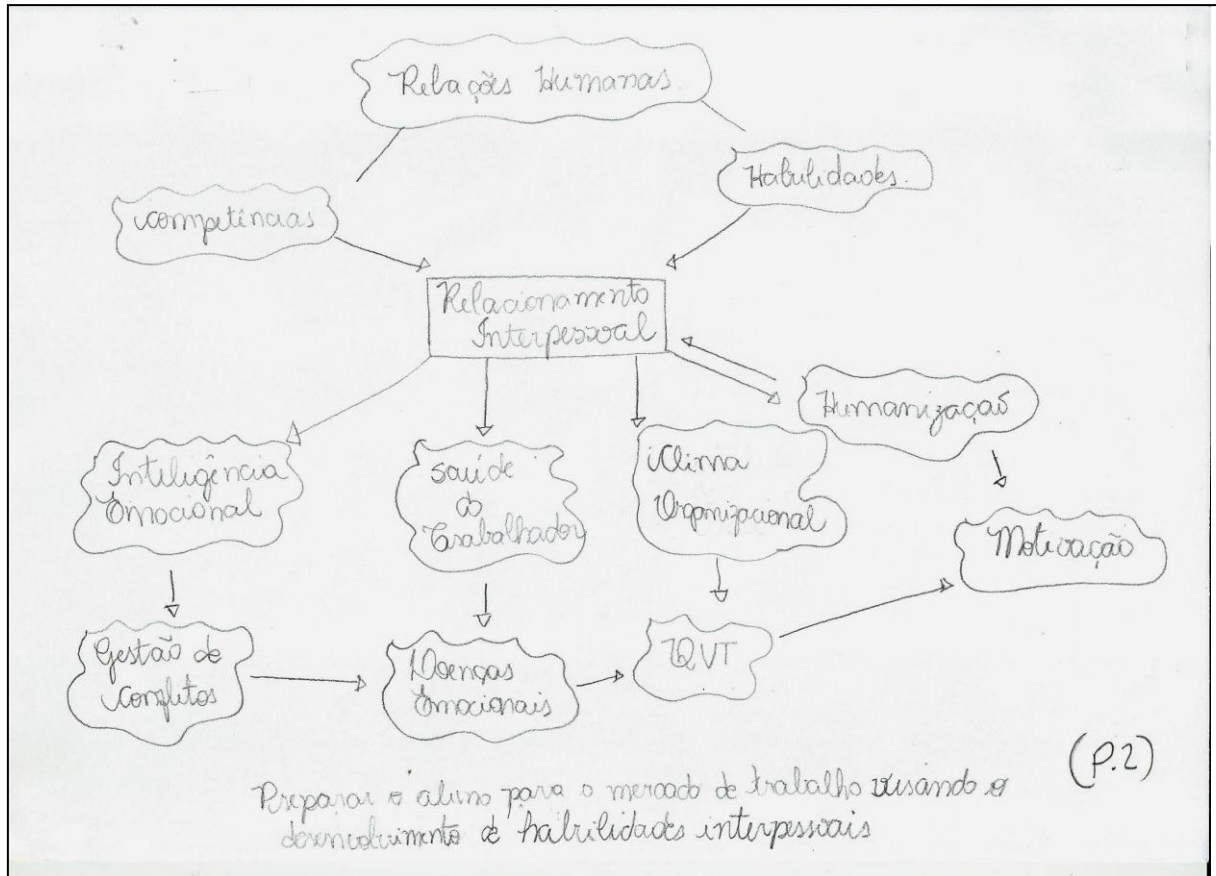
A segunda ação/operação consistia em, a partir das habilidades e competências identificadas no projeto pedagógico do curso de sua atuação, criar um mapa conceitual de uma unidade do conteúdo programático da disciplina que lecionam, pois consideramos que definir o conceito central que se quer trabalhar e as relações entre ele e os conceitos secundários é fundamental para o planejamento. Subsidiou essa ação o texto sobre mapa conceitual de Veiga (2013)

Após os participantes terem concluído essas ações/operações, foi proposta uma avaliação de todo o experimento didático-formativo, na qual responderam oralmente algumas questões. Como (P.3) não estava presente, foi solicitado a ele que respondesse por correio eletrônico, o qual fez prontamente.

O participante (P.2), que ministra a disciplina “Relações Humanas”, no curso Técnico em Eletrônica, no módulo II, destacou as seguintes competências: interpretar a legislação e as normas técnicas referentes ao processo, ao produto, de saúde, de segurança no trabalho, da qualidade ambientais; interpretar a legislação e as normas técnicas, referentes ao processo, ao produto, de saúde, de segurança no trabalho, da qualidade ambientais. Com relação às habilidades: aplicar a legislação e as normas técnicas referentes ao processo, ao produto, de saúde, de segurança no trabalho, da qualidade ambientais; envolver-se na melhoria contínua da qualidade e da produtividade, na introdução de novas tecnologias e no intercâmbio com outros setores.

Considerando o “Relacionamento interpessoal”, como conceito fundamental elaborou o seguinte mapa conceitual (Figura 10):

**Figura 8** – Mapa conceitual da disciplina Relações Humanas do curso Técnico em Eletrônica



Fonte: Elaborado pelo participante (P.2)

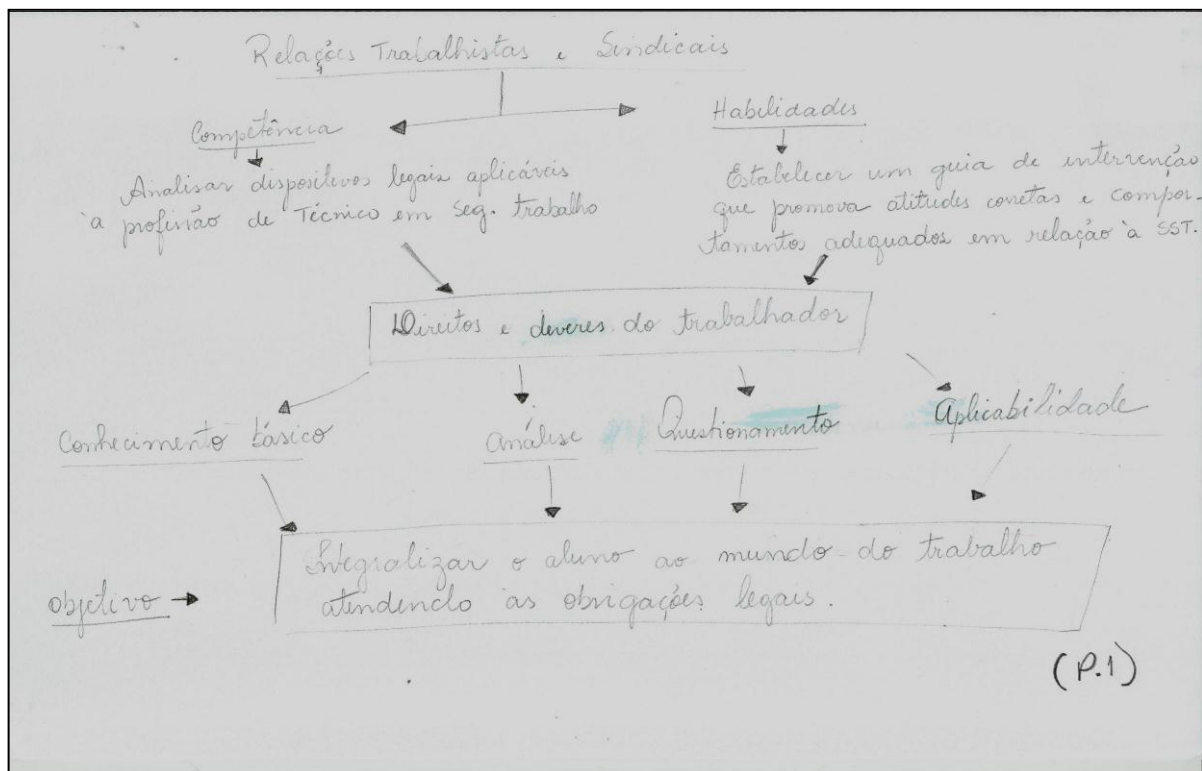
Observando o mapa elaborado, chama a atenção o objetivo enunciado. A preparação para o mercado é algo tão forte nas concepções de formação do técnico, que mesmo estando presente na legislação a preocupação com a formação geral do homem geral e a formação do cidadão, e se tratando de uma disciplina da área de ciências humanas, o objetivo chama, em primeiro lugar, para a preparação para o mercado.

O participante (P.1), que ministra a disciplina “Relações Trabalhistas e Sindicais e Ética Profissional”, no curso Técnico em Segurança do Trabalho, no módulo, destacou todas as competências: aplicar fundamentos da administração nas organizações; identificar fatores de risco psicossociais nas organizações e aspectos psicológicos do acidente de trabalho; avaliar a organização do trabalho como fator de risco à saúde e à segurança; aplicar fundamentos da administração e estruturas organizacionais nas ações de SST; analisar dispositivos legais aplicáveis à profissão do técnico em segurança do trabalho. Em relação às habilidades, também assinalou todas: estabelecer um guia de intervenção que promova atitudes corretas e comportamentos adequados em relação à SST; realizar diagnóstico da

empresa em relação à SST, interpretando a informação obtida dos levantamentos dos dados; implantar e acompanhar programas de SST; gerenciar o cumprimento dos requisitos de contrato de terceiros, no que se refere à saúde e segurança do trabalho; verificar a eficiência do sistema de SST, identificando falhas, boas práticas e promovendo a melhoria contínua.

A partir da análise dos elementos acima, criou um mapa conceitual da disciplina da unidade intitulada “Direito e Deveres do Trabalhador”, considerado o núcleo do mapa elaborado (Figura 9)

**Figura 9** – Mapa conceitual da disciplina Relações Trabalhistas e Sindicais e Ética Profissional do curso Técnico em Segurança do Trabalho



Fonte: Elaborado pela participante (P.1)

Essa atividade foi de fato uma atividade de estudo, em que foi criada uma necessidade, que se constituiu em um motivo para os participantes. Eles se apropriaram da atividade. Outras elaborações poderiam ser feitas e essas poderão ser aperfeiçoadas. O objetivo era que eles percebessem a importância de identificar os conceitos centrais da disciplina e as relações entre eles e os secundários para definir o planejamento. Esse objetivo foi atingido.

### 3.6 Avaliação do experimento pelos participantes

Neste último encontro, os participantes foram convidados a fazer uma avaliação do experimento, a partir de questões levantadas pelo pesquisador (Apêndice 12), oralmente, cujas respostas foram inseridas e analisadas.

Com relação às contribuições que o experimento didático-formativo lhes trouxe, os participantes afirmam:

*Ainda não consegui colocar tudo em prática, mais já está mudando muito a minha forma de estar trabalhando em sala de aula. (P.1, grifo nosso)*

*Serviu como uma forma de reflexão. Será que estou fazendo o trabalho certo? É dessa forma que deve ser feito? Serviu para repensar o que você faz, e se tiver necessidade de mudança, estar mudando. [...] Eu adorei. Todas as atividades foram de grande importância para o meu crescimento como professora. Às vezes, você estava aí passando o conteúdo e eu estava analisando as minhas atitudes dentro de sala de aula. Muito obrigado por ter me convidado também. (P.2, grifo nosso)*

*Sim, bastante, várias ideias que tinha e já utilizava como metodologia prática aprendi sua teoria, gostaria de aprofundar mais no assunto, graças aos encontros com o prof. Romes. [...] Por ser professor há alguns anos, já tinha adquirido certo conhecimento empírico através da prática. Nos encontros, descobri que sobre tudo que já utilizava havia uma teoria, que ao conhecê-la, mesmo que superficialmente, despertou minha curiosidade sobre tais assuntos. (P.3, grifo nosso)*

Cabe destacar algumas palavras presentes em suas falas que nos apontam para os objetivos do experimento: provocar mudanças, oportunizar a reflexão acerca da própria prática, ampliar os conhecimentos dos professores participantes, provocar a necessidade de aprofundamento, ou seja, de desenvolvimento profissional.

A participação no experimento lhes trouxe, ainda, a oportunidade: de novas aprendizagens e de convivência com os colegas:

*Foi muito bom participar, muito obrigado por me convidar, gostei muito, foi uma luz que acendeu ali, para relembrar algumas coisas do magistério e aprender muitas outras. (P.1)*

*[...]aumentar a nossa rede de contato, porque damos aula no mesmo local, mas em dias diferentes e então não nos falamos constantemente. (P.2)*

*Excelente, o prof. Romes soube coordenar com maestria um grupo discente pequeno, porém heterogêneo, onde cada aluno possuía uma história e conhecimento didático diferentes. (P.3)*

Sobre a atividade docente após participar do experimento, os participantes concluíram que se trata de uma atividade complexa, ainda um “bico” para muitas pessoas:

*Cheguei à conclusão que: ser professor é mais complexo do que a gente supõe, e analisando assim, percebo que grande parte dos meus professores, não tinha um planejamento e uma forma didática de expor alí o conteúdo. Mesmo porque na faculdade, eles são técnicos, são advogados, não fizeram um curso voltado para a docência, principalmente naquela época em que não havia necessidade nem de ter uma pós-graduação. Então, saia da graduação, não conseguia mercado, e então ia dar aula. (P.1)*

*Muitas vezes percebemos alí uma sobrecarga de trabalho. As pessoas pegam atividades mais do que elas conseguem. E prejudicam as outras atividades, e aí acontece a falta de planejamento, que muitos não planejam e vão realizando, por exemplo, tem aula hoje, não tive tempo de planejar a aula, então vou com a cara e com a coragem dar aula. E a gente vê muito isso. (P.2)*

*Contemplar toda a importância de um bom fundamento teórico para que a prática seja bem aplicada. (P.3)*

Com relação ao planejamento de ensino, assim, se manifestaram:

*O planejamento é de grande importância, para você aprender com os outros colegas e organizar o conteúdo a ser dado. (P.1).  
Extremamente importante, pois docência é um amplo conjunto de trabalho e projeto, como o próprio conceito de “projetar” parte do pressuposto de “planejar” torna-se uma premissa indispensável para o professor ter total controle temporal e dos conceitos aplicados em sala de aula. (P.3)*

Não deixam, contudo, de se referir às condições para participar da atividade formativa e o professor ainda pede desculpas, para algo a que tem direito – desenvolver-se profissionalmente.

*Gostei de tudo. Só peço desculpas por não ter participado tanto, compartilhado mais o meu ponto de vista, porque foi num período muito conturbado da minha vida, mas gostei de tudo. (P.1).*

De modo geral, podemos afirmar que, na perspectiva dos participantes, o experimento atingiu aos objetivos a que se propôs: ser um espaço de intervenção didática e de mudanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio está regulamentada na LDB, em seu Art. 39, e na Seção IV – A, incluída a partir da Lei nº 11.741, de 2008. Em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais nas quais se estabelece que esses cursos têm por finalidade proporcionar aos estudantes, conhecimentos, saberes e competências para o exercício da cidadania e o exercício profissional. Podem ser realizados concomitante ao ensino médio ou após a sua conclusão.

Têm sido incentivada nas políticas educacionais, sendo que o PNE (2014-2024) tem como uma de suas metas, triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, na década. Certamente, isso demandará iniciativas de formação de docentes para atuar nestes cursos.

Além disso, considerando os avanços tecnológicos, as mudanças nas organizações e as exigências com relação à justiça social, à ética, à sustentabilidade ambiental, novas demandas são postas para os professores que exercem a docência nestes cursos e para a formação e desenvolvimento profissional desses docentes.

Historicamente, a docência na Educação Profissional vem sendo ocupada por técnicos, tecnólogos, bacharéis e que tem a sua primeira ação profissional como docente em cursos técnicos sem ter tido nenhum tipo de formação inicial para atuar como professores.

Neste contexto, a presente pesquisa tomou como objeto, o desenvolvimento profissional de professores que atuam em cursos técnicos de nível médio. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino.

No que se refere à metodologia, o processo formativo foi desenvolvido na forma de um experimento didático-formativo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com os professores de uma instituição de ensino técnico da cidade de Uberaba-MG, com mais de 50 anos de história. Os cursos que são ofertados pela escola campo, possui um planejamento rígido e preparado pela direção da escola. Os professores são profissionais que atuam no mercado extremamente técnicos e que não são licenciados, mas ao trabalhar a parte prática da pesquisa, utilizando o experimento didático formativo, foi possível perceber sinais de desenvolvimento ao relatar mudanças na sua prática docente.

O experimento didático-formativo é uma intervenção que tem a intenção de provocar mudanças nos modos de pensar e agir dos envolvidos. No caso desta pesquisa, trazer



contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores, tendo como foco o planejamento, que é uma prática pedagógica fundamental. Optamos por essa metodologia, porque os cursos de formação geralmente não partem das necessidades dos sujeitos de um dado grupo. Já o experimento didático-formativo deve partir de necessidades que apropriadas pelos sujeitos se convertem em motivo para a ação se aperfeiçoar enquanto professor. Acrescenta-se, ainda, que os cursos de formação na maioria das vezes não são realizados na própria instituição escolar, e voltados para o contexto da escola, como nem sempre tem como objetivo a aprendizagem docente e o desenvolvimento humano e profissional das pessoas. O experimento didático-formativo na perspectiva em que foi trabalhado permitiu intervir pedagogicamente na formação pela organização de atividades que buscaram o desenvolvimento do professor, pela troca de experiências e proposituras para melhoria do ensino, o que poderá também no desenvolvimento curricular e institucional.

Foram convidados 09 (nove) professores da Escola Técnica, *lócus* da pesquisa, e distribuídos 09 questionários de sondagem sobre o perfil do participante, sua atuação e prática docente. Tivemos quatro questionários respondidos e quatro professores interessados em participar do experimento didático-formativo. No primeiro encontro, um dos professores participantes não compareceu, justificando sua ausência. Antes do segundo encontro, fizemos contato com esse professor e o mesmo confirmou presença no segundo encontro, mas não compareceu e novamente justificou.

Então, desenvolvemos nossa pesquisa com 03 (três) professores, durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano de 2015, com encontros estabelecidos em um cronograma acordado com os participantes da pesquisa e com a direção da Escola Técnica que, prontamente disponibilizou o espaço para que pudéssemos realizar o experimento didático-formativo. Os encontros aconteceram nas manhãs de sábado, das 09h00 às 12h00 e foi organizada em quatro etapas a saber: revisão bibliográfica e de diagnóstico da realidade a ser pesquisada; elaboração do sistema didático experimental a partir das necessidades levantadas no diagnóstico, tendo como foco o planejamento de ensino; execução do experimento didático-formativo, aliando teoria e prática, perfazendo um total aproximadamente de 12 horas presenciais, pois alguns encontros tivemos que terminar antes do horário devido a disponibilidade dos professores; análise dos dados e elaboração do relatório final.

Em nenhum momento, vislumbramos esgotar os temas, o intuito foi discuti-los a partir de necessidades que foram detectadas/criadas, buscando promover a reflexão e o debate envolvendo a própria prática docente, partindo dos elementos-chave do planejamento. Todas

as atividades propostas na pesquisa foram elaboradas na perspectiva de atividade, segundo Leontiev, porque são as necessidades de conhecimento relativos a pressupostos filosóficos, pedagógicos e didáticos que o orientam para a atividade de ensino.

A partir dos diálogos e das produções escritas, foi possível observar algumas contradições: os professores valorizam a profissão docente e o ensino como forma de promover a aprendizagem e a transformação dos alunos, mas são transmissores de conteúdo, e defendem os aspectos técnicos do ensino, ainda que busquem estratégias para bem desenvolver as suas aulas; percebem-se como exemplos para o aluno, mas, ainda buscam a sua identidade docente; valorizam o planejamento, ainda que o façam de um modo não sistemático e fundamentado nos pressupostos legais da educação profissional técnica de nível médio e no conhecimento teórico que embasa as concepções de educação, de escola, de ensino e de aprendizagem. Essas considerações emergiram, principalmente, durante a realização das atividades 01e 05, que tratavam da constituição do ser docente e do planejamento.

A segunda atividade tinha como objetivo, promover a apropriação de conhecimento teórico a respeito do papel da educação, da escola, do aluno e do professor, que são fundamentais para a elaboração do planejamento. Essas concepções interferem na definição dos conteúdos, dos objetivos, das estratégias e da avaliação. Na organização dessa atividade foram propostos objetivos e ações/operações, envolvendo um conhecimento teórico denso, complexo, e uma forma de organização que não criou, de início, motivos para que os participantes se apropriassem da atividade de modo que ela se constituísse em uma atividade de estudo. Mesmo assim, os participantes enfatizaram a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos teóricos. Podemos dizer que esse encontro criou a **necessidade** de novos estudos.

Tendo em vista o objetivo geral que era o de analisar o desenvolvimento profissional de professores de curso técnico, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino, podemos constatar, com base nas análises feitas e na avaliação dos participantes, a existência de alguns indícios de que é preciso considerar que o processo formativo se desenvolveu em um curto período de tempo, o que torna difícil analisar o desenvolvimento profissional. Ocorreram mudanças nos modos de pensar e realizar a prática pedagógica – o conhecimento pedagógico foi ampliado, pelo aperfeiçoamento da capacidade de organização do ensino; o conhecimento teórico cresceu baseado na reflexão sobre referenciais apresentados e sobre sua prática docente.

Entretanto, consideramos, com Marcelo Garcia (1999), que o desenvolvimento profissional depende do desenvolvimento da escola e das oportunidades que ela cria para tal; do desenvolvimento do currículo, que precisa ser discutido com o corpo docente. Enfim, o desenvolvimento profissional não pode ser uma preocupação tão somente do sujeito, que, voluntariamente, se dispõe a se envolver em processos formativos. Acreditamos que a formação continuada e o desenvolvimento profissional devam ser institucionalizados, permitindo assim, troca de experiência, colaboração, diálogos, reflexões conjuntas, propiciando um clima fértil para uma melhor organização do ensino (planejamento) e consequentemente para uma aprendizagem mais eficaz.

Ainda que esse experimento didático-formativo tenha sido de curta duração e envolvido poucos sujeitos, ele contribuiu para a formação de todos os envolvidos, principalmente do professor-pesquisador, porque provocou mudanças, oportunizou a reflexão acerca da própria prática, ampliou os conhecimentos teórico-práticos, provocou a necessidade de aprofundamento.

Para o pesquisador representou, também, uma oportunidade de partilhar conhecimentos com colegas da instituição de ensino em que trabalha, aliando conhecimentos adquiridos na área de recursos humanos e administração, com a experiência de 12 anos na carreira docente de cursos técnicos, além dos conhecimentos apropriados no curso de mestrado. A organização das atividades do experimento propiciou um amadurecimento na forma de pensar sobre o professor de cursos técnicos, suas angústias, dificuldades e possibilidades formativas.

Muitas questões permanecem em relação a essa temática para futuras pesquisas, como: Qual deve o *locus* de formação dos professores da educação profissional? Como deve ser a formação? Como as escolas técnicas investem em desenvolvimento profissional dos professores que ali atuam? O que pensam os professores de cursos técnicos sobre os saberes pedagógicos para a prática docente?

Diante da complexidade dos temas planejados para trabalhar durante o experimento, da duração condicionada aos tempos previstos para um curso de mestrado, da inexperiência do pesquisador neste tipo de pesquisa, do perfil dos sujeitos participantes, podemos afirmar que a proposta foi de uma certa maneira audaciosa, mas produtiva.

## REFERÊNCIAS

ALVORADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. Ciclos do Desenvolvimento Humano e formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>> Acesso em 28 fev 2016.

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

BAUMAN, Z. **Mobilidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 06 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível para visualização em: <[http:// http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf](http://http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf)>. Acesso em: 19 mar 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Nível Técnico**. 1999. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 3. de 18 de dezembro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 25 nov 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02). Acesso: 13 abr 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei n.º 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/D2208.htm>. Acesso em 19 abr 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 e 41 da Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/D5154.htm>. Acesso em 19 abr 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB n. 06 de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional** -. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 out 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Federal de Educação. (1963) Parecer nº 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-11), p. 59-65

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Federal de Educação. (1969) Parecer nº 252/69.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p. 101-117.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010).** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em 2 abr. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso 11 abr 2015.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/2014-07-16-18-19-35/fundeb-legislacao>

\_\_\_\_\_/Ministério da Educação. **Documento base.** Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso: 11 abr. 2015.

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

CANDAU, V. M. & LELIS, I. A. A relação Teoria-Prática na Formação do Educador. IN: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis, Vozes, 1997, pp. 49-63.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, M. M.; SPESSATO, M. B. **Ser ou fazer-se professor?** Análise de uma experiência de formação continuada com professores de cursos técnicos. *Revista Pedagógica* - UNOCHAPECÓ - Ano-14 - n. 27 vol. 02 - jul./dez. 2011.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. de. Experimento didático: un camino metodológico para la investigación en la educación matemática. **Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática.** Jun/2010, n. 22.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky. Trad. José Carlos Libâneo. **Studi di Psicologia dell'Educazione**, vol. 1,2,3. Armando, Roma, 1997.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad del estudio en los escolares.

In: SHUARE, M. (Comp.). **La psicología evolutiva en la URSS**: Antología, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-336.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, São Paulo, Julho, 2002.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo. Editora UNESP, 2004.

GALIAZZI, M. C., ROCHA, J. M. B., SCHMITZ, L. C., SOUZA, M. L., GIESTA, S., GONÇALVES, F. P. **Objetivos das Atividades Experimentais no Ensino Médio**: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. UFRGS (Departamento de Química). 2001.

GANDIN, D. **Planejamento**: como prática educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Barcelos, 1990, mimeo.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM, 2005.

GUIMARÃES, V. S. (Orgs). **Formação para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006.

LEMONS, R. M.; VIEIRA, V. M. O. Educação tecnológica e formação docente: saberes e práticas em foco. **Revista Profissão Docente: Mestrado em educação - UNIUBE**. Uberaba, v. 10, n. 21, p. 51-60. 06/2010. Semestral. Disponível em:

<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/208/1138>. Acesso em: 20 mar 2016

LEONTIEV, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)* (pp. 57-70). Moscou: Progreso.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Cap. 4, p. 59-83, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVINSKI, E. Z., CORRÊA, C. T., MATTOS, M. **Docência universitária: o planejamento da disciplina e a organização da aula**. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (Orgs.). Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador) Ed. Mercado das letras, 2015.

LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. A. M. da M (mimeo). **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental**. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teoria da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2009. Disponível em < <http://professor.pucgoias.edu.br/..%20PLANO%20DE%20ENSINO%20Texto%20final.doc> > Acesso em 09 set 2016.

LIBÂNEO, J. C. (1994). **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** 6. ed. São Paulo, SP. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LONGAREZI, A. M.; ARAUJO, E.S.; FERREIRA, S. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. 2007. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 23, p. 65-78.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENEGOLLA, M., SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar?** Como planejar? 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Acesso em 28 jan. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

MONTEALEGRE, R.P. La actividad humana em la psicologia histórico cultural. **Avances em Psicologia Latinoamericana**, 2005, v.23, p.33-42.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana: Willis Harman House, 2008.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **Professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1998.

OLIVEIRA, D.C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, out-dez, 2008.

OLIVEIRA JR., W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio:** tensões e (in)tenções. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - Universidade Católica de Santos. 2008.

OLIVEIRA, E. **Planejamento escolar Participativo e Estratégico.** Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/planejamento-escolar-participativo-e-estrategico>. Acesso em 18 set. de 2015.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206 p.

PILETTI, N., PILETTI, C. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 7 ed., 4ª impressão, 2003

PIMENTA, S.G.(Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.



RESENDE, M. R. Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores. Campo Grande- MS: **Série-Estudos (UCDB)** – n. 24, p. 35-53, jul/dez, 2007.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

RUBINSHTEIN, S. L.; SOKOLOV, A. N. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. et. al.(Org.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003;

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40. jan./abr. 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf). Acesso em 16 abr 2016.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos: In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.77-92.

SFORNI, M. S. F., GALUC, M. T. B. **Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico - cultural e da teoria da atividade**. 2004. Disponível em: [http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17398/Capitulo\\_Livro\\_Pesquisa+Marta+Sforni.pdf](http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17398/Capitulo_Livro_Pesquisa+Marta+Sforni.pdf). Acesso em: 15 fev 2016

SHULMAN, L.S. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado** Granada-España, ano 9, n.º 2, 2005, p.1-30. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/567/56790201.pdf>. Acesso em: 20 abr 2016.

SILVA, D. C.; CARNEIRO, I. M. S. P.; CAVALCANTE, M.M.D. Projeto político-pedagógico: uma explicação necessária. In: MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 328p.

VASCONCELLOS, C. S.: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Novas Tramas para as técnicas de ensino e estudo**. São Paulo: Ed. Papyrus, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A transformação socialista do homem (1930)**. Tradução de Nilson Dória a partir da versão em inglês The socialist alteration of man, do site Marxists Internet Archive. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em 02 jun 2016.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos.** Revista Brasileira de Educação, n.9, set./out./nov./dez. 1998.

## APÊNDICE 1 – Questionário aplicado aos docentes da escola



UNIVERSIDADE DE UBERABA - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

### QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Pesquisador: Romes Belchior da Silva Junior  
Pesquisadora Responsável: Prof.ª Dr.ª Marilene Ribeiro Resende

Prezado(a) Professor(a),

Esse questionário tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa, intitulada *Desenvolvimento profissional de professores dos cursos técnicos de uma instituição de ensino de Uberaba-MG*.

Este estudo integra a Linha de Pesquisa "Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente" do Programa de Mestrado em Educação da Uniube e o projeto *As potencialidades e os desafios do experimento didático formativo no ensino-aprendizagem na formação docente*, com o apoio financeiro do CNPq.

Você tem interesse em participar de um experimento formativo com 04 (quatro) encontros com duração de 03 (Três) horas cada um, que acontecerão aos sábados deste segundo semestre de 2015, com cronograma previsto para 26/09/2015, 17/10, 31/10 e 14/11/2015.

Sim

Não

Sua participação é muito importante para os resultados desta pesquisa. Responda as questões com liberdade, não sendo necessário identificar-se. Em algumas delas poderá ser assinalado mais de um item.

Desde já, agradeço a colaboração.

#### PERFIL:

##### 1- Idade

até 30 anos

de 41 a 50 anos

acima de 60 anos

de 31 e 40 anos

de 50 a 60 anos

##### 2- Sexo

masculino

feminino

##### 3. Formação acadêmica

Ensino Técnico – Curso(s) Técnico e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Ensino Superior – Curso(s) de graduação e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Possui pós-graduação? Em caso afirmativo, especifique nível e área.

Não

Especialização. Área e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado. Área e ano de conclusão: \_\_\_\_\_

##### 4. Atua na área de sua formação além do magistério:

Sim

Não

##### 5.. Sua renda mensal (em salários mínimos)

Até 2

De 4 a 6

De 8 a 10

De 2 a 4

De 6 a 8

Acima de 10

##### 6. Possui algum membro da família que atua na profissão docente:

Sim. Qual: \_\_\_\_\_

Não

##### 7. Já Participou de cursos de formação de professores. Em caso afirmativo, qual o curso e a duração.

Sim. Qual: \_\_\_\_\_

Não

#### ATUAÇÃO DOCENTE

##### 8. Atua como docente em outra Instituição de Ensino.

Sim

Não

##### 9. Nível de ensino em que atua:

Ensino Fundamental

Ensino Médio/Técnico

Pós-graduação *Lato Sensu*

Ensino Médio

Graduação

**10. Modalidade/ horas semanais**

Presencial - nº de horas \_\_\_\_\_  EAD - nº de horas \_\_\_\_\_

**11. Número de horas semanais na docência:**

Até 10 horas  de 10 a 20 horas  de 20 a 30 horas  
 De 30 a 40 horas  Acima de 40 horas

**12. Número de horas em outra atividade profissional:**

Até 10 horas  de 10 a 20 horas  de 20 a 30 horas  
 De 30 a 40 horas  Acima de 40 horas

**PRÁTICA DOCENTE****13. Faz Planejamento de Ensino?**

Sim  Não

**Em caso afirmativo, que tipo de planejamento?**

de curso  de unidade (Disciplina)  
 de aula

**14. Procedimentos didáticos que utiliza nas aulas que ministra:**

Aula expositiva  Estudo de caso  Outros. Especifique \_\_\_\_\_  
 Aula prática de laboratório  Seminário \_\_\_\_\_  
 Ensino com pesquisa

**15. Recursos didáticos que utiliza nas aulas que ministra:**

Quadro  Apostila  Smart phone  
 Datashow  Calculadora científica  Outros. Especifique \_\_\_\_\_  
 Software específico  Computador, tablet,  
 Livro didático notebook

**16. Estratégias / Instrumentos de avaliação de aprendizagem que utiliza:**

Observação da Participação em sala de aula  Autoavaliação  
 Prova escrita individual  Relatórios  
 Atividades individuais  Outros. Especifique \_\_\_\_\_  
 Atividades em grupo

**17. O que você pensa da atividade docente? (Limites, possibilidades, dificuldades)**


---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE 2 – Slides apresentados aos participantes na primeira atividade de estudo

**UNIUBE**  
Programa de Mestrado em Educação  
Desenvolvimento profissional, trabalho docente e  
processo de ensino-aprendizagem

**Título da Pesquisa:**  
**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE  
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE  
UBERABA-MG**

**Pesquisador:**  
Mestrando Romes Belchior da Silva Junior

**Orientadora:**  
Prof. Dra. Marilene Ribeiro Resende  
Universidade de Uberaba

**Lócus da Pesquisa**

Instituição da Rede Particular de Ensino, criada em 1956, através da Portaria 500, do Ministério da Educação e Cultura.

Primeira escola da Região a oferecer o Curso de Eletrônica, em nível técnico, devidamente reconhecido pela (portaria nº 448/1981, da Secretaria de Estado de Educação).

Fonte: [www.ubi.br](http://www.ubi.br) - Acesso: 22/09/2015

**Perfil da Escola**

- Comprometida com os valores culturais da educação;
- Que vem garantindo os direitos do aluno como pessoa, cidadão que vive um processo de crescimento e desenvolvimento.
- Que tem orientado o aluno em sua opção e o acompanha na sua integração no mercado de trabalho;
- Escola aberta à realidade social, às expectativas marcadas por transformações socioeconômicas e políticas;
- Que preconiza e objetiva a formação integral do educando;
- Que procura contar e conta sempre com um corpo docente responsável e comprometido com a filosofia que testemunha.

Fonte: [www.ubi.br](http://www.ubi.br) - Acesso: 22/09/2015

**Participantes da Pesquisa**

Professores da Escola Técnica, que tiverem interesse em participar do experimento didático formativo na Teoria histórico-cultural.

**Objetivo Geral**

- Analisar o desenvolvimento profissional dos professores de cursos técnicos, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino, que visa a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno

**Teoria histórico-cultural**

A teoria histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Procurando entender a estagnação em que a psicologia se encontrava no início do século XX, Vygotsky desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.



**Funções psicológicas superiores**

Funcionamento psicológico tipicamente humano – capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação...

Mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

O **materialismo histórico** descobre as leis gerais do processo histórico-social, entre elas as do desenvolvimento da consciência social como reflexo do ser social. A psicologia se apoia nas leis do materialismo histórico, que constitui seu fundamento histórico-social, todavia, seu objeto não são as leis histórico-sociais, **mas o estudo da influência que as condições sociais exercem sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual** (RUBINSSTEIN; SOKOLOV, 1960, p. 25).



### E a educação?????

A educação apoia-se na Psicologia Histórico-Cultural, que se apoia no materialismo histórico, que se constitui seus fundamentos, todavia, seu objeto não são as leis histórico-sociais, nem o estudo da influência que as condições sociais de modo geral exercem sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual, mas o estudo da influência que uma condição social específica – a escolar – exerce sobre a vida psíquica do homem, sobre sua atividade e sobre a formação de sua consciência individual.

• “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1998, p. 118).

### Experimento didático-formativo

Na perspectiva teórico-metodológica da teoria histórico cultural, iremos utilizar o experimento didático formativo. Segundo Freitas (2010, p. 3) “**o experimento didático-formativo é um modo de pesquisar a atividade de ensino do professor em relação dialética com atividade de aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula**”.


### Motivo pelo qual optou-se pelo Experimento didático-formativo?

Visa promover ações mentais desses professores objetivando mudanças em seu fazer pedagógico. Para (Freitas 2010, p.6) **o experimento didático visa** “analisar mudanças qualitativas no pensamento do sujeito em função de seu aprender e a partir do certo modo de ensinar.”

### Ementa do experimento didático-formativo


- 1 • A identidade docente: o que é necessário para ser professor;
- 2 • O papel da escola, o papel do professor: a questão da mediação, a criação de necessidade para o querer aprender, a atividade de ensino;
- 3 • Planejamento de ensino: tipos de planejamento;
- 4 • Estratégias de ensino: uso das tecnologias;
- 5 • Avaliação


### APÊNDICE 3 – Slides apresentados aos participantes na segunda atividade de estudo.

 **UNIUBE**

Programa de Mestrado em Educação  
Desenvolvimento profissional, trabalho docente e  
processo de ensino-aprendizagem

**Título da Pesquisa:  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE  
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE  
UBERABA-MG**

 Pesquisador:  
Mestrando Rames Belchior da Silva Junior

 Orientadora:  
Prof. Dra. Marilene Ribeiro Resende  
Universidade de Uberaba

### Para reflexão...

*Definir é cercar com um muro  
o campo vago das ideias.*

Samuel Butler.

### Didática

Como teoria do ensino, a Didática surgiu com Comênio, pedagogo de destaque, no séc. XVII, propondo a arte universal de ensinar tudo a todos, por meio da sua obra clássica, a *Didática Magna* (1638). “[...] Comenius [...] afirma a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 281).

Para Comenius, a educação escolar deveria ter início quando a criança fosse ainda bem pequena, sendo que esta educação seria fundamentada na influência religiosa, que “concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino” (CAMBI, 1999, p. 286). Ao afirmar a necessidade da escola, Comenius expressa um novo ideário de sociedade que estava se constituindo a sociedade capitalista, início da Modernidade.

Em 1950, começam a surgir críticas à Didática ensinada no ensino superior, bem como indagações quanto ao sentido do ensino dessa disciplina e questionamentos referentes ao caráter instrumental e técnico que via no ensino das técnicas a formação para o bom ensino, bem como a crítica à ausência de objeto e conteúdo próprio da área.

Nesse período, o ensino da Didática era visto como neutro, portanto, desvinculado do contexto social no qual a educação estava inserida. Esse posicionamento, indica um caráter político e ideológico intrinsecamente relacionado à formação profissional que se almejava naquele momento histórico.

Na década de 1980 a Didática era vista como alienante e sem identidade, cujo caráter instrumental e neutro revelava um conteúdo ideológico bastante criticado. Candau (1997) apresenta uma proposta de superação da visão instrumental que articula três eixos: técnico, humano e político, fazendo contraposição entre o instrumental – Didática vista como um conjunto de procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para desenvolver um ensino eficiente, e o fundamental – por meio da análise da relação escola-sociedade, considerando a prática pedagógica no seu contexto.

Após grande discussão na década de 80, chegou a um consenso de que a Didática se configura como um saber de mediação cuja preocupação são os processos de ensino e aprendizagem e a busca de intervenções na prática pedagógica – que é prática social. Ou seja, ela intenciona partir da prática pedagógica existente, refletir sobre a mesma para então avançar na constante articulação entre a teoria e a prática.

- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANDAUI, Vera Maria. *Da didática fundamental ao fundamental da didática*. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997

### Posições Teóricas Sobre Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico

Para [Twyf \(2002\)](#), a prática dos docentes compõe-se de diferentes saberes, entre os quais são mantidas diferentes relações:



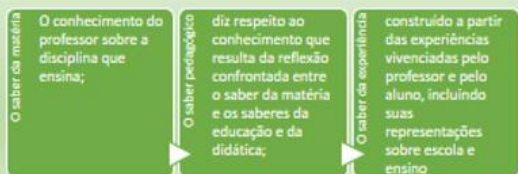
### Posições Teóricas Sobre Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico

[Sixthier \(1998\)](#), p. 24), concebendo o magistério como "[...] um ofício feito de saberes", formula sua visão de saberes necessários ao professor para responder a exigências específicas de situações concretas de ensino e os identifica em cinco tipos:



### Posições Teóricas Sobre Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico

[Pimenta \(2002\)](#), em consonância com os autores citados, propõe três tipos de saberes articulados entre si:



### Posições Teóricas Sobre Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico

[Shulman \(2005\)](#), p. 11) aponta sete tipos de conhecimentos necessários aos professores:



Para [\(Shulman, 2005, p. 11\)](#), o professor "[...] deve compreender as estruturas da matéria ensinada, os princípios de organização conceitual" e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo. Descreve o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que "[...] representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos"

[\(Shulman, 2005, p. 11\)](#) ressalta, ainda, que o **conhecimento pedagógico do conteúdo** é o que distingue um excelente professor de outro que apenas sabe a sua disciplina. Este é um professor que sabe como transformar seu conhecimento da matéria em atividades e experiências que estimulam, envolvem e melhoram a aprendizagem ativa e a compreensão dos alunos.

**Como articular o conhecimento pedagógico do conteúdo ao conhecimento dos conteúdos/processos investigativos da ciência ensinada?**

**Como professores podem aprender a introduzir transformações nos objetos de conhecimento de modo a suscitar motivos dos estudantes para a atividade de estudo?**



## Mapa conceitual

### O QUE É?

Diagrama que indica a relação hierárquica entre os conceitos.

### PARA QUE SERVE?

Instrumento para compartilhar, trocar e negociar estratégias de aprendizagem e de avaliação. Investigar mudanças na estrutura cognitiva do aluno. Modificar a abordagem dos conteúdos pelo professor.

### COMO DESENVOLVER?

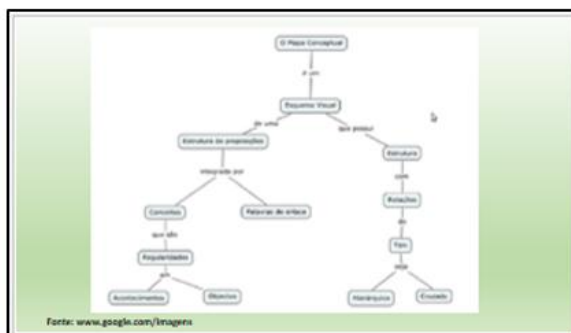
- Identificar conceitos-chave;
- Selecionar conceitos por ordem de importância;
- Incluir, se for o caso, conceitos e ideias mais específicos;
- Relacionar conceitos por meio de linhas e identificá-los por palavras;
- Conceitos e palavras devem ter significado ou expressar uma preposição;
- Estabelecer relações horizontais e cruzadas.

### COMO DESENVOLVER?

- Lembrar que não há forma única de traçar o mapa conceitual, pois trata-se de uma representação dinâmica da compreensão pessoal no momento da sua organização.
- Permitir que o aluno compartilhe seu mapa conceitual com os colegas e relembre quantas vezes for necessário.
- Questionar a localização de certos conceitos para que o aluno verbalize seu entendimento.

### COMO AVALIAR?

- Os critérios deverão ser explicitados ao grupo antes de qualquer correção no mapa conceitual.
- Exemplo de critérios: conceitos claros, relações justificadas, riqueza de ideias, criatividade na organização, lógica na organização, representatividade do conteúdo trabalhado.



## APÊNDICE 4 – Slides apresentados aos participantes na terceira atividade de estudo.

**UNIUBE** Programa de Mestrado em Educação  
Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem

**Título da Pesquisa:**  
**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE UBERABA-MG**

**Pesquisador:**  
Mestrando Rames Belchior da Silva Junior

**Orientadora:**  
Prof. Dra. Marilene Ribeiro Resende  
Universidade de Uberaba

### Características da atividade docente

A atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem.

O discente espera dos professores das disciplinas específicas uma atuação diferenciada, tendo-o como modelo profissional e do qual espera a transmissão dos conhecimentos e métodos necessários para sua futura atuação no mercado de trabalho. A maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que os alunos reajam com maior ou menor interesse e contribui no modo como a aula transcorre.

### Algumas definições para Anastasiou

- Estratégias** • É a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.
- Técnicas** • relativo a arte. A arte: material ou o conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.
- Dinâmicas** • respeitante ao movimento e as forças, ou organismo em atividade ou, ainda, parte da medicina que estuda os movimentos.

Trataremos hoje da prática docente de sala aula, de forma específica, **as estratégias de ensino** utilizadas pelos professores que ministram disciplinas tratadas no projeto pedagógico do curso vinculadas aos fundamentos e conteúdos técnicos, das disciplinas de formação específica, e a receptividade dos alunos quanto a essas estratégias.

Caso a atualização didática dos docentes não tenha acompanhado o ritmo do cenário atual, poderá haver uma falta de sintonia entre os procedimentos, métodos e estratégias de ensino e o perfil dos estudantes, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Para Petrucci e Batiston (2006, p. 263), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, largamente utilizada no ambiente empresarial. Porém, os autores admitem que:

[...] a palavra "estratégia" possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Desse modo, o uso do termo "estratégias de ensino" refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem que:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...

**Luckesi (1994, p. 155)** ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar argumenta:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?

### O contexto "pós-moderno" e os impactos na educação

As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação.  
José Carlos Libâneo

Vivemos um conjunto de condições sociais, culturais, econômicas peculiares que afetam todas as instâncias da vida social, de modo a ser admissível afirmar que vivemos numa condição pós-moderna.

Alguns traços gerais que caracterizam a condição pós-moderna, sintetizando sugestões de vários autores (Giroux, McLaren, Giddens, Silva, Rouanet).

- Mudanças no processo de produção industrial ligadas aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do processo produtivo;
- Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida;
- Mudanças nas formas de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais;

***Embora apresentados sumariamente, esses traços dão bem uma ideia de como afetam o pensamento e a prática educacionais. Veja alguns aspectos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação escolar, em contraposição aos que foram mencionados como traços da pedagogia moderna.***

- Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento;

- Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progredem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos;

- Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural;

- É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si;

- Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade;

- Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição.

Essas características confrontam-se diretamente com vários princípios das teorias pedagógicas modernas mas, ao mesmo tempo, possibilitam uma reavaliação crítica desses princípios. Giroux (1993) sugere que a crítica pós-moderna precisa ser examinada pelos educadores e que ela pode dar uma importante contribuição à pedagogia crítica. McLaren (1993) indica três contribuições do pensamento pós-moderno para uma Pedagogia Crítica:

- Uma reavaliação dos paradigmas teóricos de referência que até hoje têm norteado a produção do conhecimento, especialmente o legado da tradição iluminista;

- Uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o espetáculo, o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais etc;

- Um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada "condição pós-moderna") para aguçar a consciência dos que se propõem a se manter dentro de um posicionamento crítico.



## APÊNDICE 5 – Fragmentos do capítulo *Sobre o processo de humanização*

*DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE UMA  
INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE UBERABA-MG  
Mestrando Romes Belchior da Silva Junior*

RIGON, Algacir José; ASBARH, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Como o homem torna-se humano. In: MOURA, Manoel Osriosvaldo de. *Atividade Pedagógica na teoria histórico-cultural*. 1. ed. Brasília: Liber Livros, 2010. Cap. Sobre o processo de humanização. p. 13-43

### **Papel central do trabalho:**

[...] advindo da teoria marxista, é o papel central do trabalho, atividade humana por excelência, no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. (Pag. 16)

[...] ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho, entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2002, p. 211). Nessa perspectiva, o trabalho não é o fim em si mesmo. Sendo mediação para atingir um fim, assume caráter ontológico, de constituição do ser humano e, portanto, é compreendido sob forma exclusivamente humana. (p. 19)

### **Mediação:**

Na realização de sua atividade, o homem singular relaciona-se, de forma também mediada, com o gênero humano. Essa mediação entre o indivíduo e a genericidade é a própria relação que o homem singular estabelece com a sociedade. Nesse processo de apropriações e objetivações, viabilizando por meio do trabalho, o indivíduo torna-se humano ao longo de sua vida em sociedade, ao apropriar-se da essência humana, que é um produto histórico-cultural. (pag. 19)

### **Linguagem**

Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações.

### **Atividade**

A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico-cultural. A forma inicial de atividade dos sujeitos é a prática histórico-social do gênero humano, isto é, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetual, transformadora das pessoas. Na atividade se põe a mostra a universalidade do sujeito humano. (DAVIDOV, 1988, p.27).

[...] a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de forma para dentro por meio das relações sociais (KOZULIN, 2002).

O conceito de atividade, segundo Leontiev (1987), pressupõe que a sua estrutura geral seja composta por duas características centrais, a de orientação e a de execução. Em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas; em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações. A atividade interna “se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma”. (LEONTIEV, 1983, p.83).

### **Necessidade**

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, P. 115).

### **Relação entre ação, objeto e motivo apresentada por Leontiev.**

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entra essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, P. 317)

### **O trabalho educativo**

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” (SAVIANI 2000, p.17)

*DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS DE UMA  
INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE UBERABA-MG*

*Mestrando Romes Belchior da Silva Junior*

**Conceito de Escola**

Espaço de transmissão formal e planejada do saber sistematizado e elaborado, do conhecimento científico, filosófico e artístico (SAVIANI, 2000).

**Educação**

A educação é entendida, como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano, e não como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas. E é com base nesse posicionamento que afirmamos a necessidade da presença da educação sistematizada em todas as fases do desenvolvimento, dado que ela permite uma organização consciente dos processos de formação dos indivíduos, via organização intencional de um ensino que permite aos sujeitos a apropriação de conhecimentos, de habilidades e de formas de comportamentos produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a escola é instituição privilegiada no que diz respeito às possibilidades de humanização do homem.

**O papel da escola**

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social; por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (PARO, 2001, p.22)

**O ato de dar aula**

“O ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo. (produzida pelo professor e consumida pelo aluno)” (SAVIANI 2000, P.17)

O produto da atividade educativa é a aula. (SAVIANI 2000, P.17)

**Papel do Estudante**

O estudante não é mero consumidor da aula, mas também objeto de trabalho, já que é sobre ele que incide o trabalho do educador e, nesse processo, transforma-se não só no momento da aula, mas para além dela. Porém colocar o estudante apenas como objeto de trabalho limita nossa análise, pois ao mesmo tempo em que é o objeto de trabalho, o educando é o sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como co-produtor dessa atividade, ou seja, para que a aprendizagem aconteça, o estudante deve estar em atividade. O estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético.

**Papel do professor**

Uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores. No entanto, é evidente que muitos dos elementos envolvidos na construção do motivo de aprender ultrapassam o âmbito da atuação do educador. Como exemplo, podemos tomar o valor atribuído à aprendizagem pela família, pelos grupos sociais nos quais convive, e, de forma mais ampla, pela organização social e econômica. Assim, embora o professor tenha limites de atuação, criar condições para que o estudante queira aprender deve ser um dos objetivos de sua atividade e ensino.

**Trabalho pedagógico**

O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do estudante, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda vida do indivíduo. Há portanto separação de produto e consumo, o estudante continua consumindo o que aprendeu no decorrer de sua vida, pois, no processo de aprendizagem, o indivíduo apropriou-se de um conhecimento que nele estará incorporado.



## APÊNDICE 6 – A Teoria do Ensino para o Desenvolvimento e a integração entre didática e epistemologia das disciplinas

LIBANEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 out. 2015. Epub 20-Mar-2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

### A Teoria do Ensino para o Desenvolvimento e a Integração Entre Didática e Epistemologia das Disciplinas

José Carlos Libâneo

A teoria do ensino para o desenvolvimento possibilita uma compreensão das relações entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico diferente das concepções anteriormente descritas. Ela tem como pressuposto que a função preponderante da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um método teórico-conceitual de pensar e atuar. Esse método consiste da interiorização de operações mentais e se forma por meio de conceitos adequados em relação aos objetos de estudo que, enquanto modos de operação mental, são formados com base nos processos lógicos e investigativos das ciências. O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos requer dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para apropriação de conhecimentos de nível mais complexo. Nessa concepção, o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados.

Os pressupostos teoria do ensino desenvolvimental formulados pelo psicólogo e pedagogo russo Vasili V. Davydov (1988) baseiam-se na tradição da teoria histórico-cultural iniciada com Lev S. Vygotsky. Nela, a educação escolar consiste em um processo de promover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente, como signos culturais, "instrumentos psicológicos" que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de interiorização da cultura (Vygotsky, 1984). Esta apropriação é condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. Para isso, a escola cumpre sua função social quando promove e amplia o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos por meio dos conteúdos atuando, desse modo, na formação da sua personalidade. Segundo Vygotsky, o aprendizado não é, em si mesmo, desenvolvimento mas, se organizado corretamente, ativa processos de desenvolvimento mental da criança. Para ele boa instrução, compreendida como unidade de ensino-aprendizagem<sup>3</sup>, é a que se antecipa e mantém o foco na próxima etapa do desenvolvimento, ao despertar e provocar "[...] toda uma série de funções que se encontram em estado de maturação na zona de desenvolvimento próximo" (Vygotsky, 2007, p. 360), guiando o processo de desenvolvimento.

Davydov ampliou as ideias precursoras de Vygotsky afirmando que a educação e o ensino atuam no desenvolvimento por meio do processo da apropriação do conhecimento teórico-científico que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento das capacidades e habilidades correspondentes aos procedimentos lógicos e investigativos de constituição de uma área de conhecimentos. Nesse processo, o desenvolvimento humano integral do aluno se efetiva por meio da atividade de estudo, cujo conteúdo são os objetos científicos (os conteúdos) a serem apropriados pelos alunos e reconstituídos sob a forma teórico-conceitual, base para a formação de operações mentais. A reconstituição e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização pelo qual os alunos modificam a estrutura de sua própria atividade cognitiva, resultando em desenvolvimento. Nesse sentido, "[...] a apropriação é o resultado da atividade empreendida pelo indivíduo quando ele aprende a dominar métodos socialmente desenvolvidos de lidar com o mundo dos objetos e a



transformar esse mundo, os quais gradualmente tornam-se o meio da própria atividade do indivíduo" (Davydov, Markova, 1987, p. 5).

Para Davydov, os conceitos são procedimentos lógicos do pensamento, isto é, modos gerais de acesso ao objeto de conhecimento os quais vão se formando no processo de ensino-aprendizagem com base nos processos investigativos e procedimentos lógicos próprios de uma ciência. Segundo ele, "[...] o conceito constitui o procedimento e o meio da reprodução mental de qualquer objeto como sistema integral; ter um conceito sobre esse objeto significa dominar o procedimento geral de construção mental deste objeto" (Davydov, 1988, p. 153). Tal procedimento geral deve ser buscado na história da ciência ensinada, pois o processo mental a ser formado pelos alunos no estudo de uma ciência tem a ver com a forma de constituição dos objetos dessa ciência. Desse modo, para compreender um conceito é preciso reconstituir seu surgimento no percurso histórico da ciência. Para isso, o caminho didático para a formação dos conceitos pelos alunos deve reproduzir ou recriar o caminho investigativo já percorrido pelo pensamento científico, de modo que os alunos interiorizem métodos e estratégias cognitivas para desenvolver seu próprio pensamento. Segundo Davydov:

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. [...] Graças ao processo de interiorização, a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em meios internos (Davydov, 1988, p. 11). [...] As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas da moral social, mas as assimilam no processo da atividade de estudo. Mas, ao realizar esta atividade, elas realizam ações mentais semelhantes àquelas pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram elaborados historicamente. Em sua atividade de estudo, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos criam conceitos, imagens, valores e normas. Por isso, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, de forma condensada e abreviada, reproduza o processo histórico real da geração e desenvolvimento do conhecimento (Davydov, 1988, p. 174).

Com base nesse aporte teórico, cabe à didática investigar os processos de ensino-aprendizagem na sua relação com conteúdos específicos. Assim, o núcleo do problema didático é o conhecimento enquanto processo mental a ser desenvolvido pelo aluno para conhecer os objetos, ou seja, seu processo de formação de conceitos. Trata-se, pois, de uma didática cuja especificidade epistemológica é o estudo da atividade de ensino-aprendizagem na relação com saberes, em situações pedagógicas contextualizadas, visando ao desenvolvimento do aluno. Nessa concepção, é fundamental a unidade entre o aprender e o ensinar, em que o professor atua na direção da atividade autônoma dos alunos para se apropriarem dos produtos da cultura, da ciência, da arte, constituídos ao longo da experiência humana. Este processo é designado mediação didática, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), em contextos sociais e culturais concretos, em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para isso, a didática articula a lógica da organização dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), e a lógica da atuação no ensino das práticas socioculturais.

Essas considerações permitem evidenciar a relação de dependência da didática com a epistemologia das disciplinas, do que decorre que os professores precisam não só ter domínio dos resultados da ciência como, também, dos procedimentos lógicos e investigativos dessa ciência, pois é daí que se originam as capacidades intelectuais a formar nos alunos na atividade de estudo. Nesse caso, o conhecimento pedagógico do conteúdo consiste em ajudar o aluno a transformar os conteúdos em objetos do pensamento, ou seja, em conceitos teóricos. Reside aí, precisamente, a problemática da relação entre o conhecimento disciplinar (conhecimento do conteúdo) e o conhecimento pedagógico na formação de professores.


## APÊNDICE 7 – As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

MAZZIONI, Sady. AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT*, Chapecó, v. 2, n. 1, p. 93-109. 25/06/2013. semestral. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>. Acesso em: 26/10/2015

### Algumas denominações de estratégias de ensino

Estratégia	Descrição
<b>Aula expositiva dialogada</b>	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79).
<b>Estudo de texto</b>	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 80)
<b>Portfólio</b>	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81).
<b>Tempestade cerebral</b>	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82).
<b>Mapa conceitual</b>	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83).
<b>Estudo dirigido</b>	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84).
<b>Estudo dirigido e aulas orientadas</b>	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução; Exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; Prática dinâmica, criativa e crítica da leitura. (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 279-280).
<b>Lista de discussão por meios informatizados</b>	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 85).
<b>Solução de problemas</b>	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86).
<b>Ensino em pequenos grupos</b>	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 278-279).
<b>Phillips 66</b>	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87).
<b>Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)</b>	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 88).
<b>Dramatização</b>	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 89).
<b>Seminário</b>	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90).
<b>Estudo de caso</b>	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 91).



<b>Júri simulado</b>	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).
<b>Simpósio</b> 	É a reunião de palestras e preleções breves apresentada por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 93).
<b>Painel</b>	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 94).
<b>Palestras</b>	Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante. (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 288-289)
<b>Fórum</b>	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).
<b>Oficina (laboratório ou workshop)</b>	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).
<b>Estudo do meio</b>	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97).
<b>Ensino com pesquisa</b>	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98).
<b>Exposições, excursões e visitas</b>	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere. (MARION; MARION, 2006, p. 37-38); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 276-277)

#### REFERÊNCIAS DOS AUTORES CITADOS



ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

## APÊNDICE 8 – O contexto “pós-moderno” e os impactos na educação

LIBÂNIO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação: o contexto “pós-moderno” e os impactos na educação*. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf> Acesso em 22-10-2015

### O contexto “pós-moderno” e os impactos na educação

Algumas correntes modernas da educação buscam rearticular seus discursos face às transformações que marcam a contemporaneidade. O momento histórico presente tem recebido várias denominações: sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, sociedade do conhecimento. Alguns preferem entender que o tempo presente é de uma modernidade tardia. Para os objetivos deste texto, utilizarei a expressão “pensamento pós-moderno”. Embora eu não esteja convencido de que nosso tempo seja marcado por uma ruptura com a modernidade, estou certo de que vi vemos um conjunto de condições sociais, culturais, econômicas peculiares que afetam todas as instâncias da vida social, de modo a ser admissível afirmar que vivemos numa condição pós-moderna.

Pontuarei alguns traços gerais que caracterizam a condição pós-moderna, sintetizando sugestões de vários autores (Giroux, McLaren, Giddens, Silva, Rouanet).

- Mudanças no processo de produção industrial ligadas aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do processo produtivo;
- Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida;
- Mudanças nas formas de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais;
- Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não-absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem;
- Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a ideia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a ideia de totalidade social. Em troca, o que há são ações específicas de sujeitos individuais ou grupos particulares, existências particulares e locais.

Embora apresentados sumariamente, esses traços dão bem uma ideia de como afetam o pensamento e a prática educacionais. Menciono alguns aspectos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação escolar, em contraposição aos que foram mencionados como traços da pedagogia moderna.

- Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento;
- Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos;
- Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural;
- É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si;
- Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade;
- Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição.

Essas características confrontam-se diretamente com vários princípios das teorias pedagógicas modernas mas, ao mesmo tempo, possibilitam uma reavaliação crítica desses princípios. Giroux (1993) sugere que a crítica pós-moderna precisa ser examinada pelos educadores e que ela pode dar uma importante contribuição à pedagogia crítica. McLaren (1993) indica três contribuições do pensamento pós-moderno para uma Pedagogia Crítica:

- Uma reavaliação dos paradigmas teóricos de referência que até hoje têm norteado a produção do conhecimento, especialmente o legado da tradição iluminista;
- Uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o espetáculo, o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais etc;
- Um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada “condição pós-moderna”) para aguçar a consciência dos que se propõem a se manter dentro de um posicionamento crítico.



**APÊNDICE 9** – Habilidades e competências segundo Gentile, P. & Bencini, R. (2000).  
Construindo competências.

<b>Desenvolvimento Profissional de Professores dos Cursos Técnicos de uma Instituição de Ensino de Uberaba - MG.</b> <b>Mestrando Romes Belchior da Silva Junior</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
<p>Segundo Voltaire ter habilidade significa ser "mais do que capaz, mais do que instruído", pois mesmo aquele que houver lido e presenciado tudo sobre um determinado assunto, pode não ser capaz de reproduzir a ação na prática com êxito. Habilidade assim, seria um indicativo de capacidade, particularmente na produção de soluções para um problema específico.</p> <p>Na área da educação, habilidade é o saber fazer. É a capacidade do indivíduo de realizar algo, como classificar, montar, calcular, ler, observar e interpretar. A capacidade da pessoa em mobilizar suas habilidades (saber fazer), seus conhecimentos (saber) e suas atitudes (saber ser) para solucionar determinada situação-problema é chamada por alguns educadores como competência. Assim, entender os conceitos é uma coisa, interpretá-los é outra e posicionar-se diante disso é outra. (Le Boterf, 1994, citado por PERRENOUD, 2001, p.21).</p> <p>Habilidade é o que nós aprendemos, e conseguimos identificar (ex: os alunos saberem identificar autores de textos, artigos...). Habilidade está ligada à competência, que é como vamos colocar em prática o que aprendemos (ex: os alunos criarem seus próprios textos, artigos...)</p>	<p>Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (Roldão, 2002). Constitui a faculdade de mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações (Gentile &amp; Bencini, 2000).</p> <p>Nestas enunciações, podemos encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Definir competência através de cada uma destas componentes pode ser, no entanto, uma tentação perigosa, uma vez que (1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; (3) as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.</p>
<p><b>Referências:</b>            Gentile, P., &amp; Bencini, R. (2000). <i>Construindo competências - Entrevista com Philippe Perrenoud</i>. Recuperado: 28 fev. 2002. Disponível: <a href="http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html">http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html</a>            Perrenoud, P. (1999). <i>Construir as competências desde a escola</i>. Porto Alegre: Artmed Editora.            Perrenoud, P. (2001). <i>Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa</i>. Porto Alegre: Artmed Editora.            Roldão, M. (2002). <i>De que falamos quando falamos de competências? Noesis</i>. Janeiro/Março, 59-62</p>	

## APÊNDICE 10 – Recorte do projeto pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica

### Recorte do Plano de Curso – Curso Técnico em Eletrônica

#### Justificativa e objetivos do curso

A elaboração deste Plano de Curso tem como parâmetro básico as observações extraídas da realidade social e econômica dos alunos que procuram a Escola para realização dos estudos, bem como a demanda regional e as necessidades do mundo do trabalho.

Para o curso proposto, o Colégio Uberaba tem como objetivo o atendimento à demanda do mercado de trabalho na área da indústria, especialmente da Eletrônica, a prestação de serviços, o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe, a liderança a iniciativa, a multifuncionalidade, o espírito empreendedor, como também proporcionar aos alunos uma visão sistêmica e abrangente do mundo do trabalho, enfatizando a importância de todas as pessoas envolvidas (trabalhador, empresário, consumidor, poder público e sociedade em geral).

Vale destacar a grande preocupação da Escola no sentido de aliar a formação humanística com a tecnologia atualizada, com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

#### Requisitos de acesso ao curso

Poderá se matricular no curso o aluno egresso do Ensino Médio e/ou aquele que está cursando este nível de ensino.

#### Perfil profissional de conclusão dos egressos do curso

O concluinte do Curso deverá ser um profissional com formação científica e tecnológica capaz de:

- articular conhecimentos de Eletrônica e de áreas correlatas com situações concretas de trabalho.
- Inovar, criar, flexibilizar, perceber relações e utilizar conhecimentos prévios em situações novas.
- Realizar estudos sobre produtos e serviços.
- Prestar assistência na especificação técnica de componentes e instrumentos eletrônicos.
- Orientar e coordenar a execução técnica de fabricação, instalação, operação, reparação e consertos de aparelhos e circuitos eletrônicos.
- Montar aparelhos e/ou circuitos eletrônicos, orientando-se por esquemas e plantas específicas.
- Testar aparelhos e componentes eletrônicos servindo-se de instrumentos de medição e teste para detectar e localizar falhas.
- Fazer a manutenção de equipamentos e circuitos, ajustando-os e corrigindo falhas detectadas, com o auxílio de diagramas, instrumentos e ferramentas adequadas.
- Operar equipamentos eletrônicos, interpretando instruções e acionando comandos.
- Acompanhar o desempenho de aparelhos eletrônicos, coletando dados e informações para avaliá-los e planejar a instrução de melhoramentos na sua fabricação, montagem e funcionamento.
- Gerenciar equipes de trabalho.
- Redigir documentos técnicos (relatórios, memorandos, ordens de serviço, etc).

#### Organização curricular do curso

A organização do currículo do Curso está estruturada em três módulos profissionais, totalizando uma carga horária de 1200 horas proporcionando a formação de competências e o desenvolvimento de habilidades, de forma a permitir ao estudante sua inserção mais rápida na vida produtiva.



**MÓDULO II****Carga Horária: 400 horas****Unidades Temáticas:** Eletrônica Analógica I, Sistemas Digitais, Máquinas Elétricas, Análise de Circuitos, Comandos Elétricos e Relações Humanas.**Sub-Área: Produção****Função: Planejamento****Sub-função: Desenvolvimento de Projetos**

Competências	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar as técnicas de controle da qualidade referentes ao processo, aos insumos e ao produto.</li> <li>• Interpretar a legislação e as normas técnicas referentes ao processo, ao produto, de saúde, de segurança no trabalho, da qualidade e ambientais. (X)</li> <li>• Especificar os elementos que compõem o projeto.</li> <li>• Avaliar recursos de informática e suas aplicações.</li> <li>• Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas.</li> <li>• Correlacionar as características dos instrumentos, máquinas, equipamentos e instalações com a suas aplicações.</li> <li>• Avaliar a influência do processo e do produto no ambiente.</li> <li>• Interpretar a legislação e as normas técnicas referentes ao processo, ao produto, de saúde e segurança no trabalho, da qualidade e ambientais. (X)</li> <li>• Interpretar desenhos, representações gráficas e projetos.</li> <li>• Analisar a logística, os métodos e os processos e produção.</li> <li>• Avaliar recursos de informática e suas aplicações.</li> <li>• Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas.</li> <li>• Correlacionar as características dos instrumentos, máquinas, equipamentos e instalações com as suas aplicações.</li> <li>• Avaliar a influência do processo e do produto no ambiente.</li> <li>• Adequar sistemas convencionais de produção às tecnologias atuais.</li> <li>• Correlacionar as técnicas de manutenção.</li> <li>• Conhecer e correlacionar as formas de gestão da produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar a legislação e as normas referentes ao processo e produtos, qualidade, saúde e segurança no trabalho e ambientais.</li> <li>• Estabelecer critérios de produtividade e qualidade.</li> <li>• Elaborar relatórios, gráficos, tabelas, demonstrativos e pareceres.</li> <li>• Elaborar esboços, desenhos e projetos.</li> <li>• Utilizar os recursos de informática.</li> <li>• Identificar e especificar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas.</li> <li>• Fornecer suporte técnico à área comercial.</li> <li>• Envolver-se na melhoria contínua da qualidade e da produtividade, na introdução de novas tecnologias e no intercâmbio com outros setores.</li> <li>• Aplicar a legislação e as normas referentes ao processo e produtos, qualidade, saúde e segurança no trabalho e ambientais. (X)</li> <li>• Elaborar relatórios, gráficos, tabelas, demonstrativos e pareceres.</li> <li>• Elaborar esboços e desenhos.</li> <li>• Utilizar os recursos de informática.</li> <li>• Identificar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas.</li> <li>• Aplicar o método e o processo mais apropriado de produção.</li> <li>• Identificar as características de operação e controle dos processos industriais.</li> <li>• Utilizar instrumentos, máquinas, equipamentos, sistemas de automação e instalações, buscando o máximo de eficácia e eficiência.</li> <li>• Programar, regular, aferir, inicializar e operar máquinas e equipamentos.</li> <li>• Realizar manutenção autônoma.</li> <li>• Realizar controle dimensional.</li> <li>• Envolver-se na melhoria contínua da qualidade e da produtividade, na introdução de novas tecnologias e no intercâmbio com outros setores. (X)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretar a legislação e as normas de saúde e segurança do trabalho, de qualidade e ambientais.</li><li>• Interpretar projetos, diagramas e esquemas.</li><li>• Analisar medições, testes e ensaios.</li><li>• Conhecer e avaliar as propriedades e aplicações dos materiais, acessórios e dispositivos de energia elétrica e redes de comunicações.</li><li>• Conhecer e avaliar as propriedades e aplicações das ferramentas, instrumentos e equipamentos utilizados em instalações de energia elétrica e redes de comunicações.</li><li>• Conhecer e avaliar os princípios da automação das instalações elétricas e de redes de comunicações.</li><li>• Conhecer e avaliar os tipos e características de máquinas, instrumentos e equipamentos utilizados nas instalações elétricas e redes de comunicações.</li><li>• Analisar as condições de infra-estrutura e alimentação dos sistemas elétricos e de comunicações.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interagir com os diversos setores.</li><li>• Executar serviços de instalação e montagem.</li><li>• Elaborar relatórios de serviços e de ocorrências.</li><li>• Prover a infra-estrutura para execução.</li><li>• Executar croquis e esquemas.</li><li>• Prover materiais, acessórios e equipamentos.</li><li>• Utilizar instrumentos e equipamentos de medição, testes e ensaios.</li><li>• Executar ligações e interligações do sistema.</li><li>• Utilizar recursos de informática.</li></ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta estruturação guarda consonância com os Referenciais Curriculares Nacionais relativos ao Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais.

As estratégias pedagógicas que serão adotadas no desenvolvimento do processo de constituição das competências serão basicamente a metodologia de projetos e resolução de problemas.

O planejamento dos projetos e a organização dos diferentes recursos e atividades facilitadoras do desenvolvimento curricular acontecerão de forma permanente. Para este fim serão promovidas reuniões didático-pedagógicas semanais para que a prática pedagógica seja de contextualização, interdisciplinaridade, integração da teoria e da prática e do exercício permanente do aprender a aprender e aprender a fazer, do professor, do professor e aluno e do aluno e aluno.

A metodologia proposta visa a construção e aquisição do saber e de informações, articulando-os e aplicando-os em situações reais ou similares ao processo produtivo.

O Curso será ministrado da seguinte forma:

- aulas teórico-práticas
- palestras
- desenvolvimento de projetos
- relatos de experiências
- visitas técnicas



## APÊNDICE 11 – Recorte do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho

### Recorte do Plano de Curso – Curso Técnico em Segurança do Trabalho

#### 1. Justificativa e Objetivos do Curso

##### Justificativa

A iniciativa de implantar o curso em referência no Colégio Uberaba remanesce aos considerandos a seguir elencados:

O parque industrial de Uberaba conta com empresas nas áreas química, de plásticos, metal-mecânico, construção civil, alimentícia, transportes, moveleira, eletroeletrônica, comércio e de prestação de serviços, entre outros, que, somados a uma gama de pequenas e médias empresas, geram considerável demanda para a absorção de profissionais e serviços prestados pelo Técnico de Segurança do Trabalho;

A intensificação e diversificação das atividades laborais, acarretando aumento de trabalho e novos riscos à saúde e à segurança dos trabalhadores;

A reestruturação produtiva e industrial, as inovações tecnológicas, a acentuada competitividade e a busca da qualidade de vida que afetam, substancialmente, as relações de trabalho;

Os desafios que estabelecem a necessidade de uma nova forma de compreensão e de proposição de uma nova prática de atenção à segurança e à saúde dos trabalhadores, com intervenção nos ambientes e processos de trabalho;

A necessidade de promover a prevenção da saúde;

A busca do elevado padrão de qualidade da vida laboral, com reflexos sobre a produtividade das organizações;

A demanda de matrícula, constante de planilhas que permitem ao Colégio avaliar o interesse da comunidade/empresas;

A escassez de oferta de cursos desta natureza em uma cidade politizada como Uberaba, com uma população com mais de 250 mil habitantes.

A necessidade de uma formação profissional sólida e qualificada para que os técnicos em segurança do trabalho possam adquirir e desenvolver conhecimentos e habilidades relacionadas com a produção de bens e serviços, de forma a vislumbrarem o trabalho como princípio educativo, associado ao sentimento de autonomia e autovalorização.

A par das justificativas retromencionadas, a oferta do Curso Técnico de Segurança do Trabalho pelo Colégio Uberaba tem apoio, — a exemplo dos cursos de habilitação profissional já existentes na Escola (Eletrônica, desde 1978, Informática e Secretariado, desde o ano de 2000) — em um novo paradigma de organização curricular por competências, cuja flexibilidade proporcionada pela legislação que regulamenta a matéria em espécie permitirá a elaboração de um currículo que atenderá às demandas sociais atuais, às tendências do mercado, às exigências do setor produtivo e à possibilidade de construção de caminhos formativos individuais.

No caso presente, há, ainda, a homenagem que a atual Direção do Colégio Uberaba deseja, por justiça, prestar ao ilustre Professor Raimundo Edmundo de Freitas, Diretor-Geral e proprietário da Escola,



educador com visão projetada para o futuro, eis que dele partiu, durante a realização do XV Conpat, realizado em Belo Horizonte no ano de 1976, propositura para inserção, no parágrafo 2º da lei que regulamenta a profissão, a extensão do benefício do seguro também no percurso da residência ao trabalho e vice-versa.

#### **Objetivos Específicos:**

A formação de profissionais na área de Segurança do Trabalho, com vistas à promoção da qualidade de vida no trabalho, por meio da preservação da saúde dos trabalhadores e da segurança nos processos e nos ambientes do trabalho e meio ambiente, atendendo à demanda do mercado regional.

#### **Objetivos Gerais:**

Promover o ensino integralizador, atendendo, simultaneamente, às obrigações legais e às necessidades da sociedade;

Formar o cidadão participativo, dotando-o da capacidade de atender à crescente demanda dos profissionais realmente aptos a eliminar e/ou minimizar os agravos à saúde dos trabalhadores; e

Propiciar ao aluno a oportunidade de vivência no mundo do trabalho, através da integração com empresas de diferentes segmentos.

## **02. Requisitos de Acesso**

O curso é destinado a egressos do Ensino Médio ou eu estejam cursando este nível de ensino e visa a privilegiar órgãos governamentais, empresas de construção civil, indústrias eletroeletrônicas, têxtil, de construção civil, de transformação, bem assim empresas de produção e/ou distribuição de eletricidade, gás e água, de transportes, comércio e serviços.

#### **Perfil Profissional de Conclusão**

O Técnico de Segurança do Trabalho deve ter como característica o entendimento da filosofia preventcionista e deverá apresentar um perfil de formação generalista, alicerçado em eficazes bases científicas e tecnológicas. Uma postura autônoma e crítica que lhe permita intervir na realidade, promovendo mudanças em relação às aplicações tecnológicas que determinam a melhoria das condições de trabalho, da produtividade e da qualidade de vida dos trabalhadores.

Após a conclusão do Curso, o Técnico em Segurança do Trabalho terá condição de atuar no âmbito de empresas públicas e privadas que buscam desenvolver programas de gestão de Riscos no Trabalho.

Como prestador de serviços, poderá participar de Programas de Qualidade em Segurança e Saúde no Trabalho e articular-se com programas de qualidade total que subsidiem a adoção de medidas coletivas e individuais para a melhoria das condições e dos ambientes de trabalho, responsabilizando-se pelas ações que objetivam a preservação da integridade física e mental dos trabalhadores.

Esse profissional será capaz de:

- a) Analisar procedimentos de rotina, indicar medidas e sistemas de proteção coletiva e equipamentos de proteção individual.
- b) Coletar dados e informações capazes de identificar os locais de riscos de acidentes pessoais e materiais, visando a implantação de mecanismos que corrijam as deficiências de máquinas, equipamentos, de organização de trabalho, reduzindo assim, a possibilidade de interrupção da linha produtiva por eventual ocorrência de acidente de trabalho.
- c) Elaborar planos, instrumentos de avaliação, programas de segurança, normas e regulamentos internos.
- d) Desenvolver programas de integração prevencionista, palestras, cursos para a redução dos acidentes e controle de sinistros, bem como, para a melhoria das relações interpessoais e de produtividade nos ambientes de trabalho.
- e) Estabelecer com os trabalhadores e chefias procedimentos que permitam a atuação conjunta entre os diversos setores frente aos acidentes de trabalho e sinistros.
- f) Divulgar conhecimentos sobre as necessidades da segurança em benefício do desenvolvimento dos trabalhadores e da empresa.
- g) Identificar agentes ambientais agressivos ao trabalhador, propondo sua eliminação ou controle.
- h) Realizar palestras, utilizando as técnicas de comunicação em grupo, os materiais didáticos e a linguagem adequada a cada clientela.

#### **Organização Curricular**

A organização do currículo do Curso está estruturada em três módulos profissionais, totalizando uma carga horária de 1200 horas, acrescida das horas destinadas à realização do Estágio Supervisionado, de caráter opcional.

O curso é oferecido nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, sendo a articulada desenvolvida concomitantemente a este nível de ensino, com matrículas distintas.

MÓDULO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
INSPEÇÃO E SUPERVISÃO	Auditoria de Segurança	60:00
	Relações Trabalhistas e Sindicais e Ética Profissional	60:00
	Português Instrumental	60:00
	Marketing Pessoal	40:00
	Noções de Administração Organizacional	60:00
	Projeto de Fim de Curso	120:00
	<b>TOTAL</b>	<b>400:00</b>

#### Competências

- Aplicar fundamentos da administração nas organizações. ✓
- Identificar fatores de riscos psicossociais nas organizações e aspectos psicológicos do acidente de trabalho.
- Avaliar a organização do trabalho como fator de risco à saúde e à segurança. ✓
- Aplicar fundamentos da administração e estruturas organizacionais nas ações de SST. ✓
- Analisar dispositivos legais aplicáveis à profissão de Técnico em Segurança do Trabalho. ✓

#### Habilidades

- Estabelecer um guia de intervenção que promova atitudes corretas e comportamentos adequados em relação à SST. ✓
- Realizar diagnóstico da empresa em relação à SST, interpretando a informação obtida dos levantamentos dos dados. ✓
- Implantar e acompanhar programas de SST. ✓
- Gerenciar o cumprimento dos requisitos de contrato de terceiros, no que se refere à saúde e segurança no trabalho. ✓
- Verificar a eficiência do sistema de SST, identificando falhas, boas práticas e promovendo a melhoria contínua. ✓

As competências e habilidades definidas têm como referência a estruturação do setor produtivo e os indicadores de tendências do mercado.

**APÊNDICE 12 – Questões levantadas pelo pesquisador****Questões levantadas pelo pesquisador**

- 1 Os temas abordados nesse experimento didático contribuíram de alguma forma para a sua prática docente em sala de aula?
- 2 Qual a importância de um planejamento de ensino para uma atividade docente?
- 3 Qual a reflexão que você faz sobre a atividade docente após participar das atividades de estudo durante a pesquisa?
- 4 Como foi participar do experimento didático?
- 5 O que mais gostou e o que menos gostou nas atividades?
- 6 Após a realização de todas as atividades do experimento, era o que você esperava?
- 7 Vocês que vem da graduação e viu as disciplinas de metodologia do ensino superior na pós-graduação, vocês sentiram dificuldade quando entrou dentro de uma sala de aula como professor? Você tinha vontade de ser professor um dia?

**APÊNDICE 13 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Uberaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Título do projeto: *Desenvolvimento profissional de professores dos cursos técnicos de uma instituição de ensino de Uberaba-MG*

Instituição Proponente: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Marilene Ribeiro Resende

Identificação, telefone: 34-3319-8831 email: Marilene.rresende@uniube.br

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-  
Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br)

Você, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, está sendo convidado para participar do projeto *Desenvolvimento profissional de professores dos cursos técnicos de uma instituição de ensino de Uberaba-MG*, de responsabilidade da Professora Dra. Marilene Ribeiro Resende, a ser desenvolvido pelo aluno Romes Belchior da Silva Junior na Sociedade Ginásio Uberaba Ltda. - Colégio Uberaba.

Este projeto tem como objetivo analisar o desenvolvimento profissional dos professores de cursos técnicos, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino, que visa a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Este projeto se justifica pela necessidade da formação continuada para o exercício da docência, considerando o avanço e o impacto do desenvolvimento tecnológico na cadeia produtiva do país, o que exige profissionais atualizados, inovadores, empreendedores, com capacidade crítica, raciocínio rápido, boa comunicação e sociabilidade, além de, naturalmente, deter o domínio técnico dos conhecimentos em seu campo de trabalho. Poderá trazer como benefícios a oportunidade de desenvolvimento profissional no campo da docência, pelo

aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação, especialmente os relacionados ao planejamento de ensino.

Se aceitar participar desse projeto, você integrará um experimento didático formativo a ser desenvolvido no espaço da própria escola, em horário extraturno, a ser definido com os participantes, no segundo semestre de 2015. Serão realizadas atividades teórico-práticas em 04 sessões com duração de 03 horas cada uma. As sessões serão gravadas em áudio e vídeo. Possíveis riscos serão evitados e medidas protetoras garantidas.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e outras forma de identificação como voz, foto, imagem, etc., não serão utilizados em hipótese alguma. O anonimato será assegurado pelo uso de nome fictício.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não realizar algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade lhe será imposta .

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde constam a sua identificação e os seus contatos, caso você queira se comunicar com algum deles.

---

Nome do participante e assinatura

---

Marilene Ribeiro Resende – RG: M-3.144.767 SSP/MG, 3319-8831 e  
[Marilene.resende@uniube.br](mailto:Marilene.resende@uniube.br) – pesquisador responsável.

---

Romes Belchior da Silva Junior – RG: MG-8.931.045 SSP/MG, 9978-6171 e  
[romes.junior@uberabadigital.com.br](mailto:romes.junior@uberabadigital.com.br) - pesquisador.