

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

FERNANDA APARECIDA YAMAMOTO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

São Paulo

2013

FERNANDA APARECIDA YAMAMOTO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

São Paulo

2013

Y19a Yamamoto, Fernanda Aparecida.

Aprendizagem da docência de professores de educação profissional / Fernanda Aparecida Yamamoto. – 2013.

127 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Referências bibliográficas: f. 118-124.

FERNANDA APARECIDA YAMAMOTO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Orientadora

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Maria Dalva Silva Pagotto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

À meus pais, meu marido e minha
irmã por acreditarem em minha
capacidade na realização deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais - meus exemplos, pela formação de caráter, por tudo que sou, pelo amor e apoio incondicionais em todas as minhas empreitadas, e, por me mostrarem, na simplicidade das palavras a simplicidade da vida.

Ao meu amor, Jean Philippe, pelo apoio, paciência e pelos sonhos compartilhados.

À minha irmã, Camila, por todo o carinho, amor e sobretudo, por sempre acreditar em mim e em meus anseios.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami – pela preciosa orientação, compreensão, paciência com minhas ansiedades e pela confiança depositada.

Às professoras Dr^a. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Dr^a. Maria Dalva Silva Pagotto pelas valiosas e decisivas contribuições feitas durante o exame de qualificação para a construção deste trabalho.

Ao meu amigo Adriano pela valiosa leitura, análise crítica e ensinamentos de sempre.

À minha amiga Lara, com quem pude dividir incertezas e experiências, para que pudéssemos atingir nosso objetivo.

À Helena, pela leitura cuidadosa.

À Cindy, que com sua paciência me ajudou em momentos cruciais deste trabalho.

À minha amada avó por todos os ensinamentos e às minhas tias queridas – em especial tia Lú e tia Sílvia por todo apoio e que também foram minhas professoras.

À minha tia Beta: professora do Estado, que divide comigo suas experiências docentes, assim como sua indignação na luta por uma educação pública básica de qualidade.

À minha prima Paloma: agente escolar, pelas histórias e exemplos de casos com alunos.

Ao Senac São Paulo pela imensurável fonte de aprendizado e pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Aos amigos do Senac SP pelas palavras de apoio, troca, ajuda neste trabalho e experiência proporcionadas: Fernanda, Patrícia, Elsie, Adriana, Ana Cleide, Flávio, Gislaine, Márcia e Mário.

Aos incríveis professores que participaram desta pesquisa que de forma tão solícita, compartilharam suas singulares e lindas experiências com riqueza de detalhes acerca dos processos de aprendizagem da docência.

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. (Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, sob a ótica dos docentes, como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem da docência de professores que atuam na educação profissional de nível técnico e que não possuem formação pedagógica, a partir do estudo de suas experiências e itinerários formativos. Para tanto, o referencial teórico se pauta em torno da aprendizagem da docência considerando os estudos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, a prática pedagógica reflexiva, a formação em serviço e as especificidades da atuação docente na educação profissional. Apresenta-se o local no qual a pesquisa foi realizada, o Senac São Paulo, traçando um breve histórico e sua relação com a Educação Profissional, assim como seu modelo educacional e seu Programa de Desenvolvimento Educacional (programa de formação continuada). Essa pesquisa, de natureza qualitativa, contou com a participação de treze docentes de oito unidades da rede Senac São Paulo da capital e grande São Paulo. Eles foram escolhidos (amostra intencional), devido ao seu destaque na prática docente, sendo, muitas vezes, considerados referência para os colegas quanto ao domínio do conhecimento específico e apropriação da proposta pedagógica da instituição. Para analisar essa prática pedagógica consolidada, foram utilizados relatos de formação e entrevistas. Os resultados apontam para uma aprendizagem da profissão que se dá de forma contínua por meio de experiências pessoais, prática profissional e em serviço, com destaque para a reflexão sobre a prática na troca com colegas e alunos e por meio dos cursos de formação continuada oferecidos pela Instituição, considerando as competências profissionais necessárias ao profissional contemporâneo e os saberes plurais indisciplinados. Considerando a escola como local de aprendizagem constata-se, portanto, a

efetividade do programa de formação utilizado pela instituição, mas também possibilidades de reorganizá-lo.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência, Educação Profissional, Formação Continuada.

ABSTRACT

This study examines the learning paths of teachers in technical courses who do not have any specific teacher training, based on an in-depth survey of the experiences and educational backgrounds of instructors at eight units of the National Commercial Training Service (Senac) in the São Paulo metropolitan region. The article first discusses the theoretical framework of teachers' education, considering studies on pedagogic knowledge of content, reflections on teaching practice, in-service learning of teachers and the specific aspects of professional education. Then it briefly describes the professional training units analyzed and Senac's educational development program (specifically the continued education program). This study is qualitative in nature and is based on interviews with 13 instructors, seeking to elicit information on their backgrounds and teaching methods. They were chosen (intentional sample) due to their prestige among colleagues, since many of them are considered to be references regarding mastery of the specific knowledge taught and appropriation of the institution's pedagogic model. The analyses indicate that professional learning is a continuous process, achieved by means of personal experiences and in-service professional practice, with highlight on the practice of exchanges with colleagues and students of the ongoing education courses offered by the institution, considering the professional competencies and interdisciplinary knowledge required by the current job market. Based on the school as the learning place, the results indicate the program is effective, but could be improved by reorganization in some aspects.

Key words: Teacher Training, Professional Education, Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Os saberes docentes.....	31
Figura 1 – Formato PDE 2005	65
Figura 2 – Portfólio PDE 2013	68
Figura 3 – Elementos para o desenvolvimento profissional docente.....	95

LISTA DE SIGLAS

PC – Plano de Curso

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PO – Plano de Orientação para Oferta

SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	24
1.1 PROFESSOR PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES	28
1.2 BASE DE CONHECIMENTO	32
1.3 PRÁTICA REFLEXIVA.....	35
1.4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO	37
1.5 ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	40
2. O SENAC SÃO PAULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	46
2.1 BREVE HISTÓRICO DO SENAC SÃO PAULO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	46
2.2 SENAC SÃO PAULO: PERFIL INSTITUCIONAL.....	52
2.2.1 Cursos Técnicos	55
2.2.2 Perfil docente	60
2.3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE	63
3. A PESQUISA	74
3.1 TÉCNICAS DE COLETA E FONTES DE DADOS.....	78
3.2 PARTICIPANTES	82
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	84
4. TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA.....	86

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES E INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE	86
4.2 ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	95
4.3 PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	107
4.4 REFLEXÕES SOBRA A PRÁTICA EM SALA: ONTEM E HOJE	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA FASE 1.....	125
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA FASE 2	126

INTRODUÇÃO

No presente trabalho investiga-se as trajetórias de aprendizagem da docência de professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio. Esta investigação é feita sob a ótica dos próprios professores, por meio das narrativas de um grupo de docentes. Seus relatos de formação e experiência são ricos em detalhes, que possibilitaram a realização da pesquisa.

Não poderia deixar de iniciar este estudo sem meu próprio relato acerca de minha trajetória acadêmica e profissional relacionada ao tema, além dos motivos que me levaram a realizar esta pesquisa. Os elementos do universo escolar sempre me fascinaram. Das canetas e lápis coloridos ao cheiro de caderno novo, da organização escolar à sala de aula, das formas com que me relacionava com determinadas matérias ao conteúdo que delas extraía para minha vida.

Apaixonada por xadrez, aos 14 anos iniciei minha “carreira docente” ensinando o jogo na escola estadual onde estudava. Foi uma experiência enriquecedora e desafiadora, pois em “minhas” turmas havia estudantes de várias idades, dos 7 aos 17 anos. Lembro que vivia na biblioteca devorando livros de didática, buscando diferentes maneiras de trabalhar as regras, estratégias, aberturas etc. com cada aluno, considerando suas experiências; pois sabia que não conseguiria ensinar a todos do mesmo jeito.

A sede pelo saber, pelo aprender e pelos livros me levou ao curso de Letras na Universidade de São Paulo, concluído em 2008. Durante a graduação, cursei matérias optativas em outros institutos, que despertaram

ainda mais meu interesse pela interdisciplinaridade. Quase no final do bacharelado iniciei a Licenciatura na Faculdade de Educação da USP, o que me levou ao encantamento com a área de educação, aperfeiçoamento docente e tecnologias educacionais.

Identificada com o tema, busquei atividades de extensão para complementar minha formação e, logo, fiz o curso de pós-graduação *lato sensu* em “Design Instrucional para EaD Virtual: tecnologias, técnicas e metodologias” na Universidade Federal de Itajubá, que me proporcionou importante bagagem acerca de teorias educacionais e estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de cursos.

Como profissional na área de educação, atuei na docência para ensino superior, básico e técnico, lecionando disciplinas em diferentes áreas como língua portuguesa e redação, realidade moderna e contemporânea, língua espanhola, xadrez e seminários de tecnologia da informação.

O desafio ao atuar com diferentes públicos, de diversas idades, e encarar – sem preparo – as turmas com que trabalhei, despertou meu interesse pela formação docente e os obstáculos enfrentados pela carreira. Atuei, também, na tutoria *online* do programa de formação de professores para a rede pública do estado de São Paulo. O contato com as dúvidas e considerações de um grande número de profissionais prestes a iniciar a carreira docente aguçou meu interesse por este trabalho.

Hoje, como Consultora Pedagógica no Senac São Paulo (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo), atuo no desenvolvimento de cursos técnicos e projetos educacionais da Instituição. Além do Desenho Educacional do curso, participo do desenvolvimento do plano de aprendizagem (ou plano de orientação para oferta), documento no

qual são descritas as indicações metodológicas dos cursos e apontamentos de bases tecnológicas, sugestões de atividades e descrição dos indicadores de desempenho para a avaliação de competências, com o objetivo de nortear o planejamento docente.

A rotina de trabalho no desenvolvimento de documentos educacionais para cursos técnicos consiste em encontros com grupos de trabalho formados por consultores especialistas externos – que trazem atualizações de mercado e experiência profissional específica; técnico de área – responsável pelo curso e seu posicionamento de oferta e de mercado; docentes da instituição – que contribuem com conhecimento específico do curso, público-alvo e prática educacional da rede; e consultor pedagógico – que apresenta as diretrizes educacionais do Senac São Paulo, intervindo para conciliar exigências legais, diretrizes educacionais (internas e externas) e demandas formativas do mercado de trabalho, visando desenvolver um produto que atenda os indicadores de qualidade da Instituição.

O tempo de desenvolvimento de cursos técnicos é bastante extenso devido às especificidades da modalidade, tendo, em média, seis meses. Com isso, tive a oportunidade de conhecer grupos de docentes com experiências fascinantes, que me motivaram a prosseguir com esta pesquisa.

Desde que iniciei nesta função, um dos pontos que mais me chamaram atenção e também um dos maiores desafios, foi trabalhar questões pedagógicas (que servem para subsidiar o trabalho dos docentes da rede Senac) com consultores externos e professores que não tiveram formação pedagógica para docência. Grande parte dos grupos são de profissionais com formação técnica (ou graduação) na área do curso, como podólogos, produtores de moda, esteticistas, paisagistas, editores de vídeo etc. que atuam

como docentes dessas áreas, mas sem formação específica para o professorado.

Com isso, alguns aspectos em relação ao processo de construção desses cursos me inquietaram: *Os planos de orientação efetivamente atendem aos docentes que irão aplicá-los? ou Qual é a percepção do docente em relação às estratégias de aprendizagem jamais vistas em sua trajetória profissional? Qual é o processo de formação que esses professores seguem?* derivando na seguinte questão: *Como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professores de nível técnico, sob a sua própria óptica?*

Justificativa

O mundo contemporâneo passa por constantes mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, por isso, a necessidade das instituições, inclusive as educacionais, adaptarem-se a novos contextos. As inovações tecnológicas e as transformações sociais dominam a sociedade moderna e alteram significativamente a produção e a vida das pessoas. A escola do nosso tempo requer um educador com um conjunto de competências cada vez mais complexas, que o torne capaz de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas num determinado campo de atuação.

No âmbito da Educação Profissional, os professores também encaram esses desafios, uma vez que, conforme cita Machado (2008, p. 15):

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da

oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

Logo, um profundo conhecimento do conteúdo e/ou experiência profissional no ofício a ser trabalhado não é suficiente para a docência. Abandona-se, assim, uma visão do passado em que, na educação profissional, o professor é o especialista em determinada área e, por isso, acaba lecionando (PENA, 2011).

Neste sentido, nos estudos de Mizukami (2004), Shulman (2004) e Perrenoud (2002a) voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional da docência, é possível observar a existência de uma base de conhecimento profissional para o ensino que consiste em um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários e indispensáveis para o desenvolvimento da prática docente, investigando quais saberes e competências compõem a base de conhecimento da docência.

O estudo da trajetória de formação de professores para atuação na Educação Profissional também deve considerar a perspectiva de Perrenoud sobre temas abordados nas obras de Schön (1983, 1991) acerca da prática docente. Para Perrenoud (1999b), a prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina: *“Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas”*.

Também considero o estudo de Pena (2011), que faz um apanhado dos trabalhos relacionados à formação docente para Educação Profissional e conclui que a temática ainda é bastante incipiente, o que salienta a relevância da presente pesquisa. Além disso, como afirma Azanha (1998, p. 15):

“um debate sobre o grau de compreensão dos processos educativos, e sobretudo do caminho que segue ou tem que seguir qualquer educador para melhorar sua prática educativa, não pode ser muito diferente ao dos outros profissionais que se movem em campos de grande complexidade. Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispomos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu. A pouca experiência em seu consciente, a capacidade ou a incapacidade que se possa ter para orientar e interpretar, não é um fato inerente à profissão docente, mas o resultado de um modelo profissional que em geral evitou este tema, seja mover-nos numa cultura profissional baseada no pensamento estratégico, acima do simples aplicador de fórmulas herdadas da tradição ou da última moda”.

Tendo em vista as especificidades da formação docente na Educação Profissional, em que profissionais formados em diferentes áreas atuam na docência, esta pesquisa, ao discutir a perspectiva dos protagonistas, apresenta-se como uma possibilidade de análise acerca da base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico. Busco contribuir, nesta

medida, para a produção de conhecimento acadêmico acerca da formação destes professores.

Com esta perspectiva, divido o trabalho em cinco capítulos. Inicialmente, exponho pontos relativos à Aprendizagem da Docência de forma ampla, enredando os saberes docentes e a profissionalização do professor. Aprofundo a discussão no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, à prática pedagógica reflexiva e à formação em serviço, chegando às especificidades da atuação docente na educação profissional.

Em seguida, apresento o cenário no qual o estudo foi realizado, iniciando com um breve histórico do Senac São Paulo e sua relação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assim como seu perfil institucional, de forma a abordar o modelo educacional e as especificidades da Instituição pesquisada. Neste capítulo, devido à relevância na trajetória de desenvolvimento profissional dos participantes deste estudo, também é apresentado o Programa de Desenvolvimento Educacional, o programa de formação continuada oferecido pelo Senac.

Sobre a pesquisa, o terceiro capítulo traz o roteiro percorrido para a realização da investigação, a questão de pesquisa, os objetivos, assim como sua abordagem metodológica, técnicas de coleta e fontes de dados, e os docentes participantes.

No quarto capítulo, que trata das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes entrevistados, faço a apresentação e análise dos dados, de forma a atender os objetivos da pesquisa. Foco o início da carreira, a participação em cursos de formação continuada, as reflexões

sobre a primeira e uma das últimas aulas e explicito o que os participantes consideram elementos essenciais para seu desenvolvimento profissional.

Para concluir, exponho algumas considerações relacionadas aos elementos que compõem a base de conhecimento para a aprendizagem da docência, assim como reflexões e possibilidades de melhorias no processo de formação e desenvolvimento profissional apontadas pelos participantes.

1. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Neste capítulo apresento os referenciais teóricos que nortearam a investigação de como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem da docência de professores do ensino técnico.

Seguindo o apontamento de Mizukami et al. (2010 p. 31), de que a formação docente é um processo contínuo, uma “aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola”, serão abordados os seguintes pontos: processo de aprendizagem da docência, profissionalização do professor e saberes docentes, base de conhecimento com ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo, prática pedagógica reflexiva, formação realizada durante o trabalho na escola (em serviço) e, por fim, formação e atuação docente de acordo com as especificidades no campo da educação profissional.

Considerando que a aprendizagem é definida como um processo organizado pela pessoa que aprende (PERRENOUD, 2001, p. 61), perguntei, informalmente, aos docentes participantes desta pesquisa sobre o termo “aprendizagem”, solicitando que o definissem em uma palavra. As respostas variaram: descoberta, formação, experimentação, treino, observação, prática, construção, inovar, mudança, novo. Nesta dinâmica, o que mais me chamou a atenção foi a recorrência de palavras com significado voltado à inovação e mudanças, tão presentes em nosso tempo.

Um tempo produto da revolução tecnológica e da globalização em que, com a sociedade do século XXI, chamada por Castells (1999) de Sociedade do Conhecimento, é possível ver, a todo momento, o desenvolvimento acelerado das tecnologias que provocam o surgimento de aparelhos sofisticados e a informatização de serviços. Meios que geram constantemente novas relações econômicas e culturais em diversas áreas como saúde, administração, comunicação e educação, influenciando os modos de fazer, aprender e ensinar.

Assim, há uma transformação de paradigmas educacionais, com uma mudança de foco da ênfase do ensino para a aprendizagem. Se antes tínhamos um modelo de professor que era o detentor de conhecimentos, apenas transmitindo-os aos alunos; hoje, o papel do professor muda, uma vez que passa a assumir um perfil que responde a esses desafios atuais, conforme aponta Feldmann (2009, p. 74): “formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade provisória do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos”.

Conforme aponta Perrenoud (1999b), com essas transformações, as lições que podem ser tiradas para a formação de professores reforçam a prática reflexiva para a inovação e colaboração, passando eles a ser “os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação”. Para tanto, o autor descreve uma base de competências profissionais relacionadas a essas transformações no ofício de professor. São elas:

- Organizar e coordenar as situações de aprendizagem: trata-se de conhecer os conteúdos a serem ensinados e seus objetivos de aprendizagem, trabalhando-os a partir das representações dos alunos, além de construir e planejar sequências didáticas de forma a incluir os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.
- Gerir a progressão das aprendizagens: o docente apresenta situações-problemas adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos, estabelecendo vínculos entre matérias e atividades de aprendizagem. Para tanto, é importante observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem partindo de uma abordagem formativa acerca do desenvolvimento das competências.
- Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação: trabalhando com a heterogeneidade da classe, tem-se o objetivo de superar barreiras e integrar os alunos, visando o trabalho colaborativo para o ensino mútuo.
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho: com a promoção do desejo de aprender, explicitando a relação com o saber; o foco aqui é que os alunos sejam os protagonistas de sua aprendizagem.
- Trabalhar em equipe: atuar na elaboração de projeto de equipe, coordenação de grupo de trabalho, condução de reuniões, formação de equipe pedagógica, confrontando e analisando situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- Participar da gestão da escola: na elaboração e negociação de um projeto da escola, gerindo seus recursos, de forma a coordenar e

estimular uma escola com todos os parceiros (paraescolares, do bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).

- Informar e envolver os pais: atuação na coordenação de reuniões de informação e debate, condução de entrevistas e envolvimento dos pais na valorização da construção de saberes.
- Servir-se de novas tecnologias: o docente utiliza os programas de edição de textos, explorando as potencialidades didáticas dos programas com relação aos objetivos dos vários domínios do ensino.
- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão: visando a prevenção da violência na escola e na cidade, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, participar na definição de regras de vida comum no tocante à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta, analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em classe, desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça.
- Gerir sua própria formação contínua: o docente explicita suas práticas fazendo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, além de negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escolas, rede), envolver-se em atividades no domínio de um setor do ensino e colher e participar da formação dos colegas.

Perrenoud (1999b) aponta que essa base de competências representa um norte e não um conhecimento consolidado sobre os itens necessários à formação do docente. O autor salienta ainda que para essas competências

profissionais serem desenvolvidas, é necessário uma prática reflexiva em todo o processo para a aprendizagem desse ofício.

1.1 PROFESSOR PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES

Ao falarmos do ofício da docência, vale ressaltar os estudos sobre a profissionalização do professor; que é, em meu entendimento, um dos desafios da contemporaneidade na aprendizagem da docência.

Segundo Altet (2001, p. 26), o professor profissional é o que faz a “articulação do processo de ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”, tratando-se ainda de uma

peessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los (p. 25).

Para tanto, é necessário que este profissional desenvolva competências específicas ao desempenho da docência. Para Altet (2001), essas competências abrangem saberes plurais trazidos pelo planejamento, organização, preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula. Esta pluralidade engloba saberes “teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda

implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação” (ALTET, 2001, p. 28).

No que tange aos saberes teóricos, a autora os distingue entre os saberes a serem ensinados que contemplam as disciplinas, constituídos pelas ciências, tornados didáticos de forma a permitir aos alunos sua aquisição; e os saberes para ensinar, que incluem os pedagógicos sobre a gestão de sala de aula e os didáticos. Os saberes práticos são os oriundos das experiências cotidianas, adquiridos e contextualizados em serviço, distinguidos em saberes sobre a prática (acerca do como fazer) e os saberes da prática (constituídos em ação).

Segundo Tardif (2012), todo saber implica formação e um processo de aprendizagem e quanto mais desenvolvido, sistematizado e formalizado for este saber, mais complexo e extenso se torna seu processo de aprendizagem. Para o autor, o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Ele destaca que a prática docente integra diferentes saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de ensino durante o processo de formação inicial e continuada, além dos saberes pedagógicos relacionados às técnicas e ao saber-fazer. Os disciplinares correspondem aos saberes sociais definidos pelas instituições educacionais pertencentes a diversas áreas de conhecimento. Os curriculares estão relacionados aos programas escolares, que os professores devem aprender a aplicar. Finalmente, os saberes

experienciais são os que resultam do exercício da profissão e podem ser colocados como núcleo vital do saber docente, sendo este constituído pelos demais e retraduzidos de acordo com o que acontece na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54).

Esses saberes profissionais são personalizados e raramente formalizados, objetivados, pois são incorporados, construídos pelo indivíduo de forma que se tornam difíceis de serem dissociados da experiência e da situação de trabalho do professor. Assim, eles “dificilmente têm uma teoria ou concepção unitária de sua prática, mas, ao contrário, utilizam muitas teorias pessoais (tácitas, implícitas), concepções e técnicas conforme a necessidade e o contexto específico vivenciado” (HERNECK e MIZUKAMI, 2002, p. 318).

Com o objetivo de identificar e classificar esses saberes, Tardif (2012, p. 63) propõe um quadro (Quadro 1) explicitando o pluralismo do saber profissional e sua relação com os locais nos quais os professores atuam, as organizações onde trabalham, seus instrumentos de trabalho e sua experiência.

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 1 - Os saberes docentes

A composição desses saberes e o desenvolvimento de competências relacionadas à aprendizagem da docência são adquiridos ao longo da vida, o que torna necessária a consideração de sua multiplicidade e complexidade neste processo de aprendizagem permanente (TORRES, 1999). Para isso, evidenciam-se os saberes pessoais, a experiência adquirida na prática profissional e a integração de ambos como importantes eixos que integram a

base de conhecimento indispensável para a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores uma vez que possibilita a articulação dessa composição de saberes em sua prática.

1.2 BASE DE CONHECIMENTO

Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros (Cole & Knowles, 1993 apud Mizukami et al, 2010). Além disso,

ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. (FREIRE, 1997)

De acordo com Shulman (1986), a base de conhecimento para o ensino trata de um repertório profissional que o professor precisa saber para atuar no magistério. Esta base consiste em um

corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. (MIZUKAMI, 2004, p.).

Shulman (2004, p. 227) relaciona as seguintes categorias a essa base de conhecimento: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional, conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentre essas categorias, o autor destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que representa a combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento sobre a forma de ensinar, levando à compreensão de como alguns temas e problemas são organizados, representados e adaptados aos interesses e habilidades dos alunos (SHULMAN, 2004, p. 228).

Dentro da categoria de conhecimento com conteúdo pedagógico eu incluo, para os tópicos ensinados com mais frequência em uma determinada área, as formas mais usuais de representação dessas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em suma, os meios de representação e formulação do assunto que o torna compreensível aos outros. Como não há nenhuma forma de representação mais poderosa, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas de representação alternativas, sendo que algumas delas resultam de pesquisas enquanto outras têm origem na sabedoria da prática (SHULMAN, 1986, p. 9).

O conhecimento específico trata dos saberes que o docente tem sobre a matéria a ser trabalhada, sua experiência na área. Além do domínio do conteúdo, os docentes devem ser capazes de explicar os porquês de determinado assunto, explicitando diferentes formas de exposição e organizando-os de maneiras distintas (SHULMAN, 1986, p. 9). Já o conhecimento pedagógico geral é composto por conceitos relacionados ao ensino e à aprendizagem considerando os conhecimentos e grupos de alunos,

sala de aula, sequências didáticas, gestão escolar, avaliação, planejamento curricular, aspectos legais da educação, etc. (GARCIA, 1997; MIZUKAMI, 2004).

Garcia (1997) destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo como uma das contribuições mais poderosas e atuais da investigação didática para a formação do professorado. O autor também aponta que este conhecimento não pode ser adquirido de forma mecânica ou linear, nem ensinado nas instituições, e sim, representa a construção pessoal do docente (1999, p. 57).

Os docentes que possuem este conhecimento têm habilidades para selecionar estratégias e situações de aprendizagem fazendo analogias, ilustrações, dando exemplos e explicações de acordo com as necessidades da turma para um ensino efetivo.

Nesta perspectiva, o meio pelo qual os professores constituem sua base de conhecimento é o processo de raciocínio pedagógico, constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão resultando em nova compreensão (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento de conteúdo pedagógico também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil o aprendizado de tópicos específicos: os conceitos e preconceitos que alunos de diferentes formações e idades trazem com eles para o aprendizado desses tópicos e lições mais frequentemente ensinados. Se esses preconceitos forem concepções erradas, o que geralmente ocorre, os professores precisam saber que as estratégias que têm mais probabilidade de ser frutíferas na reorganização da compreensão dos aprendizes provavelmente não aparecerão diante deles como uma lousa em branco (SHULMAN, 1986, p. 9 e 10).

Neste sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo se situa em um cenário no qual o docente constitui sua base de conhecimento a partir da

reflexão de sua prática pedagógica, ou seja, esse conhecimento se modifica e consolida por meio da experiência do professor.

O professor é capaz de reflexões que levam ao autoconhecimento, a consciência metacognitiva que distingue o desenhista do arquiteto, o guarda-livros do auditor. Um profissional é capaz não somente de praticar e compreender o seu ofício, mas de comunicar as razões para decisões e ações profissionais aos outros (SHULMAN, 1986, p. 13).

1.3 PRÁTICA REFLEXIVA

Segundo Charlier (2001, p. 92), “aprender consiste em uma modificação durável de esquemas cognitivos do indivíduo a partir de suas interações com o meio”. Sob esta ótica, destacam-se os conhecimentos que o profissional possui antes de iniciar na carreira: esquemas de ação, teorias, experiências e saberes em sua trajetória pré-profissional.

Assim, partindo do repertório que o docente já possui, uma articulação da formação com a prática se faz necessária. Esta formação consiste em organizar as interações com o meio, de forma a favorecer a modificação dos esquemas de partida do professor possibilitando o teste de novos esquemas na ação (ALTET, 2001, p. 92).

Segundo os apontamentos de Schön (2000, p. 32), ao aprendermos a fazer algo, estamos aptos a realizar sequências fáceis de atividades sem ter que pensar muito a respeito, o que nos leva a resultados satisfatórios, mas que também podem ser desagradáveis, se considerarmos o elemento surpresa.

Acerca do pensamento prático, o autor discorre sobre o conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecer-na-ação refere-se aos tipos de conhecimento revelado em ações observáveis na execução capacitada da performance. A reflexão-na-ação consiste naquela em que o profissional, em sua prática, analisa e interpreta sua própria atividade tendo uma função crítica, uma vez que questiona os pressupostos do ato de conhecer na ação: “Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33). A reflexão sobre a reflexão na ação é uma análise acerca das características e processos realizados que se faz após a ação, na qual o professor pode pensar no que aconteceu, nos significados que atribuiu e em novos significados que poderia dar (GOMES, 1997; SCHÖN, 1997).

Para Schön (1997), a prática reflexiva na docência é caracterizada por um profissional que aprende na e a partir da prática, possuindo profundos conhecimentos que o fazem refletir sobre regras, valores, teorias e estratégias concebidas na ação. O professor tem a liberdade para aprender a todo momento, na rotina da profissão. O desenvolvimento de sua aprendizagem se dá sobre o quê e como se está aprendendo, num processo de auto-organização de seu próprio saber. Ele se distancia da ação, ao observá-la e estabelecer relação com outros saberes, privilegiando o pensamento e o saber da experiência. Assim, o professor pode construir seus próprios processos de acordo com os alunos, ambiente, prática, recursos possíveis, obstáculos encontrados ou previsíveis e limites próprios de cada instituição escolar (PERRENOUD, 2002a, p. 198).

Com isso, como aponta Mizukami et al (2010, pág. 17), a reflexão é um processo que incorpora representações múltiplas, tanto as relações que estabelecem maior proximidade com as experiências cotidianas, quanto as relacionadas ao saber escolar. A reflexão é vista, portanto, como o fio condutor que promove a integração entre a formação do professor e as experiências vividas.

1.4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A aprendizagem da docência é um processo complexo e multifacetado que perpassa toda a vida profissional docente (MIZUKAMI & REALI, 2002, p. 17). Trata-se de uma atividade que exige preparação, capacitação e formação permanentes (FREIRE, 1996). Por isso, a formação em serviço tem grande peso no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Nóvoa (1999, p. 29, citando McBride):

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Desde a existência da docência, sua realização se dá na escola; que Tardif (2011, p. 55) define como um

lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. (...) Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um

espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. (...) É produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Como local de trabalho, a Instituição educacional tem papel central no desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, é importante considerar a escola como organização que aprende (MIZUKAMI et al, 2010), uma vez que, composta por indivíduos que aprendem enquanto membros, a organização também se desenvolve.

Mizukami et al (2010, p. 81), ao citar Argyris e Schön, afirmam que uma organização que aprende é aquela

em que cada membro constrói sua própria representação da teoria-de-ação implícita no desempenho de um padrão de atividade. Tal teoria não é dada. Deve ser elaborada a partir da observação de comportamentos governados por regras formais e informais que orientam as decisões coletivas e as dinâmicas de delegação e de afiliação. Nesse sentido, os membros da organização continuamente se empenham em completar seu quadro de referência pela descrição de si próprios em relação aos outros. À medida que as condições se alteram, cada membro refaz suas descrições. Assim, há uma rede mais ou menos definida de imagens individuais sobre suas atividades no contexto de interação coletiva.

Nesta perspectiva, ela facilita a aprendizagem de seus membros e transforma a si mesma de forma contínua, o que ressalta o valor da aprendizagem como base essencial da organização (SALLÁN, 2000, p. 37).

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado ao desenvolvimento da escola e também da formação que se constitui dentro dela, em serviço. Feldman (2009, p. 77) afirma que

o processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. Entendemos que tomar a escola como objeto de estudo atualmente é necessário compreender a sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa, não apenas como organização, mas sim como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações.

O desenvolvimento do professor no interior da prática educativa por meio de formação continuada promove a valorização da prática docente, pois possibilita aos professores uma reflexão sobre a prática e os saberes adquiridos pela experiência. Isto possibilita a melhora do desempenho enquanto profissionais, reorganizando, se for o caso, sua carreira. Assim,

a formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (MIZUKAMI et al, 2010, p. 15).

1.5 ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como não existem requisitos legais de formação docente para atuar na Educação Profissional, ela é constituída por profissionais oriundos de diversas áreas do conhecimento. Eles possuem o domínio de conteúdos específicos, bem como experiência profissional de campo da profissão a ser ensinada. Em geral, esses profissionais não possuem formação pedagógica (licenciatura, pedagogia) e são inseridos no contexto escolar como docentes, muitas vezes, sem experiência ou qualquer preparação para o professorado.

Gomes e Marins (2004, p. 96) afirmam que “para cumprir seu papel, o ensino profissionalizante necessita de docentes com características diferenciadas, cuja experiência profissional no mercado de trabalho venha a contribuir para o melhor desempenho da prática docente”. Ademais, as exigências quanto ao perfil dos docentes da educação estão mais elevadas, pois, segundo Machado (2011, p. 15):

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

Ou seja, um profundo conhecimento do conteúdo e/ou experiência profissional no ofício a ser trabalhado já não é suficiente para atuar como docente. Esta concepção de Educação Profissional em que o “professor do

ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (OLIVEIRA, 2006 apud PENA, 2011, p. 110) também é abandonada.

Além disso, com as mudanças do mundo contemporâneo, a escola do nosso tempo requer um educador com um conjunto de competências cada vez mais complexas, que o torne capaz de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas num determinado campo de atuação. O professor assume papel central como o mediador do conhecimento, uma vez que ele contribui para que o aluno faça suas próprias relações, atribuindo significado ao currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 177).

Sobre as implicações para a Educação Profissional, Schön (2000, p. 133) afirma:

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação característica de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer. Se não procederem assim, será difícil para as escolas determinar como suas concepções anteriores de conhecimento profissional e ensino estão colocadas em relação às competências que são centrais à prática e ao ensino prático.

Acerca das competências necessárias à identificação do perfil do docente que atua na educação profissional, Machado (2008) afirma que este profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades

necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Rehem (2005), adaptando o estudo de Bélair (2001), aponta o seguinte conjunto de competências estratégicas requeridas ao professor profissão da contemporaneidade:

- competências identificadas com a mediação da aprendizagem: agrupam capacidades relativas à gestão da progressão das aprendizagens dos alunos; organização dos programas, conteúdos, dispositivos didáticos; comunicação, conhecimento e observação de dificuldades de aprendizagem e sua mediação; avaliação positiva e libertadora; diferenciação do ensino; envolvimento real dos aprendizes; escolhas de atividades; exploração de recursos eficazes; criação de clima propício a aprender; promoção nos educandos da conquista da autonomia de aprender a aprender.
- competências ligadas às disciplinas ensinadas: exigem capacidades para apropriação de saberes eruditos que envolvem toda disciplina; integração desses saberes eruditos a saberes ensináveis, a partir da vivência e de saberes já presentes dos alunos; planejamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade; conhecimento aprofundado de programas exigidos pelo setor produtivo e pela sociedade, relacionados com a formação técnica pretendida.
- competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho: agrupam capacidades de saber fazer o que ensina; identificar demandas das sociedades aos

técnicos; conhecer os processos de produção relativos à formação técnica objeto do curso em que leciona; saber formar profissionais éticos, que saibam produzir em equipe; identificar e conhecer os sistemas educativo, produtivo e social; perceber mudanças tecnológicas, sociais, econômicas que impactam na formação dos aprendizes, e promover continuamente os ajustes necessários.

- competências relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática: englobam capacidades de participar na formulação e execução do projeto político-pedagógico da escola técnica; participar da elaboração do currículo para formação profissional e cidadã; compreender a formação do aluno de modo integrado; saber exercer liderança educacional.
- competências inerentes à pessoa do professor: reúnem as capacidades de saber ser e saber tornar-se professor reflexivo sobre sua própria ação docente e sua conduta profissional, os valores que professa e pratica, sua ética profissional, seu aperfeiçoamento continuado e permanente como professor que forma profissionais.

Essas competências, relacionadas ao novo papel do professor, impõem alguns desafios, pois rompem os limites de uma formação fragmentada. O professor passa a trabalhar num cenário onde

a educação profissional contemporânea muda seu enfoque, do da superada formação em postos de trabalho, para o da formação por funções mais amplas no processo produtivo; de currículos fragmentados, com disciplinas isoladas, para currículos integrados, em que teoria e prática dialogam o tempo todo; do enfoque em habilidades, conhecimentos e destrezas para a construção de competências necessárias ao trabalho e à vida cidadã; de ofertas rígidas para a flexibilidade de currículos e programas; do ensino memorístico para a compreensão, para o desenvolvimento

das capacidades de aprender a aprender, a fazer, a conviver, a ser; da visão pontual, limitada e fragmentada para o pensamento sistêmico, integrador, globalizante e relacional; da aprendizagem de tarefas para a aprendizagem de princípios organizadores e integradores de conhecimentos e das capacidades de mobilizar, articular, criar, organizar, correlacionar, integrar e aplicar conhecimentos na solução dos problemas rotineiros ou inusitados; da concepção da formação descontextualizada do ambiente e do tempo em que se realiza, para a oferta de formação articulada e contextualizada com os processos produtivos (REHEM, 2009, p. 81).

Burnier (2001) afirma que “os saberes são necessariamente integrados e a solução dos problemas está cada vez mais evidentemente vinculada a uma visão mais global dos processos. Por isso, a exigência de os educadores da Educação Profissional trabalharem nesse sentido”. Com isso, o papel do docente da educação profissional, discutido por Machado (2008, p. 17), será de um

sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Neste complexo cenário, a formação docente deste profissional se dá, muitas vezes em serviço, na escola em que atuam. Com isso, apresento a seguir a Instituição na qual foi realizado o presente estudo, o Senac São Paulo, que evidencia em seu modelo educacional uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, cidadania e autonomia como base

educacional, de modo a refletir um paradigma educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, exigindo assim uma atualização do papel docente tradicional e tendo como foco a mediação da aprendizagem¹.

¹ Informações retiradas do Guia de Orientações para Coordenadores do PDE. In: Manual de Procedimentos do Senac São Paulo, 2005.

2. O SENAC SÃO PAULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo será realizada uma apresentação da Instituição na qual o estudo foi realizado - cenário de formação e desenvolvimento profissional dos participantes desta pesquisa - considerando a organização escolar como local de aprendizagem (Argyris; Schön, 1996; Mizukami et al, 2010).

Um breve histórico do Senac São Paulo será relacionado com a história da Educação Profissional no Brasil; em especial, a técnica de nível médio, tema deste trabalho. O perfil da Instituição com enfoque no modelo educacional, desenho curricular dos cursos técnicos, documentos educacionais, perfil docente e o Programa de Desenvolvimento Educacional oferecido pela Instituição como possibilidade de formação em serviço também será apresentado.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO SENAC SÃO PAULO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A educação profissional têm se destacado, cada vez mais, no que tange a compreensão integral do processo produtivo, considerando apreensão do saber tecnológico, valorização do trabalho e da cultura voltados à mobilização de valores para tomada de decisões.

Neste sentido, sua complexidade ultrapassa a ideia, dos primórdios da Educação Profissional no Brasil, de que ela formaria apenas para a empregabilidade, no simples preparo para execução de tarefas instrumentais ou mesmo um caráter meramente assistencialista que marcou sua história.

Tal perspectiva é fundada, conforme descrito no Parecer CNE/CEB nº 16/99², na década de 1930, pela primeira determinação constitucional de escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado. Esta obrigação deveria ser cumprida com a colaboração da classe produtora (indústria e sindicatos econômicos).

Na década seguinte são criadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional: Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43); Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

A determinação constitucional do ensino vocacional e pré-vocacional proporcionou a criação das chamadas entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946; bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial³ - Senac - foi criado

² O Parecer 16/99 traz um histórico detalhado da Educação Profissional no Brasil. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em 29 set. 2013.

³ Informações sobre o Senac Nacional retiradas do portal da instituição. Disponível em: <http://www.senac.com.br/institucional/senac/estrutura.aspx>. Acesso em 29 set. 2013.

pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622. Com eles, o governo federal autorizou a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial. Trata-se, segundo sua apresentação oficial, de uma Instituição educacional privada sem fins lucrativos focada em Educação Profissional.

Em 1946, o Senac São Paulo⁴ iniciou suas atividades com uma atuação voltada para formação de aprendizes, dentre as quais destacavam-se o curso preparatório para o comércio, com duração de dois anos e o básico em comércio, de quatro anos.

Naquele contexto, os currículos de educação profissional estavam voltados para a preparação de mão-de-obra especializada para atender as demandas de desenvolvimento comercial e industrial do país, em níveis técnico-administrativo médio e básico. Em 1956, com a oferta do Técnico em Administração, o Senac São Paulo articulou Ensino Técnico com Educação Profissional, consolidando sua atuação nas décadas seguintes.

Nos anos 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) ocorrem algumas mudanças de cenário na educação do país, dentre as quais, destaca-se o deslocamento da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem, ou seja, a educação passa a ser compreendida como um processo em que o aluno está envolvido ativamente.

A Lei nº 9.394/96⁵ estabeleceu outro importante marco à Educação Profissional, a introdução do próprio termo: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à

⁴ Informações sobre a história do Senac São Paulo retirada do portal da Instituição. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457>. Acesso em 04 out. 2013.

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Cap. III, Art. 39

tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Ela ganhou, inclusive, um capítulo dedicado, constituído por quatro artigos que trouxeram mudanças significativas para a estrutura do ensino técnico e explicitaram a necessidade de alteração de concepção, relativo ao enfoque assistencialista, situando-a como

estratégia para que os cidadãos tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber porque se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso deter a inteligência do trabalho, com a qual a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas "aptidões para a vida produtiva (CORDAO, 2002).

A partir das reformas propostas pela LDB, a resolução CNE/CEB nº 4/99⁶ determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico centradas em competências por área profissional. Já o Parecer CNE/CEB nº 16/99⁷ contextualizou essas diretrizes e definiu a “competência”, que é a “capacidade de articular e mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o

⁶ Resolução CNE/CEB nº 04/99. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf. Acesso em 26 set. 2013.

⁷ Parecer CNE/CEB nº 16/99. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em 26 set. 2013.

desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Ele também definiu as competências gerais e respectivas cargas horárias de cursos de acordo com sua área profissional. Com essas transformações e com o objetivo de adequar-se às referidas diretrizes, o Senac São Paulo atualizou seus Planos de Cursos Técnicos pautando-se em um currículo por competências e desenvolvido por projetos em consonância com sua proposta pedagógica.

Em 2008, com a lei 11.741/08, a Educação Profissional passou a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica, sendo organizada por eixos tecnológicos - segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica, e não mais por áreas profissionais - segundo a lógica de organização dos setores produtivos. Esses eixos tecnológicos abrangem cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Graduação e Pós-graduação. Neste mesmo ano, o MEC instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁸, considerando a necessidade de estabelecer um referencial comum às denominações dos cursos técnicos de nível médio. O Catálogo padronizou nomenclaturas, cargas horárias e perfis descritivos dos cursos técnicos.

Com essas transformações, os currículos dos cursos técnicos passam a ser pautados na flexibilidade e por uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, com foco no desenvolvimento de competências, o que

cria perspectivas favoráveis à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, quase sempre dissociados da prática concreta de sujeitos que vivem uma sociedade complexa e altamente dinâmica. Esse novo enfoque é também estimulante por exigir dos profissionais de educação uma nova postura – um maior envolvimento da

8 Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/introducao.php>. Acesso em 20 set. 2013.

comunidade escolar, e desta com os demais atores da educação profissional; a troca de saberes, assim como a permanente atenção às tendências do mundo do trabalho. Impõe, ainda, a necessidade de apropriação de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, tanto sob a ótica do trabalho quanto da própria vida⁹.

Essas mudanças trouxeram um novo desafio à escola, uma vez que o currículo voltado para o desenvolvimento de competências supõe a adoção de propostas de ensino que favoreçam

mecanismos de simulação e o contato direto com as condições reais de trabalho (...) na medida em que uma competência é um ponto de convergência de vários elementos que não são exclusivos a ela, a prática docente não pode restringir a aprendizagem, limitando-a a uma compreensão de conceitos, mas deve incentivar a aplicação dessas noções mais gerais em várias situações. Finalmente, a compreensão de que a competência a ser demonstrada vai além da mera execução de uma tarefa faz do trabalho docente uma prática orientada para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para que ele possa fazer uso do que sabe, visando melhorar cada vez mais seu desempenho¹⁰ (SENAC DN, 2002).

Essas diretrizes trazem consequências para o trabalho docente e, em especial, para o processo de escolha de conteúdos e métodos de ensino. O Senac São Paulo fundamenta sua proposta pedagógica alinhando-se a tais diretrizes.

⁹ Referencias curriculares Senac, 2002. Disponível em: http://www.ap.senac.br/senac/images/pdf/referenciais_senac.pdf. Acesso em 29 set. 2013.

¹⁰ Ibid.

2.2 SENAC SÃO PAULO: PERFIL INSTITUCIONAL

Conforme constam em seus documentos institucionais, a missão do Senac São Paulo é “proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade.”

Neste sentido, seu modelo educacional é “marcado pela aprendizagem com autonomia, a escolha formativa e a conexão com o mercado e com o mundo. As ações educacionais são fundamentadas no desenvolvimento de competências, visando o espírito empreendedor, a autonomia e a cidadania”¹¹ e têm como fundamentos, os pilares definidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver. Este modelo educacional é chamado na Instituição de “Jeito Senac de Educar”.

Ainda segundo sua apresentação oficial¹² a Proposta Pedagógica da Instituição sistematiza, documenta e firma o compromisso com este modelo estabelecendo diretrizes educacionais, apresentando princípios e valores, articulando intenções, prioridades e caminhos para a realização do papel educacional e social, o que confere unidade à atuação da rede no Estado de São Paulo. Ela privilegia o desenvolvimento de competências profissionais, assumindo uma postura com relação à aprendizagem e ao ensino em que a ação docente propicie ao aluno o aprender a aprender e o desenvolvimento da percepção analítica, do raciocínio hipotético e da solução sistemática de

¹¹ Definição do “Jeito Senac de Educar” disponível na página do curso na intranet do Senac São Paulo.

¹² Fonte: Página da Intranet do Senac São Paulo.

problemas, de modo a assegurar o saber, o saber fazer e o saber ser – para a autonomia individual e profissional. Segundo este documento:

A educação profissional no Senac São Paulo deve promover as pessoas, organizações e comunidades, buscando fortalecê-las por meio de um processo que visa à inserção social e à ação participativa. Deve estar voltada para desenvolver as competências para o trabalho e para a melhoria da qualidade de vida. As orientações básicas são:

- sensibilizar e mobilizar pessoas, organizações e comunidades para a busca de soluções para seus problemas, para a superação das diferentes formas de exclusão social, para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva;
- contribuir para que o educando desenvolva suas potencialidades, estimulando um contínuo processo de desenvolvimento, sendo fundamental esta perspectiva, de educação permanente;
- ter como valores e princípios a autonomia das pessoas, organizações e comunidades, a participação no coletivo no qual estão inseridas, a ética, a solidariedade e o respeito à diversidade¹³.

Com a proposta de práticas pedagógicas inovadoras que estimulam os alunos a construir seu conhecimento de forma autônoma, crítica e criativa por meio do desenvolvimento de competências, este modelo educacional estabelece a utilização de metodologias participativas “estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, através de estudos de caso,

¹³ SENAC SP. Proposta Pedagógica. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/29550.pdf>
Acesso em: 31 ago. 2013. (p. 5)

pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, especialmente algumas apoiadas em recursos da tecnologia educacional”¹⁴.

Para tanto, a estrutura física do Senac, em toda sua rede no Estado de São Paulo, conta com instalações e equipamentos que possibilitam ambientes de aprendizagem que simulam ou reproduzem a realidade da cada profissão:

A rede de Unidades Educacionais Senac São Paulo tem a infraestrutura necessária para a realização dos cursos técnicos propostos, contando com dependências para acolhimento dos alunos, salas de aula devidamente mobiliadas com cadeiras móveis e armário para organização dos materiais, sala de atendimento, salas para Direção, Secretaria, Coordenação e Docentes, laboratórios de informática, bibliotecas com o acervo contendo os títulos da bibliografia básica indicada no correspondente Plano de Curso, computadores conectados à Internet e outros equipamentos, como, Televisão, Vídeo/DVD, Projetor de slides e Retroprojetor/Data show.¹⁵

O papel do docente também é essencial para a criação de ambientes e situações de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo. O docente deve organizar e planejar suas ações como mediador e intérprete de cultura, valores e dos saberes em transformação, mantendo foco na prática reflexiva e participação crítica (PERRENOUD, 1999b¹⁶). Na mesma direção de Perrenoud, para o Senac São Paulo, educador e educando devem trabalhar

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Parágrafo padrão contido nos cursos Técnicos do Senac São Paulo com a Infraestrutura mínima para desenvolvimento de cursos. Este modelo foi retirado do Plano nº 165 – Técnico em Secretariado. Disponível em: http://www.sp.senac.br/jsp/hotsite_frame.jsp?url=/downloads/Tec_secretariado.pdf. Acesso em 21 set. 2013.

¹⁶ PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html 1999b.

em conjunto na construção de saberes, o que implica no comprometimento de ambos para o exercício efetivo da competência a desenvolver¹⁷.

A proposta pedagógica da Instituição indica que a constituição do grupo docente deve ser normatizada e feita mediante um conjunto efetivo e sistematizado de meios, nos quais esses profissionais devem ser integrados ao modelo educacional e aos planos de curso, além de estarem em constante desenvolvimento pedagógico. Para isso, a Instituição se compromete a investir na incorporação e adaptação de novas tecnologias no planejamento estratégico e em projetos de educação corporativa, valorizando o profissional que nela atua¹⁸.

2.2.1 Cursos Técnicos

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são normatizados por Diretrizes Curriculares Nacionais e autorizados pelos respectivos sistemas de ensino. São organizados por eixos tecnológicos, de forma a possibilitar a construção de diferentes itinerários formativos e desenvolvimento de competências profissionais¹⁹. Estão divididos em três modalidades, conforme definição do Manual de Produção do Senac²⁰:

Habilitação Técnica de Nível Médio – Modalidade de curso que tem como requisito mínimo de acesso estar cursando ou ter concluído o ensino médio. Possibilita o exercício de uma profissão técnica de nível médio.

¹⁷ SENAC SP, op. cit., p. 13.

¹⁸ SENAC SP, op. cit., p. 14.

¹⁹ SENAC. Manual da Produção. Gestão Informações Corporativas e Produção. Versão 05, 2013.

²⁰ Ibid.

Deve ser implementado a partir da aprovação do plano de curso pelo respectivo sistema de ensino.

Qualificação Técnica de Nível Médio – Modalidade de curso que tem como requisito mínimo de acesso o ensino fundamental completo desde que estabelecido no Plano de curso da respectiva Habilitação. Compõe o itinerário formativo do técnico de nível médio e propicia o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma ocupação reconhecida no mercado de trabalho. Integra a organização curricular de uma habilitação técnica de nível médio, podendo ser oferecida de forma independente desde que a Instituição tenha autorização pelo sistema de ensino para a devida habilitação.

Especialização Técnica de Nível Médio – Modalidade de curso vinculado a uma qualificação ou habilitação técnica de nível médio, constituindo parte do itinerário formativo do técnico. Propicia o domínio de novas competências àqueles que já são habilitados e desejam especializar-se em um determinado segmento profissional. Deve ser implementado a partir da aprovação do plano de curso pelo respectivo sistema de ensino.

Conforme consta no portal da Instituição²¹, há diversos cursos oferecidos nessas modalidades, que contemplam as seguintes áreas: Administração e Negócios, Aplicativos Avançados, Arquitetura e Urbanismo, Arte e Cultura, Audiovisual, Cinema, Vídeo e TV, Computação Gráfica, Comunicação Social, Comércio Exterior, Desenvolvimento de Sistemas, Design, Educação, Enfermagem, Finanças e Contabilidade, Fotografia,

²¹ Informação consultada no Portal do Senac São Paulo. Disponível em: www.sp.senac.br. Acesso em 20 set. 2013.

Gastronomia, Gestão de Pessoas, Gestão do Conhecimento, Hotelaria, Internet, Logística, Marketing e Vendas, Meio Ambiente, Moda, Multimídia, Nutrição, Odontologia, Paisagismo e Jardinagem, Redes e Infraestrutura, Rádio e Áudio, Saúde e Bem-estar, Segurança e Saúde no Trabalho e Turismo.

Além do nível técnico, a Instituição atua em diversas modalidades de ensino, com cursos de Formação Inicial e Continuada e de nível Superior, com atividades permanentemente revisadas e atualizadas.

Segundo sua Proposta Pedagógica, a organização curricular do Senac São Paulo é considerada meio para a promoção, com fundamento na ciência e na tecnologia, da constituição e do desenvolvimento de competências, bem como para o estímulo à criatividade, transformação e humanização das relações produtivas. Ela deve ser constituída como um “percurso formativo, preferencialmente, modular, integrada em itinerários mais amplos e articulada por projetos, próximos de problemas e de situações reais de vida e trabalho”, além de estabelecer interrelações entre as diferentes áreas de conhecimento e atividades profissionais.

Nesta perspectiva, o Desenho Curricular corresponde à consolidação da proposta formativa do curso considerando uma lógica de construção que respeita os princípios educacionais e padrões de qualidade do Senac São Paulo. Seu processo inicia-se com uma demanda encaminhada pelas áreas responsáveis pelo desenvolvimento de cursos da Instituição, que apresentam suas propostas para criação ou atualização de determinado curso, além de selecionarem docentes especialistas de referência que atuam na rede e/ou consultores externos para contribuir com a experiência de mercado para o desenvolvimento do produto educacional.

O papel desses docentes especialistas é fundamental para o desenvolvimento do curso, uma vez que apresentam detalhadamente as estratégias profissionais de suas áreas, contribuindo com pesquisas e inovações de mercado. Eles também contribuem com a realidade de operacionalização nas unidades da rede e produzem conteúdo específico para o curso. Com isso, a Instituição vai de encontro com o que afirma Sacristán (2000, p. 165), que coloca o professor como elemento de primeira ordem, uma vez que traz ao currículo características de sua prática.

O desenho do curso é assessorado por um consultor pedagógico²² da Instituição, por meio de uma mediação que visa conciliar as exigências legais, as diretrizes educacionais (internas e externas) e as demandas formativas do mercado de trabalho. O consultor pedagógico alinha a produção à proposta pedagógica da Instituição e propõe soluções metodológicas para o desenvolvimento das competências. Com isso, têm-se os elementos necessários para traçar a organização curricular, as competências a serem desenvolvidas e o percurso formativo.

Como resultado deste processo, os currículos dos cursos técnicos são explicitados em Plano de Curso (PC) e as orientações para o desenvolvimento desses cursos são apontadas em documento educacional denominado Plano de Orientação para Oferta (PO), que consideram as Diretrizes Curriculares

²² O consultor pedagógico realiza a orientação pedagógica e legal no desenvolvimento dos projetos de cursos, abrangendo documentos educacionais e material didático. Este profissional integra a frente de Desenho Educacional do Grupo Educação (GEDUC) do Senac São Paulo. O GEDUC é responsável pela gestão integrada das atividades educacionais do Senac São Paulo. Tem como objetivo responder às demandas educacionais da instituição, apresentando um plano de trabalho único e com o envolvimento de toda a rede, monitorando tendências, definindo as melhores tecnologias e prestando consultoria interna (fonte: Página do Grupo Educação na Intranet do Senac São Paulo).

Nacionais e documentos institucionais do Senac São Paulo, como o Regimento das unidades²³ e a Proposta Pedagógica.

O Plano de Curso é o documento oficial que atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio²⁴ e demais legislações. Nele estão as características do curso: Identificação do Curso, Justificativa e Objetivos, Requisitos de Acesso, Perfil Profissional de Conclusão, Organização Curricular (contemplando Competências profissionais a serem desenvolvidas nos módulos), Indicações Metodológicas e Plano de Realização do Estágio Profissional Supervisionado, Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores, Critérios de Avaliação, Instalações e Equipamentos (contemplando Instalações Específicas, Equipamentos Específicos), Bibliografia Básica, Bibliografia Complementar, Pessoal Docente e Técnico, Certificados e Diploma.

O Plano de Orientação para Oferta é um documento norteador que apresenta orientações para implementação do Plano de Curso de maneira alinhada nas unidades da Rede Senac São Paulo. Contém Orientações para o Atendimento – com dados importantes do Plano de Curso para facilitar o acesso e comunicação do curso para a equipe de atendimento na Instituição; Operacionalização do Curso – com informações sobre seleção de docentes e candidatos, materiais, equipamentos, parcerias, além de orientações para organização e acompanhamento do trabalho pedagógico; e Orientações para o Desenvolvimento do Curso – com detalhamento de referenciais e indicações metodológicas, além das orientações para o planejamento do trabalho docente

²³ Estabelece as diretrizes relativas à organização técnico-administrativa, à comunidade educacional, à organização do processo e dos regimes educacionais e disciplinar nas unidades operacionais. (Fonte: Página do Grupo Educação na Intranet do Senac São Paulo).

²⁴ (Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012, ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio do MEC – Parecer CNE/CEB 11/08 e Resolução CNE/CEB 03/08, alterado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2012 e Resolução CNE/CEB nº 04/2012)

com sugestões de atividades, indicação das bases tecnológicas, temas, estimativa de tempo e a descrição dos indicadores de desempenho para a avaliação das competências.

2.2.2 Perfil docente

Considerando o papel docente atual e sua relação com o modelo educacional do Senac São Paulo, destaco nos documentos apresentados (Plano de Curso e Plano de Orientação para Oferta), os itens que correspondem à formação docente. No item “Pessoal Técnico e Docente” do Plano de Curso, que trata do perfil docente para atuação nos cursos, consta a seguinte informação: “Estão habilitados, para a docência neste curso, profissionais licenciados (licenciatura plena ou programa especial de formação) na respectiva área profissional”.

Em seguida, o item traz a indicação de formação docente de acordo com o respectivo módulo; na descrição que corresponde à formação, destaca-se também a experiência profissional na área, conforme o exemplo retirado do curso Técnico em Rádio e Televisão²⁵:

Módulo: Radialista - Operação de Áudio

Formação: Profissional com registro na DRT atual SRTE de Operador de Áudio e/ou técnico de áudio, preferencialmente, com graduação em Comunicação Social, habilitação em Rádio e TV ou formação superior em títulos relacionados a audiovisual, com experiência comprovada em emissoras de rádio e/ou televisão, produtora de som/áudio e eventos.

²⁵ Plano de Curso de Técnico em Rádio e Televisão. Disponível em: http://www.sp.senac.br/jsp/hotsite_frame.jsp?url=/downloads/165_radio_e_televisao.pdf. Acesso em 21 set 2013.

Adiante, o plano apresenta a possibilidade, em caráter excepcional, de contratação de profissionais com a seguinte ordem preferencial:

- Na falta de licenciados, os graduados na correspondente área profissional ou de estudos.
- Na falta de profissionais graduados em nível superior nas áreas específicas, profissionais graduados em outras áreas e que tenham comprovada experiência profissional na área do curso.
- Na falta de profissionais graduados, técnicos de nível médio na área do curso, com comprovada experiência profissional na área.
- Na falta de profissionais de nível técnico com comprovada experiência, outros reconhecidos por sua notória competência e, no mínimo, com ensino médio completo.

O Senac São Paulo ainda acrescenta a informação que aos docentes “não licenciados é propiciada formação docente em serviço”²⁶.

Grande parte do Plano de Orientação para Oferta é dedicada aos docentes. Em sua própria descrição, o documento oferece uma coletânea de experiências e práticas diretivas para o desenvolvimento do curso de maneira alinhada com a Proposta Pedagógica da Instituição, o Plano de Curso e o Regimento das Unidades Educacionais – Senac São Paulo. Sua premissa é de respeito aos saberes e às competências dos próprios docentes e, portanto, não determina atividades ou fazeres estáticos. O PO ressalta a importância de que

²⁶ Ibid.

cada docente imprima em suas aulas seu estilo, sua experiência e seus conhecimentos a respeito do grupo de alunos que está mediando.

Observa-se em todo documento sua interface com o docente e orientações fundamentais para sua prática, como os destacados abaixo:

- Os docente precisam conhecer a proposta e se articular com os demais docentes para garantir a integração curricular.
- Além de receber os documentos, o docente deve ser orientado sobre o planejamento do curso e discutir sua contribuição para o desenvolvimento das competências em foco. É interessante que ele mantenha contato com docentes mais experientes para troca de ideias que poderão auxiliá-lo no planejamento das suas aulas.

Além dessas recomendações, o PO conta com o Plano Coletivo de Trabalho Docente, que é um plano geral de sugestões de atividades elaboradas pelos docentes especialistas durante o desenvolvimento do curso técnico. Com isso, o docente pode elaborar seu próprio plano de trabalho de forma “que as necessidades locais, as experiências particulares, os conhecimentos, os procedimentos e as tecnologias emergentes possam integrar efetivamente o processo de construção do conhecimento”²⁷.

É importante ressaltar que, apesar do subsídio que o documento oferece, outra diretriz importante, ainda que de natureza administrativa, é o respaldo que a Instituição dá ao planejamento docente. Do total da carga horária semanal, duas horas devem ser destinadas às atividades pedagógicas, entendidas como “planejamento de aula, participação em reuniões, desenvolvimento profissional, atividades de pesquisa, orientações coletivas e

²⁷ SENAC SP, op. cit., p. 14.

individuais, reuniões colaborativas entre docentes”²⁸. Além disso, a Instituição recomenda e incentiva os docentes a participarem do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), onde são contemplados temas ligados à proposta pedagógica do Senac e seus desdobramentos em sala de aula. Estes cursos equilibram aspectos conceituais e práticos e vão desde o planejamento das atividades, até o uso de novas tecnologias e abordagens pedagógicas.

2.3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE

Conforme apontado anteriormente, o perfil docente para o ensino técnico é composto, em geral, por profissionais oriundos de diversas áreas de formação que atuam como professores (PENA, 2011), enfrentando desafios de uma prática pedagógica complexa voltada à mediação da aprendizagem e com saberes construídos por meio de um conjunto de representações no exercício cotidiano (TARDIF, 2000).

Visando a melhoria na qualidade de ensino e a capacitação de docentes para o exercício profissional, os investimentos nos programas de formação continuada têm se acentuado na última década, conforme apontam Herneck & Mizukami (2002). Ainda, segundo as autoras, com vistas à melhorias na ação pedagógica no que diz respeito à aquisição de conteúdos e técnicas eficientes para o processo de ensino-aprendizagem ao ensinar e aprender, existem muitas propostas de formação às quais os professores vêm sendo submetidos. (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 315).

²⁸ Diretrizes de acompanhamento das práticas educacionais. In Manual de Operação do Senac São Paulo, versão 3.0, 2013.

Neste sentido, para contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades docentes e considerando as competências implícitas necessárias para o professor da educação profissional, o Senac São Paulo desenvolveu o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

O PDE é um programa com caráter de formação continuada do núcleo de Educação Corporativa do Senac São Paulo. Ele está voltado aos docentes e demais funcionários que atuam na Instituição e seu objetivo²⁹ é “favorecer a consolidação da Proposta Pedagógica, atendendo às necessidades de formação educacional dos profissionais que atuam na Instituição, com ênfase na prática pedagógica voltada ao desenvolvimento da aprendizagem com autonomia”.

O PDE também está em consonância com a missão do Senac São Paulo que visa “proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade”. Ou seja, ele enfatiza uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, cidadania e autonomia, de modo a refletir um paradigma educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, exigindo assim uma atualização do papel docente tradicional. Seu foco está na mediação da aprendizagem e envolve:

- a articulação de conceitos e princípios das ciências da aprendizagem, valores da autonomia operatória e sócio-humanista, bem como habilidades de planejamento e mediação de processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências e o aprender a aprender;

²⁹ Fonte: Página da Intranet do Senac São Paulo.

- considerar conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos, e não como preocupação exclusiva da ação docente, selecionando/priorizando aqueles que efetivamente são essenciais para desencadear o processo de desenvolvimento profissional do educando;
- trabalhar regularmente com/por problemas e outros métodos ativos de aprendizagem;
- conhecer profundamente a proposta curricular do curso no qual atua, planejar e desenvolver em equipe o processo educacional contido nesta proposta, de modo integrado e significativo;
- criar situações de aprendizagem onde o conteúdo, visto como insumo, seja trabalhado de forma contextualizada e significativa, considerando os conhecimentos e habilidades prévios dos alunos como ponto de partida, estimulando a pesquisa, a descoberta e a construção de conhecimentos, habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas no curso;
- manter uma postura democrática, participativa, cooperativa, crítica e empática face a colegas e alunos, atualizar-se constantemente e preparar-se didaticamente para desenvolver o trabalho coletivo exigido pela proposta dos respectivos cursos.³⁰

Vale ressaltar que os estudos de grande parte dos docentes que passam pelo programa se deu em escolas centradas nos conhecimentos, o que faz com que eles se sintam à vontade com o modelo de educação tradicional

³⁰ Informações retiradas do Guia de Orientações para Coordenadores do PDE. In: Manual de Procedimentos do Senac São Paulo, 2005.

(PERRENOUD, 1999a), o que torna um desafio trabalhar este novo papel do professor.

O programa existe há cerca de duas décadas, e já contou com formatos diferenciados por módulos e carga horaria, dentre eles, apresento um dos modelos pelos quais passaram os participantes desta investigação, vigente em 2004 e 2005.

Este formato (Figura 1) consiste em até 12 módulos que contemplam o módulo de abertura: Conhecendo o Senac São Paulo (8 horas); os módulos estratégicos: Qualidade na Educação (8 horas), Planejando para Desenvolver Competências (16 horas), A Prática Pedagógica do Aprender a Aprender (16 horas), Avaliação da Aprendizagem (16 horas), Esclarecendo Dúvidas Sobre Planejamento Mediação e Avaliação (8 horas); os módulos de especialização e inclusão educacional: Utilizando a Linguagem Audiovisual na Aprendizagem (16 horas), Informática na Educação (16 horas), Projetos Educacionais Utilizando WebQuest (18 horas), Jogos e Vivências em Educação (16 horas), Sensibilização de Educadores (8 horas), Trabalhando com Pessoas Portadoras de Deficiência Auditiva (16 horas), Trabalhando com Pessoas Portadoras de Deficiência Visual (16 horas), Orientação Vocal para Educadores (8 horas), Compartilhando Experiências e Propostas de Aplicação (8 horas); os módulos específicos por área: Módulo Básico para Monitores de Hotelaria (32 horas), Módulo do Ensino Superior – Tecnólogo (48 horas), Módulo do Ensino Superior – Bacharelado (48 horas), As Implicações do Trabalho por Competências no Cotidiano das Unidades (24 horas); além dos módulos “sob medida” de acordo com demandas específicas das unidades operacionais.

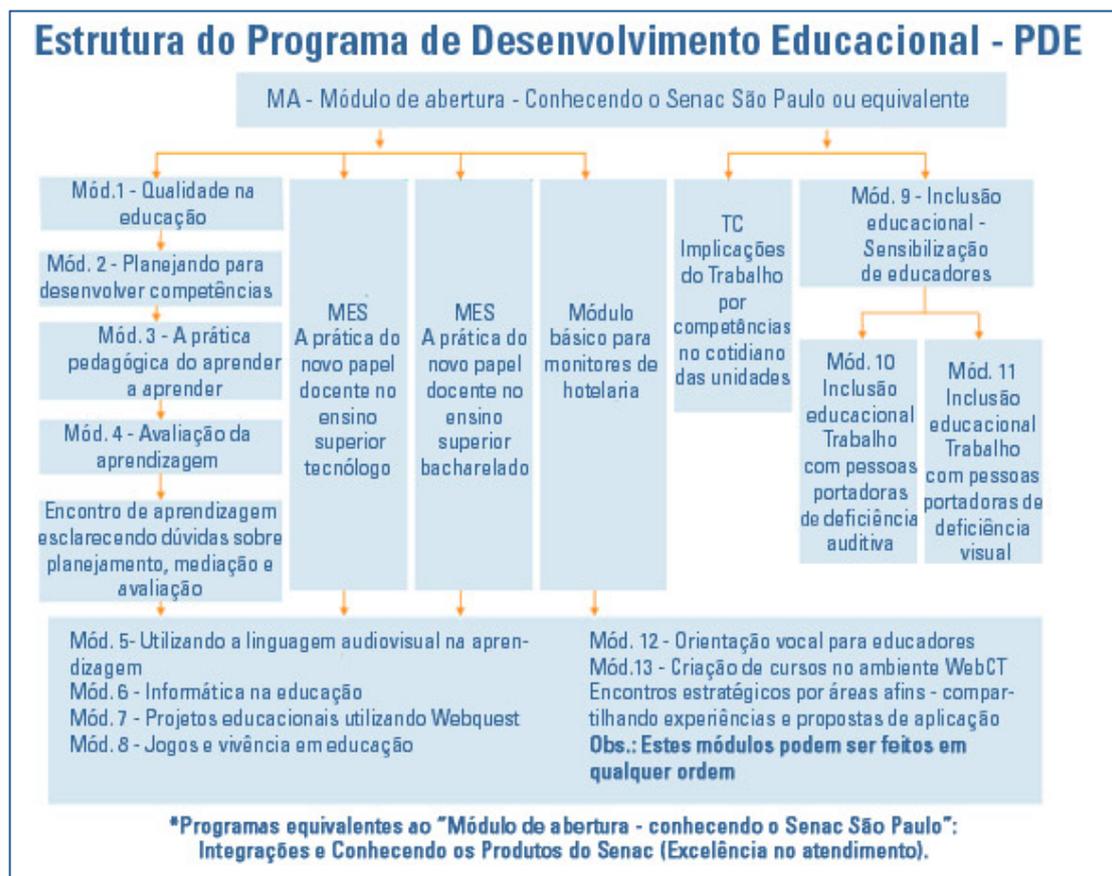


Figura 1 – Formato PDE 2005

O portfólio do PDE é atualizado constantemente de acordo com as necessidades educacionais da Instituição, que são apontadas de diferentes formas – solicitação dos participantes, demandas dos supervisores e gerentes das unidades, conversas com docentes e multiplicadores do programa, visitas à rede, identificação de pontos pelo Grupo Educação, etc. A coordenadora do programa, Márcia Busanello, afirma que o “formato do PDE atualmente é muito mais pautado nas práticas e documentos da casa do que em questões teóricas. Acreditamos que vivenciar um processo coerente com nossa proposta pedagógica é um incentivo a colocar essa proposta em prática. Assim, os teóricos da educação aparecem nas reflexões à medida que se tornam necessários, pois o centro da conversa é sempre a prática docente”.

Afirmação similar é proposta por Mizukami et al (2010, p. 28):

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente.

Assim, são ofertados títulos focados em temas específicos, sendo disponibilizados de forma aberta para a rede Senac ou com turmas exclusivas nas Unidades Operacionais, além de incluir encontros estratégicos e eventos educacionais.

Dentre os títulos ofertados (Figura 2), há os que englobam processos de Secretaria e Supervisão: Conhecendo os Procedimentos da Secretaria Educacional (16 horas) e Formação em Processos de Secretaria e Supervisão Educacional (24 horas); Instrumentos do PEI³¹ aplicados ao raciocínio lógico: Como aprimorar a capacidade analítica para a tomada de decisões (12 horas), Como desenvolver a capacidade de se expressar (12 horas), Como identificar, analisar e resolver problemas (12 horas); Tecnologias aplicadas à educação: Conhecendo as Lousas Interativas do Senac São Paulo (4 horas), Utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (4 horas); os programas de inclusão: Educar para a Paz (8 horas), Planejando estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência auditiva (8 horas), Planejando estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência física (8 horas); e os que tratam da Integração Educacional - Proposta Pedagógica e Práticas pedagógicas, que serão apresentados detalhadamente abaixo.

³¹ Trata-se do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) desenvolvido pelo professor Reuven Feuerstein centrado na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Para mais informações, consultar: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=15360&template=395.dwt&unit=NONE&testeira=473>. Acesso em 11 out. 2013.

- ▶ **Processos de Secretaria e Supervisão**
 - Conhecendo os Procedimentos da Secretaria Educacional
 - Formação em Processos de Secretaria e Supervisão Educacional
- ▶ **Integração Educacional - Proposta Pedagógica**
 - Conhecendo o Jeito Senac de Educar
 - Conhecendo o Jeito Senac de Educar - Turma exclusiva
 - Eu também educo!
 - Eu também Educo! Turma exclusiva
 - Integração Educacional: Jeito Senac de Educar - 12h (turma exclusiva)
- ▶ **Instrumentos do PEI aplicados ao raciocínio lógico**
 - Como aprimorar a capacidade analítica para a tomada de decisões
 - Como desenvolver a capacidade de se expressar
 - Como identificar, analisar e resolver problemas
- ▶ **Tecnologias aplicadas à educação**
 - Conhecendo as Lousas Interativas do Senac São Paulo
 - Utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem
- ▶ **Práticas Pedagógicas**
 - Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem: da intenção à sistematização - Turma exclusiva
 - Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem: da intenção à sistematização
 - Oficina de estratégias participativas de ensino e aprendizagem
 - Oficina de estratégias participativas de ensino e aprendizagem - Turma exclusiva
- ▶ **Inclusão**
 - Educar para a Paz
 - Planejando estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência auditiva
 - Planejando estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência física

Figura 2 – Portfólio PDE 2013³²

O título pelo qual os docentes iniciam é o “Integração Educacional: Jeito Senac de Educar”, com carga horária de 12 horas. Foi criado por conta da necessidade de alinhamento do processo de formação dos docentes com as diretrizes educacionais adotadas pela organização nos últimos anos, visando ao desenvolvimento da seguinte competência: “Colocar em prática as diretrizes educacionais contidas na Proposta Pedagógica e nos documentos

³² O portfólio conta com mais dois títulos que ainda em fase piloto: Construindo plano de aula e Desenvolvendo competências por meio de projetos.

educacionais dos cursos do Senac São Paulo desenvolvendo atividades participativas que estimulem o protagonismo dos discentes e práticas avaliativas que estejam a serviço do processo de aprendizagem com vistas a desenvolver profissionais competentes, críticos e autônomos”.

Neste curso são trabalhados os seguintes temas: Educação tradicional x ensino por competências, Proposta pedagógica, Mediação da aprendizagem, Práticas educacionais compatíveis com a aprendizagem mediada, Estratégias participativas de ensino-aprendizagem, Ação – reflexão – ação, O papel do mediador, Concepção de competência adotada pelo Senac São Paulo, Documentos educacionais, Princípios de avaliação formativa (caráter diagnóstico e regulador), Recuperação paralela, Critérios e indicadores de aprendizagem.

Dos títulos voltados às práticas pedagógicas docentes, destaco o “Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem: da intenção à sistematização” e o “Oficina de estratégias participativas de ensino e aprendizagem”, ambos com 8 horas de duração.

O primeiro trabalha o registro e a sistematização das percepções do professor acerca da aprendizagem de seus alunos por meio da definição e uso de indicadores que tornem essa percepção mais objetiva, tanto para o próprio docente quanto para o aluno. Ele desenvolve a seguinte competência: “acompanhar o processo de ensino-aprendizagem registrando, analisando e verificando o desempenho de alunos e turmas em relação aos indicadores estabelecidos a fim de replanejar o processo de acordo com as necessidades identificadas” e trabalha os seguintes temas: princípios da avaliação formativa (diagnóstico e regulação), a observação docente como instrumento de avaliação, sistematização da avaliação como forma de acompanhamento

do ensino e da aprendizagem, o caráter subjetivo da avaliação e os indicadores e a objetivação da avaliação.

Já a “Oficina de estratégias participativas de ensino e aprendizagem” tem como objetivo subsidiar os docentes no planejamento e na aplicação de situações de aprendizagem em que os alunos sejam protagonistas na construção do conhecimento, com o foco em “mediar a construção do conhecimento aplicando metodologias participativas de ensino-aprendizagem no intuito de estimular o protagonismo discente e contribuir para a maior eficácia do processo de aprendizagem”. Trabalha o uso de metodologias ativas aplicadas ao desenvolvimento de competências, a construção consciente do conhecimento, a importância da autonomia do aluno no processo de aprendizagem (aprender a aprender), a aprendizagem colaborativa, o papel do mediador na construção do conhecimento, as relações de poder no processo de ensino/aprendizagem.

Outro destaque no PDE são os cursos com teor pedagógico destinados a não-docentes, o caso do “Conhecendo o Jeito Senac de Educar” e o “Eu também Educo!”, que segundo a coordenadora do Programa, Márcia Busanello, surgiram da necessidade de incorporar o papel de educador em todos que fazem parte da Instituição, uma vez que tem como cliente o aluno:

Sempre tivemos procura do PDE por não docentes. Aliado a isso, percebemos que, para que nossa proposta se efetivasse de verdade, o pessoal do administrativo, da secretaria, da supervisão, todos eles deveriam entender nossa Proposta Pedagógica, todos deveriam poder opinar sobre ela. Por exemplo, uma avaliação formativa pressupõe registros que precisam ser construídos conjuntamente pelo corpo docente e pela supervisão/secretaria. Além disso, nosso supervisor educacional, por exemplo, têm um papel muito pedagógico, de acompanhamento e orientação pedagógica. Nosso administrativo, outro exemplo, precisa saber qual nossa abordagem com os alunos, para que sua abordagem, embora

com viés administrativo, seja coerente com a educacional, etc. Acho que a palavra coerência é uma boa – o que queremos é dar a nosso aluno um tratamento geral coerente com nossa Proposta Pedagógica.

Com o objetivo de promover o alinhamento e apropriação do papel educacional das equipes por meio de atividades de reflexão e discussão da Proposta Pedagógica institucional, o “Conhecendo o Jeito Senac de Educar” visa que os funcionários exerçam suas funções adotando postura educadora, embasado na Proposta Pedagógica institucional e nas diretrizes educacionais legais com a finalidade de melhorar continuamente a qualidade do atendimento aos clientes do Senac São Paulo. Neste curso são trabalhados o ensino por competências e a educação profissional (legislação e diretrizes institucionais), a Proposta Pedagógica aplicada ao cotidiano da unidade, práticas educacionais compatíveis com a aprendizagem mediada, estratégias participativas de ensino-aprendizagem, ação–reflexão–ação, o papel do mediador, a concepção de competência adotada pelo Senac São Paulo, documentos educacionais e princípios de avaliação formativa.

O outro curso voltado para não-docentes, o “Eu também educo!” propicia um primeiro contato com a Proposta Pedagógica institucional, discutindo suas relações e implicações no trabalho dos diferentes profissionais que compõem a organização, de modo que os funcionários possam posicionar-se de forma proativa, comprometida e integrada na organização da Unidade, reconhecendo seu papel como agente educacional e colocando em prática os princípios da proposta pedagógica institucional a fim de contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos. Os temas trabalhados são: a importância das atividades-meio na formação dos alunos e o papel de agente educacional para os funcionários da organização.

O programa oferece aos participantes as condições necessárias para o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva perante as questões suscitadas pela prática educacional, tendo como princípio o processo de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, considerando a formação continuada como um processo de aprendizagem permanente, integrada à rotina dos docentes e não com uma função que intervém à margem da prática pedagógica (McBRIDE, 1989, apud NÓVOA, 1997, p. 29), apresento a seguir a relação deste programa de formação com a aprendizagem da docência dos participantes deste estudo.

3. A PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar o caminho percorrido para a realização da pesquisa, detalhando características, abordagem metodológica e técnicas de coleta de dados utilizadas para responder à questão proposta neste estudo.

Dentre os assuntos abordados pela pesquisa em educação, o da formação de professores está entre aqueles com maior número de trabalhos. Os focos dessas pesquisas, segundo Gatti (2003, p. 383), “são muitos e heterogêneos, indo de estudos demográficos amplos a questões de subjetividade e identidade. Sua contribuição para os processos formativos de professores parece ser desigual, mas, difícil de avaliar com precisão.” Lüdke André (1986, p. 8) afirmam que:

Na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas de ensino. Aí se situam as raízes dos problemas que repercutem certamente em todos os aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação.

Considerando a relevância da temática da formação docente, assim como do processo de aprendizagem pelos quais esses profissionais consolidam sua prática pedagógica, este estudo visa conhecer as trajetórias de aprendizagem da docência de professores no contexto específico da educação profissional.

Este cenário conta com profissionais de diversas áreas de conhecimento que atuam como docentes, mas que, muitas vezes, não possuem formação pedagógica, pois não há exigências legais de formação para atuação neste nível de ensino (PENA, 2011).

Considerando minha atuação profissional como consultora pedagógica e o conhecimento de aspectos abordados neste trabalho, fruto de curiosidade e da atividade investigativa (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 2), alguns pontos causaram-me inquietação, como: *Os planos de orientação efetivamente atendem aos docentes que irão aplicá-los?* ou *Qual é a percepção do docente em relação às estratégias de aprendizagem não vistas em sua trajetória profissional? Qual é o processo de formação que esses professores seguem ou, mesmo, se deveriam segui-lo?* chegando à seguinte questão de pesquisa:

Como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professores de educação profissional de nível técnico, sob a sua própria óptica?

Em decorrência, o objetivo desta pesquisa é analisar, sob a visão dos docentes, as trajetórias de aprendizagem da docência de professores que atuam na Educação Profissional de nível técnico e que não possuem formação pedagógica a partir do estudo de suas experiências e itinerários formativos.

Busca-se, assim, contribuir para a reflexão sobre os processos de formação docente de professores da Educação Profissional, mais especificamente do Senac São Paulo.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa possui caráter qualitativo, pois, conforme os apontamentos de Ludke e Andre (1986), aborda a obtenção de dados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfocando mais o processo do que o resultado, de forma a estabelecer estratégias e procedimentos considerando as experiências do ponto de vista do participante. Além disso, é desenvolvida numa situação natural, com riqueza de detalhes e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 18). Neste sentido, o estudo tem como abordagem de análise o Estudo de Caso e a Narrativa (relato de formação).

Segundo Ludke e Andre (1986, p. 24), um Estudo de Caso pode ser “simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. As autoras apontam como características fundamentais do Estudo de Caso:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento – Destaque para o contato direto e prolongado com ambiente e situação investigada, uma vez que as circunstâncias particulares em que um objeto se insere são essenciais para poder entendê-lo.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos – Material rico em detalhes (descrição de pessoas, situações, acontecimentos), incluindo transcrição de entrevistas e de depoimentos, extratos de vários tipos de documentos, etc.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto – No estudo de determinado problema, o interesse da

pesquisa está em como ele se manifesta no cotidiano, retratando esta complexidade escolar de forma sistemática.

4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador – Intuito de capturar a perspectiva dos participantes, o ponto de vista deles em relação ao objeto estudado.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – Não se buscam evidências para que comprovem hipóteses definidas antes do estudo; as abstrações formam-se ou consolidam-se no decorrer da análise dos dados (LUDKE; ANDRE, 1986, pág. 11).

A Instituição escolhida para este trabalho, o Senac São Paulo, possui elementos ricos para análise, como as características singulares de seu modelo educacional e o fato de ser um dos mais significativos estabelecimentos no que diz respeito à educação profissional no país. O estudo de caso se mostra relevante, uma vez que reúne grande número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender a totalidade de uma situação (GOLDENBERG; 2004, p. 33-34). Ainda, segundo LUDKE e ANDRE “ao retratar o cotidiano da escola em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (1986, p. 24).

Voltando à questão da pesquisa: *Como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professores de nível técnico, sob a sua própria óptica?* a abordagem se dá pela narrativa desses

professores, com citações de suas histórias de vida e representações da profissão. Conforme aponta Souza (2007, p. 3-4):

A narrativa (auto)biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se consolida como docente no decorrer de sua carreira profissional é fundamental para entender as práticas pedagógicas, considerando que se tornar professor é um processo contínuo, com novas aprendizagens e sem fim determinado (NÓVOA, 1997).

3.1 TÉCNICAS DE COLETA E FONTES DE DADOS

Com base nos métodos citados, que levam em consideração o contexto externo, cultural e histórico em que os sujeitos estão inseridos, as técnicas de coleta de dados selecionadas foram a Entrevista, Relatos de Formação escritos (narrativas oriundas de questionários – Apêndices A e B) e Documentos Institucionais.

Segundo Couto e Arnold (2008, p. 29), a entrevista é uma “discussão orientada para um objetivo definido que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa”. Para a investigação, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com questões preparadas de forma que o entrevistado discorresse e verbalizasse seus pensamentos e reflexões sobre os assuntos em pauta, com um questionamento profundo e subjetivo por parte do entrevistador, levando a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade entre ambos.

Souza³³ (2007) aponta o relato de formação escrito como uma técnica de conhecimento do próprio sujeito e das relações que são estabelecidas com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas em sua trajetória de vida, no qual essas práticas de escrita

ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências. O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora, porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade, a partir de diferentes níveis de atividades e registros (SOUZA, 2007, p. 15).

³³ SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem Experimental: Pesquisa educacional, formação e histórias de vida. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>. Acesso em 25 set. 2013

Ainda segundo Souza (2007, p. 16), esta técnica configura um importante instrumento de coleta de dados sobre o itinerário de vida, levando o pesquisador que trabalha com narrativas a interrogar-se sobre sua própria trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional. É feita mediante escuta e leitura da narrativa do outro, no sentido de apreender as implicações pessoais e as marcas construídas no percurso individual, por meio de relatos escritos sobre as aprendizagens da profissão, “considerando os significados exercidos pela(s) escola(s) e pelos professores, especificamente no que se refere à estruturação do discurso pedagógico e dos rituais produzidos no itinerário dos sujeitos” (SOUZA, 2007, p. 20).

Para compreender o panorama de atuação dos docentes e apresentar o cenário onde a pesquisa foi realizada, foram utilizados documentos do Senac São Paulo. Para isso, obtive autorização formal da Gerência de Pessoal e de seu núcleo de Educação Corporativa. Os principais documentos consultados foram:

- Proposta Pedagógica – Documento que dá as diretrizes educacionais básicas da Instituição e orienta a prática pedagógica de modo a unificar as unidades da rede.
- Plano de Curso – Documento que contém as informações necessárias para a oferta de um curso técnico. É um documento oficial que atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, sendo composto pelos seguintes itens: identificação do curso, justificativa e objetivos, requisitos e formas de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, critérios e procedimentos de avaliação, biblioteca, instalações e equipamentos, perfil do pessoal docente e técnico, certificados e diplomas.

- Plano de Orientação para Oferta - Documento interno que orienta a operacionalização e desenvolvimento dos cursos de forma alinhada na rede Senac São Paulo. Apresenta sugestões de situações de aprendizagem para que o docente possa elaborar seu plano de aula.

Além desses documentos, foram utilizados relatórios anuais, bem como documentos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), com o objetivo de contextualizar o programa como estrutura de conhecimento dentro da Instituição.

As informações sobre o histórico e perfil institucional do Senac São Paulo também foram consultadas no site da Instituição.

3.2 PARTICIPANTES

Este estudo contou com a participação de treze docentes de ensino profissionalizante que atuam em oito unidades da rede Senac São Paulo na capital e grande São Paulo, nas áreas de Administração, Contabilidade, Estética, Informática, Massoterapia, Óptica, Paisagismo, Podologia, Produção de Áudio e Vídeo e Rádio e Televisão, sendo três homens e dez mulheres.

Com uma amostra intencional, eles foram escolhidos devido ao seu destaque na prática docente, sendo, muitas vezes, considerados referência para os colegas quanto ao domínio do conhecimento específico e apropriação da proposta pedagógica da Instituição – o que chamaremos aqui de prática pedagógica consolidada.

Com tal perfil, esses profissionais participam de projetos especiais junto às áreas de desenvolvimento na sede do Senac São Paulo, além de atuar na construção de cursos e/ou reformulações como docentes especialistas, nos quais atuo como consultora pedagógica. A seleção dos participantes teve os seguintes critérios:

- não possuem formação pedagógica “formal” (licenciatura, pedagogia) para a docência;
- são reconhecidos em seu local de atuação como modelos no que diz respeito ao domínio do conteúdo específico;
- possuem prática educacional consolidada alinhada à proposta pedagógica da Instituição.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases. A primeira, a qual chamamos de Estudo Piloto foi realizada com o objetivo de delinear o trabalho, verificando a pertinência das questões propostas na entrevista realizada com os participantes.

Assim, seis docentes foram contatados pessoalmente e convidados por e-mail a participar da entrevista (relato oral) presencial. Destes, quatro aceitaram participar. Esses participantes atuam em três diferentes unidades de São Paulo (capital).

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos docentes, com a utilização de um roteiro semiestruturado (Apêndice A), com questões norteadoras sobre a trajetória de aprendizagem da docência e a partir do referencial teórico da pesquisa. Entretanto, houve flexibilidade para que, de acordo com suas respostas, os entrevistados pudessem discorrer e verbalizar seus pensamentos acerca da pauta proposta (COUTO; ARNOLDI, 2008, p. 31).

Por meio de uma escuta ativa, procurou-se estabelecer um fluxo de informações natural, para criar um clima de confiança, de forma que o entrevistado se sentisse confortável para expressar suas opiniões e dividir sua trajetória e experiência de vida (LÜDKE; ANDRE, 1986 p. 35).

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise, o que serviu de diretriz para a segunda fase, que melhor esquematiza o estudo.

Num segundo momento, foram contatados 15 docentes via e-mail e pessoalmente (dentre eles os quatro que também haviam participado da fase piloto), convidando-os a relatar por escrito suas trajetórias de aprendizagem da docência. Foi-lhes informado que suas identidades seriam mantidas em sigilo. Inicialmente, todos concordaram em participar; enviei, então, e-mails

com as questões norteadoras para o relato. Treze dos quinze envolvidos retornaram os mails com os relatos em anexo. Esses participantes atuam em oito diferentes unidades Senac da capital e grande São Paulo.

Vale ressaltar que o anonimato foi assegurado para favorecer relatos mais espontâneos. Assim, os participantes são referidos neste trabalho como S (de sujeito) e diferenciados pela numeração (ex: S1, S2, S3). Como já foi explicitado, os relatos de formação foram respondidos por escrito seguindo um questionário (Apêndice B) constituído por uma série de perguntas abertas de forma a explorar a trajetória de aprendizagem da docência dos participantes, conforme a necessidade posta na questão da pesquisa.

Procurou-se, por meio desses relatos, uma forma de representação do percurso e da prática desses docentes e de sua trajetória de aprendizagem. Nesse sentido, conforme afirma Telles (2002), a pesquisa narrativa fornece “o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida”.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, o material obtido - transcrições das entrevistas, relatos de formação e documentos institucionais - foi organizado tendo o referencial teórico como base de organização.

Prezando a construção de um conjunto de classificações, conforme apontam Ludke e Andre (1986, p. 48 - 49), optou-se por organizar a análise dos dados com os seguintes focos:

- Início da atuação docente
- Participação em cursos de formação docente
- Relações entre a primeira aula (ou uma das primeiras) como docente e uma aula recente
- Elementos importantes para o desenvolvimento profissional docente

Tais enfoques nortearão a análise, de modo a compreender, do ponto de vista dos participantes, como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

4. TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

O presente capítulo apresenta as características das trajetórias de aprendizagem da docência sob a óptica dos participantes desta pesquisa. Para tanto, a análise parte do início da atuação docente, com o detalhamento da primeira aula dada e relacionando-a com uma aula recente. Também investiga a representatividade de cursos de formação continuada, domínio do conteúdo específico, conhecimento pedagógico desse conteúdo e elementos apontados como essenciais ao desenvolvimento profissional desses docentes.

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES E INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE

Os treze professores participantes desta investigação têm idade entre 34 e 52 anos e atuam como docentes no Senac São Paulo nas áreas de Podologia, Paisagismo e Jardinagem, Edição de Vídeo, Rádio e TV, Administração, Estética, Massoterapia, Gastronomia, Óptica, Contabilidade e Informática. Possuem entre seis e 27 anos de experiência no magistério, com uma média de 13 anos de atuação. O grupo é composto por dez professoras e três professores.

Todos os docentes possuem ensino superior, sendo que quatro deles, têm pós-graduação *latu sensu*. Além disso, sete dos treze participantes

também fizeram curso técnico e, apesar da graduação, atuam como docentes em áreas nas quais possuem habilitação técnica de nível médio. Vale ressaltar que nenhum teve formação pedagógica docente para atuar na área.

Essa formação técnica foi realizada antes da graduação por seis participantes. Para uma docente, a inserção no ensino técnico como aluna se deu 20 anos após a graduação (na qual ela atuou muito pouco devido a problemas familiares), como meio de reinserção no mercado de trabalho.

Quando eu me formei na faculdade nasceu meu primeiro filho, depois o segundo, depois o terceiro... Eu atuei muito pouco tempo, 3 anos, cheguei a montar consultório. Não consegui trabalhar, o marido viajava, bebia, um monte de coisa aconteceu. Eu acabei perdendo o gosto, me defasei muito, a atualização era cara, eu não tinha como pagar. Eu gosto da área de saúde e, através de um amigo, que a irmã era podóloga, eu resolvi fazer podologia, porque ela disse que era uma área que eu teria condições de trabalhar por minha conta, ser autônoma, e não deixar os filhos... Teria condições de administrar tudo de uma maneira mais tranquila. Não teria patrão, nada disso, e era isso que eu tinha na minha cabeça. Caí de paraquedas, nem sabia direito o que era podologia. Bom, eu adorei, fui super bem no curso. (S4)

Outra docente defende que um curso profissionalizante antes do início da graduação é importante para quem quer ingressar no mercado de trabalho e decidir em qual área se especializar, como ocorreu com ela que, já atuando como técnica, entrou em contato com a área de jornalismo, levando-a, posteriormente, a cursar a graduação.

Eu acredito no curso técnico pra te colocar na frente de uma atividade profissional. Primeiro porque você pega a coisa muito na prática, e você tem tempo pra pensar no que você quer pesquisar mais dentro dessa tua área. Então eu acho que é muito bacana pensar a escolarização por meio de um curso técnico. Pelo menos pra mim ajudou (...) (S13)

O início do magistério para as sete docentes que possuem o diploma de habilitação técnica de nível médio se deu após serem convidadas por ex-professores a dar aula nos mesmos cursos em que foram alunas, por terem se destacado nos cursos.

Eu fui convidada a ministrar aula na mesma Unidade onde cursei o Técnico em Estética. A princípio entrei para substituir uma Docente durante seis meses no Módulo Corporal e após este período mantiveram-me na Instituição. (S6)

Minha professora (...) me liga num domingo dizendo que havia marcado uma entrevista com a técnica da área pois a docente de patologia do curso de Podo estava muito doente e precisam urgente de uma docente para substituí-la. Percebi na entrevista que não confiaram muito na minha capacidade, pensaria o mesmo, não tinha experiência em docência e nem cursos na área da educação, mas não tinham outra opção. (S4)

Sem experiência anterior fui convidada para dar aula (...) aceitei o desafio e com a cara e a coragem. A minha primeira aula não foi fácil. (S5)

Apesar do começo relativamente conturbado, elas aceitaram o desafio proposto e iniciaram suas trajetórias como professoras. Outros dois participantes também foram convidados de forma “improvisada”, devido à necessidade de substituição urgente de professores. Os outros cinco já sentiam vontade de trabalhar como docentes. Alguns deles tinham pais professores, o que os levou a um contato maior com a profissão e também interesse, apesar da reserva dos pais:

Desde criança eu brincava de ser professora. A brincadeira era ser professora. Mas eles [os pais] não gostavam, eles achavam que não, professora não. (S8)

E da percepção das dificuldades da profissão:

Meu pai e minha mãe eram professores. Meu pai de matemática e minha mãe de português. Depois meu pai fez a faculdade de engenharia mecânica e começou a dar aula técnica também de engenharia mecânica. Eu adorava mas sempre fiquei com o pé atrás. Falava “ah, não, não vou dar aula” porque via a dificuldade deles, enfim, era uma época que eu percebia que pra eles era muito difícil. (S12)

Os participantes descreveram como foi o dia inicial de sua carreira docente, quando ainda inexperientes e sem nenhuma formação pedagógica entraram em sala de aula pela primeira vez. Nos depoimentos das dez professoras, palavras como medo, insegurança, tensão e coragem foram recorrentes na descrição da aula, além de algumas demonstrações de falta de domínio do conteúdo específico no que diz respeito à experiência na área profissional.

Na primeira aula que ministrei estava trêmula e muito apreensiva, isso porque eu ainda estava em processo de formação técnica e dentre os alunos, alguns deles já tinham formação de nível superior (que não era o meu caso). (S3)

Foi assustador, com uma mistura de insegurança e medo. Eu sabia a matéria, mas tinha medo das perguntas. (S4)

Muitas vezes achava que não ia dar conta do "recado". Sentia insegurança, mesmo conhecendo o conteúdo. (S6)

Tinha que ler quase tudo que estava apresentado na tela e muitas vezes fiquei atrapalhada ao ser questionada pelos alunos. (S8)

Já os três professores participantes disseram estar tranquilos em relação à sua primeira aula, demonstrando segurança sobre o assunto e favorecendo os momentos de “trocas” com os alunos.

As impressões foram as melhores possíveis, pois até eu me surpreendi com o *feedback* dado pelos alunos. Já tinha bastante experiência na área. Senti como mais um momento de trocas. (S10)

Não tive surpresas, sempre me desobriguei da ilusão de ter de saber tudo ou ter de ter respostas prontas para tudo. (S11)

Foi boa, a gente [docente e a turma] conseguiu fazer um curta-metragem, teve muita troca com os alunos... e depois disso eu fiquei encantado. (S12)

Sem a intenção de discutir a questão de gêneros neste trabalho, abro aqui um parêntesis para deixar em aberto os motivos pelos quais as professoras apresentam mais sentimentos voltados à insegurança e os professores se manifestem mais tranquilos neste início de carreira, mesmo sem ter experiência anterior na profissão.

Insegurança e segurança relatadas podem ser remetidas à necessidade do domínio do conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado em aula e experiência na área, que faz parte do repertório profissional (base de conhecimento) apontado por Shulman (1986). Aqui, o profissional ainda não apresenta a articulação dos saberes e a construção pessoal deste conhecimento.

Acerca da preparação da aula inicial, os participantes utilizaram conhecimentos anteriores à profissão, considerando diferentes fontes. Quatro professoras utilizaram o material do curso técnico em que foram alunas:

Estudei com livros, apostilas, pedi dicas aos meus professores. Utilizei material do curso (S2)

Estudei muito tanto o programa de aula como a matéria que havia visto. (S3)

Uma delas, devido à urgência (substituição de professora) não pôde se preparar, mas também levou o material que havia selecionado durante o curso.

Não tive tempo, entrei em sala de aula sem material didático, sem experiência, somente com meu conhecimento adquirido durante o curso [Técnico] de Podologia e o conteúdo anotado das aulas, foi com isso e muita coragem que entrei em sala de aula pela primeira vez. Passei no quadro branco o conteúdo que tinha e expliquei o que entendia (...) Um pânico total. É como eu disse, eu não tinha a matéria, eu passei no quadro branco o conteúdo, conversei com os alunos, peguei a turma andando já. (S4)

O planejamento da aula também se deu por meio de estudos do conteúdo específico a ser trabalhado e na observação de professores.

Fui buscar através de livros e conhecimento adquiridos no decorrer das minhas experiências no curso. Aceitei o desafio e com a cara e a coragem, e claro que me espelhei no professor que me indicou e acreditou em mim, achava a forma dele dar aula muito interessante e observava a sua postura. Com isso aprendi bastante. (S5)

Assisti a aula de outro professor. Observei a forma como ele conduzia o tempo. (S9)

Esta afirmação vai ao encontro do que afirmam Mizukami e Reali (2002, p. 123): “futuros professores geralmente engajam-se em aprendizagens práticas pautando-se nos comportamentos observáveis de professores”. É possível também observar a referência anterior que esses professores trazem de sua trajetória pré-profissional, como no caso do professor que se espelhou em sua vida estudantil, lembrando de técnicas como “apresentação de seminários”:

Este primeiro processo aconteceu basicamente utilizando as técnicas que nós usávamos na apresentação de seminários na escola, quando nossas equipes mostravam “trabalhos” para classe e fazíamos o papel do professor. (S11)

Sobre essas referências, os participantes apontaram exemplos de “melhor professor” como uma das fontes de aprendizagem em quem se basearam para preparar suas aulas. É possível observar nos relatos, olhares voltados ao carinho com a profissão, aprendizagem significativa, professor mediador, utilização de metodologias ativas, respeito aos saberes e às individualidades dos alunos.

Tentei me espelhar em minha professora da antiga 3ª série. Ela se diferenciava, por ser carinhosa e atenciosa com todos os alunos, sem perder a autoridade. Ao explicar as tarefas era paciente, e sempre colocava os alunos como participantes de suas aulas. Nós dividíamos as tarefas, um era responsável por apagar a lousa, outro passava um pouco da lição na lousa, outro distribuía os lápis coloridos ou as revistas que seriam usadas nas aulas, outro recolhia as atividades para entrega-la. Todos os dias ela escolhia os alunos que a ajudariam, sempre tendo a atenção de não repeti-los, para que todos no decorrer do ano, todos pudessem participar. (S2)

Lembro do professor Ailton, de História. Ele foi o cara que me deu a oportunidade de começar a fazer os primeiros vídeos. Eu sempre quis fazer vídeo, e a professora de português falava “não, mas na minha aula você tem que escrever, tem que ser uma monografia” e ele começou a falar “não, você quer fazer em formato de vídeo, faça”. Ele entendeu isso como uma linguagem já naquela época. Eu lembro que eu fiz trabalhos muito legais sobre a Revolução de 32 que eu fui entrevistar as pessoas, enfim, a gente fez a edição, a gente acabava se encantando pela parte técnica e conhecendo também o conteúdo. Hoje trabalho com isso, e é mais fácil pra mim me comunicar através do vídeo do que falando. (S12)

Meu melhor professor trabalhava com foco mas sem perder o carisma. Aulas interessantes e dinâmicas. Dedico-me para que as minhas possam ser assim. (S9)

Era uma professora muito exigente e para mim foi a melhor. Tinha conhecimento profundo do que ensinava e ia além do que era para ser ministrado em sala de aula. Tinha uma seriedade que me encantava, mas um respeito muito grande pelo aluno e pela Instituição. Tinha didática, falava de forma tranquila, pessoa elegante na sua forma de se portar. Era muito exigente e cobrava o retorno daquilo que havia ensinado. Aprendi muito. (S6)

Na 1^a, 2^a série eu tive uma professora chamada Neli. Era a minha Tia Neli. Ela era o exemplo de uma professora que reunia algumas qualidades. Por exemplo, muito educada, brincalhona, divertida, mas isso não se confundia com a maneira dela de exigir que a gente, enfim, dentro da escola, trabalhasse com o tipo de atividade que naquele momento a gente precisava fazer. Então, se era uma pintura, uma atividade... Ela não era tão rígida. Mas ela cobrava sim que a gente fizesse as nossas atividades. Esse era um modelo que me marcou muito porque tinha a questão do afeto. E onde aparecia o afeto? Na atenção. Ela não precisava estar 100% ali do lado só naquele grupo falando o que ela tinha que falar, mas você via que o olhar dela estava muito atento a tudo que aquela sala estava fazendo. Até aos mais traquinos, o que estavam pendurados sei lá onde, ela estava bem atenta. Essas qualidades eu lembro muito da Tia Neli. Me marcou muito na escolinha. (S13)

É evidente que as imagens e crenças que os professores trazem e que os acompanham ao longo de sua trajetória exercem grande influência sobre seu pensamento e prática (GARCIA, 1997, p. 56), enfatizando as relações de afetividade presentes nos relatos.

Esses relatos podem ser relacionados aos saberes plurais apontados por Altet (2001), nos quais é possível verificar que alguns saberes mobilizados no início de suas carreiras são bastante diversificados e obtidos antes da entrada na docência, sendo oriundos da família, das experiências durante a escolarização básica em sua ação como alunos ou na observação de seus mestres. Assim, como afirma Tardif (2012, p. 64), os distintos saberes dos

professores longe de serem todos produzidos diretamente por eles, “são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano”.

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2012, p. 68).

Ao reforçar o termo “prática profissional” acerca das especificidades da educação profissional, os docentes explicitam a relação que têm com os cursos de onde são egressos. Assim, as primeiras reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem dos participantes provêm de sua história pessoal e de sua experiência como alunos.

Como citado no capítulo anterior, esses participantes foram escolhidos devido ao papel de destaque na prática docente da Instituição, sendo, muitas vezes, considerados referências para outros colegas quanto ao domínio do conhecimento específico e apropriação da proposta pedagógica da Instituição (prática pedagógica consolidada). Assim, nota-se que logo no início da profissão, período de descobertas e aprendizagens intensas, essas marcas afetuosas em relação à docência podem dizer muito sobre o profissional que se tornaram.

o período de tempo que compreende os primeiros anos (...) é uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. (...) Destacam-se como características desse período a

insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes (GARCIA, 1999, p. 105).

4.2 ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Os professores e professoras explicitam em seus relatos que a aprendizagem da docência se dá de forma contínua, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

O debate acadêmico atual considera como importantes tanto os conhecimentos de diferentes naturezas indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto as experiências do professor, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações do dia a dia da sala de aula, ou seja, situações concretas do processo de ensino e aprendizagem em contextos específicos (HERNECK & MIZUKAMI, 2002, p. 317).

Eles apontam elementos que consideram necessários para um bom desenvolvimento profissional da docência, que apresento classificados segundo o número de ocorrências. Ressalto que cada participante citou mais de um elemento, e que alguns desses temas foram explicitados como os que eles admiram em um professor que tiveram no passado e têm como referência.

Os pontos explicitados apresentam consonância do discurso com o modelo educacional do Senac São Paulo, e com as competências necessárias ao professor da educação profissional apresentados no capítulo 1, identificadas com a mediação da aprendizagem, apropriação dos saberes,

experiência e atualização constante na área, participação na elaboração do currículo e acerca da postura do professor reflexivo (Figura 3).

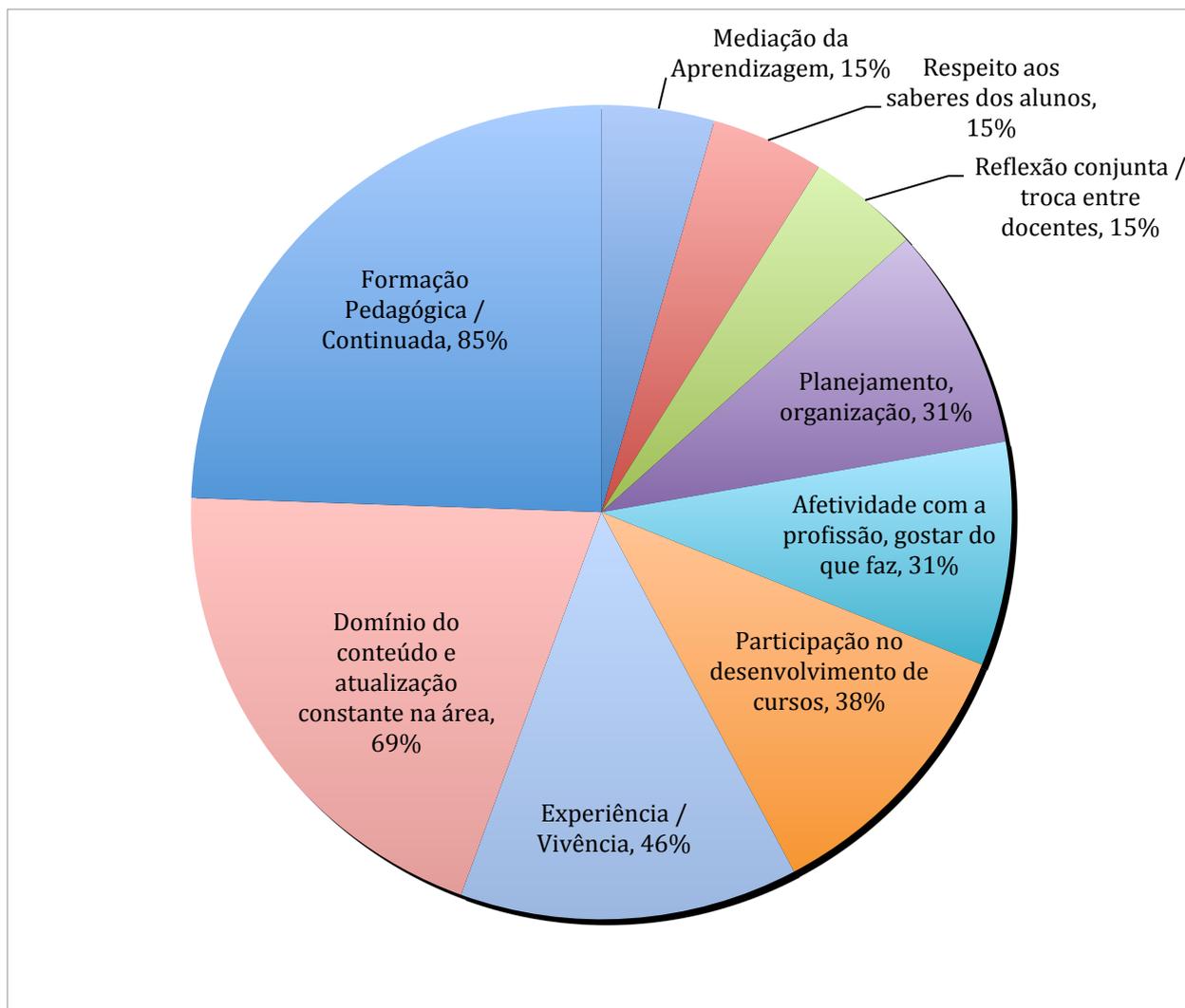


Figura 3 – Elementos necessários ao desenvolvimento profissional docente

Ao citarem o professor como mediador da aprendizagem, os participantes deram ênfase ao abandono da postura do docente detentor de conhecimento para o docente que favorece o desenvolvimento das competências propostas, de modo a possibilitar, por meio de diversas

estratégias, que os alunos construam seu próprio conhecimento. Para tanto, os docentes citaram a necessidade de respeito aos saberes dos alunos, sendo necessário considerar as individualidades e necessidades de aprendizagem.

Temos que ter a sensibilidade de entender a necessidade de cada aluno enquanto aluno, ou seja, num processo de formação. (S6)

Capacidade de desenvolver o lado mais humano dos alunos, que ele tenha a visão mais crítica dele como parte da sociedade. Ser flexível e ouvinte, não hesitar com as mudanças e quebrar seus próprios paradigmas. (S9)

Quem irá "ditar" como será a aula é a sala, a turma. É preciso ter a percepção de que as aulas nunca são as mesmas. Você pode lecionar em várias salas sobre o mesmo assunto mas não tem como engessar, tudo vai depender dos alunos, do que eles trazem. (S3)

Nas citações acima é possível observar as competências relacionadas à mediação da aprendizagem e autonomia do aluno.

Outro ponto relacionado à essas competências citado pelos participantes, é a necessidade de reflexão acerca da prática e em conjunto, na troca entre os colegas de trabalho, além de momentos para que isso ocorra, uma vez que a formação infere troca de experiências e interações sociais (Moita, 1995, p. 115).

Sinto muita falta de uma ação de interdisciplinaridade. Devido à correria, os professores mal se encontram e os conteúdos são pouco discutidos. Os profissionais são experientes e responsáveis, mas falta tempo e investimento na reflexão conjunta sobre as propostas mais fundamentais dos cursos. (S7)

Azanha (2006) aponta que o ensino não deve ser concebido como um assunto individual, mas ajustado à compreensão da tarefa escolar como algo coletivamente elaborado, executado e acompanhado. Assim, além da relação afetiva com a docência, é recorrente nas falas dos entrevistados, o interesse pelo aprendizado contínuo e a ênfase na troca com alunos e colegas.

O trabalho coletivo é essencial para o planejamento e organização das aulas, sendo citado pelos docentes como fator essencial para pensar questões que envolvam o conteúdo a ser trabalhado de forma mais ampla, de acordo com os objetivos dos cursos. A falta de tempo, porém, também é apontada pelo grupo como complicador para repensar a prática.

Sinto que o tempo é deficiente. Às vezes não temos muito tempo para preparar aulas e estudar sobre a competência que vamos desenvolver. (S4)

Tempo, tempo, tempo... não temos tempo para nos preparar. (S5)

Nesta perspectiva, Perrenoud afirma:

Falta tempo para pensar tranquilamente em tudo, no detalhe. Uma parte das preparações didáticas é feita na urgência, em grandes linhas, e ocasionalmente nem são feitas, por falta de tempo e de energia. Para ter material, ideias didáticas, premissas teóricas e cenários de intervenção pertinentes para cada minuto de uma jornada de trabalho em classe, seria preciso trabalhar dias. Mesmo para o professor mais consciencioso é impossível. Ele deve tomar providências enérgicas, escolher tal exercício, tal exemplo, “com rapidez”, sem ter tempo de relacionar todas as alternativas, de pesar as vantagens e os inconvenientes, de rever os objetivos e os princípios didáticos (2001, p. 169).

Logo, preparar-se para as aulas é de grande valia para a reflexão sobre a intenção do professor diante da interação com a turma na atividade educacional, ou seja, uma forma de refletir a prática além de, em alguns casos, relacionar-se diretamente ao que os participantes atribuem como o sucesso da aula.

No início não preparava plano de aula e tão pouco conhecia este documento [Plano Coletivo de Trabalho Docente], hoje sempre há um planejamento das aulas e uma sequência lógica nos seus desenvolvimentos. (S2)

Ainda sobre a reflexão-na-ação (Schon, 2000), destaca-se sua importância nos relatos em momentos que os professores tiveram que alterar determinada aula em consequência de algum elemento surpresa:

Estudei o material do curso e preparei duas aulas. No fim, não usei nenhuma delas, a turma me mostrou outro caminho. (S13)

Esta alteração de estratégia com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno é uma percepção inerente à docência, proveniente da experiência e de competências necessárias a este profissional.

A afetividade com a profissão também foi citada como elemento para o desenvolvimento profissional da docência. Os participantes desta pesquisa expressaram em seus relatos a paixão pela profissão logo em suas primeiras aulas. Os sentimentos positivos que tiveram em relação ao magistério, a satisfação pessoal, o apreço que guardam pela docência é, segundo eles, o principal motivo para permanecerem na profissão.

Fiquei insegura devido a situação, mas adorei. Fui para assumir somente uma turma e terminei assumindo todas, desde então não parei mais, estar em sala de aula entrou no meu sangue, é o local onde me sinto realizada, a troca de conhecimento com os alunos e acompanhar o crescimento deles, ver como iniciaram o curso e de que maneira estão saindo é muito gratificante, saber que participei de alguma maneira dessa parte da vida deles é muito bom. (S4)

Naquela aula foi o dia que me encontrei numa profissão: Docência. (S2)

Desenvolvi mais achei que poderia ter sido melhor, fiz o melhor só que vem a cobrança, auto critica. Sei que me sai bem e estou até hoje na função que mais amo. (S6)

Esta aula foi um divisor de águas em minha carreira, pois o resultado foi tão positivo que em pouco tempo passei a assumir esta função. (S10)

Foi com esta experiência que notei minha tendência e gosto pela atividade de educador. (S11)

Neste sentido, apesar das dificuldades do dia a dia, os professores gostam muito das aulas. Vivenciar emoções positivas traz, segundo Arantes (2003), “uma maior possibilidade de as pessoas, diante de conflitos, abstraírem elementos, atribuírem significados e estabelecerem relações e/ou implicações que contemplem virtudes como a generosidade e a solidariedade”. A afetividade é essencial para que outros elementos inerentes ao magistério se desenvolvam. Em alguns casos, também é tratada como “dom” da profissão.

Em primeiro lugar, dom. É fundamental ter “tesão” pelo que se faz! Após isso, citaria a preparação teórica (estudos) e a vivência concreta. Aliados a estes fatores estão questões relacionadas a postura, ética, comprometimento, espírito de grupo e, de verdade, se importar com o próximo. (S10)

O principal é gostar de ser docente. (S4)

O docente tem que ser consciente da sua responsabilidade. Se informar, estudar e sempre... amar o que faz. Não existe escola para formação de professores ele é professor ou não é. Ensinar é uma arte. (S5)

Gostar do que faz e fazer bem-feito. (S6)

Retomando as competências necessárias ao professor da educação profissional relacionadas ao papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática, que englobam “capacidades de participar na formulação e execução do projeto político-pedagógico da escola técnica; participar da elaboração do currículo para formação profissional e cidadã; compreender a formação do aluno de modo integrado; saber exercer liderança educacional” (REHEM, 2005), destaco a participação na construção do currículo. Assim, os docentes destacam sua participação em desenvolvimento de cursos nas Gerências de Desenvolvimento do Senac São Paulo como elemento importante de aprendizagem da docência:

Em trabalhos na gerência de desenvolvimento do SENAC realizei este tipo de trabalho e, minhas perspectivas foram muito boas pois tive a oportunidade de apontar problemas que vivemos no dia a dia da sala de aula. O curioso neste trabalho são os comentários posteriores pois, se como professor nós às vezes criticamos certas normas educacionais, nós passamos a ser questionados e cobrados por colegas que às vezes tem opinião divergente, os que nos leva a uma constante reflexão. (S11)

Essa minha vinda pra GD4 [Gerência de Desenvolvimento] foi fantástica, porque aí focou-se mesmo na parte de educação. Eu usava o que eu aprendi aqui na sala de aula, a minha intuição me ajudou muito também, e eu não sei, é uma coisa que flui. (...) Porque eu não tenho essa formação na área da educação. O que me deu essa formação foi a sala de aula, e a experiência que eu tenho na GD4 e nos cursos de PDE que eu acabei fazendo. (S4)

Ao atuar no desenvolvimento de cursos, o papel desses docentes é essencial, pois trazem ao currículo, elementos de sua prática, contribuindo com as estratégias profissionais da área e a realidade de mercado, além de trazer experiências de operação das Unidades da Instituição, e produzir o conteúdo específico para o curso.

A experiência e vivência da profissão trazem subsídios imensuráveis para o desenvolvimento profissional da docência, uma vez que a aprendizagem da docência desses profissionais de ensino técnico se deu majoritariamente na prática da profissão. Assim, apesar de considerarem outros elementos, observa-se em alguns relatos certo destaque para a prática, atribuindo grande peso a essa forma de aprendizagem.

Penso que se tivesse feito faculdade ou qualquer outro curso na área da educação não teria aprendido tanto como vivenciar tudo isso na prática, também percebi que podemos ter todo conhecimento do mundo mas é fundamental gostar do que se faz. (S4)

Ser professor é estar em constante formação. E a escola me ajuda a adquirir experiência prática, a manter contato com profissionais da área e, nas palestras e reuniões, me ajuda a refletir mais a fundo sobre várias questões de sala de aula. (S13)

Sem dúvida, a experiência da vivência com os alunos traz muita informação e corrige muitos enganos, que não somos capazes de perceber ao meramente elaborar a aula que consideramos ideal. O contato com o aluno serve de parâmetro para experimentar técnicas diferentes e observar a reação diversa entre os alunos, bem como os resultados obtidos na compreensão ou melhor facilidade de assimilação por parte da turma. (S11)

Na prática do dia a dia, pois, minha formação é técnica, e lá não nos ensinam a ser professores. (S1)

Não adianta, é com a experiência que cada aula me proporciona. A melhor fonte é a própria rotina na prática. (S12)

Eu tenho uma idade onde eu já vivenciei, vi muita coisa. Então isso te dá uma maneira de pensar e de agir um pouco diferenciada. A gente tem que aprender a lidar com as pessoas. Eu tenho defeitos também. Eu tenho que aprender a conviver com os defeitos dos outros. (...) E a cada turma que eu passo, eu aprendo um pouquinho. E um pouquinho modifica minha aula. (S4)

Considerando a prática docente como fonte de aprendizagem, ela

gera, integra, revisa, rejeita e convalida diversos tipos de saberes (curriculares, profissionais, científicos, da experiência etc.). Assim, evidencia-se o potencial formativo das práticas individuais e/ou coletivas no sentido de identificar problemas, construir soluções e definir projetos (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, P. 318).

Além disso, eles afirmam que com a rotina, o dia a dia, aumentaram seu repertório assinalando outros pontos como: equilíbrio do número de atividades a serem trabalhadas em determinado tempo; falar mais pausadamente e na linguagem da turma; diversificar as estratégias a serem utilizadas em classe; necessidade de conhecer os alunos; mais segurança e reforço da importância do conhecimento do conteúdo a ser estudado.

Quando se tem o domínio da matéria *versus* didática, o planejamento da aula flui melhor. (S6)

O domínio da matéria é importante, o planejamento fundamental mas o que determina muito o decorrer da aula é a motivação de cada turma e os questionamentos que surgem durante a exposição. Muitas vezes dei o mesmo conteúdo com o mesmo planejamento em duas turmas distintas e foram aulas que desenvolveram de forma diferente. (S4)

Sem o conhecimento do assunto não tem como planejar uma aula. (S3)

O domínio da matéria me deixa mais livre em sala de aula sem apego a *slides* e leituras cansativas, os alunos aprendem

mais e participam da aula com mais dinâmica. O planejamento nos ajuda a direcionar o que temos para passar sem sair do foco. Então digo que um faz parte do outro. (S5)

O embasamento teórico é o que dá sustentação à vivência prática. Portanto, são questões que se complementam e possibilitam que o resultado efetivo no processo ensino-aprendizagem possa ser alcançado e avaliado. (S10)

Com isso, percebe-se que os participantes articulam a composição de saberes dos saberes plurais apresentados anteriormente. Em relação ao conhecimento do conteúdo específico, pela forma como é relatado, é possível notar que sozinho ele não dá conta da aprendizagem da docência efetiva, a qual eles relacionam com a necessidade de conhecimento relativo aos modos de abordar o conteúdo específico, o que eleva a necessidade da junção dessas duas esferas. Isto resulta na construção pessoal do docente, no domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Independente do domínio da matéria acredito que o planejamento, e a forma de ensinar estão interligados ao sucesso da aula. (S11)

Para Mizukami (2004), citando Shulman, este conhecimento

incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. (...) também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem.

Os docentes também demonstram a preocupação que têm em termos de atualização constante em sua área específica, pois os profissionais atuantes na educação profissional “têm concentrado atenção nas dificuldades criadas para a educação profissional pelas mudanças rápidas e pela massa crescente de conhecimento relevante à prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 21), tendo que manter-se em dia, integrando essas atualizações ao currículo.

O item com maior recorrência entre os docentes trata da necessidade de formação pedagógica/docente para o aprendizado da profissão.

Ter formação em docência independente do curso, paciência, flexibilidade. (S3)

Considero que a formação pedagógica é amplamente favorável (...) Esses cursos de formação continuada são importantes para complementar o corpo docente. (S2)

É necessário entender a metodologia da instituição onde se trabalha, participar de cursos que o auxiliem a melhorar a didática (S9)

Por nenhum deles ter passado pela formação docente antes de sua entrada na profissão, este fator é extremamente valorizado, o que ressalta a importância dos programas de formação continuada e/ou incentivo à continuação de estudos.

Neste sentido, para a formação do professor profissional, é importante considerar que a formação deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar por meio de uma atuação do professor sobre as suas próprias práticas e experiências, ou seja, “são essas metacompetências que permitem ao professor construir suas competências de adaptação, características do professor profissional” (ALTET, 2001, p. 34). O que reforça a ideia de que a

aprendizagem não se dá somente na prática, mas sim, refletindo sobre a prática. É importante pensar no que se está fazendo e o porquê (Shulman 2004, p. 514).

Schön (1997, p. 87) afirma que à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, muitas vezes esbarram nas regras e procedimentos da escola. Assim, para uma prática reflexiva eficaz, o professor deve integrar o contexto institucional, tornando-se um navegador atento à burocracia.

Pela minha idade, minha maneira de ser, de pensar, eu sou um pouco avessa à regras. Então minha maior dificuldade é lidar com o lado racional do meu coordenador. Eu não gosto muito de regras. E eles gostam de tudo assim, com regras, com documentação, tudo documentado... e isso eu tenho dificuldade. Não vou dizer que não. Muito embora eu tenha essa base, tudo, eu tenho muita dificuldade de papelada, sabe? Eu gosto de contato, daquela coisa, se eu precisar sentar e pegar na mão da aluna, pra mostrar “olha, é assim que você tem que fazer”, pra isso não há dificuldade nenhuma. Se precisar ficar até 11 horas da noite ajudando, eu fico. Mas essa parte de papel, de regra, de burocracia, não é comigo. (S4)

As escolas devem criar espaços para que os professores se tornem reflexivos sobre o próprio trabalho, com tempo dedicado e suporte necessário para tanto (Shulman, 2004, p. 514). Com isso, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo tem papel central na aprendizagem e crescimento profissional da docência na educação profissional, o que exige tempo e oportunidades de reflexão sobre a prática.

4.3 PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme apresentado, os saberes docentes que compõem a base de conhecimento são variados, incorporando inclusive os adquiridos anteriormente ao início da carreira docente na trajetória pré-profissional e os adquiridos em serviço, na prática da profissão. Ao relacionar esses elementos, o grupo trouxe, em especial, a importância de cursos de formação pedagógica/continuada para o seu desenvolvimento profissional.

Todos os participantes desta pesquisa participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), oferecido pelo Senac São Paulo. Eles participaram de módulos diversos (apresentados no capítulo 2) e em épocas diferentes, devido ao tempo em que atuam na Instituição. Ademais, como o programa é atualizado constantemente, os docentes estão sempre procurando se inscrever em temas novos, além de sugerir outros para implantação.

Qualquer um [curso] é bem-vindo. Acho que sempre é bom conhecer novas experiências, se desenvolver. Procuo fazer todo ano. (S5)

Considerando o objetivo do PDE, que enfatiza uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, cidadania e autonomia, de modo a refletir um paradigma educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, e exige uma atualização do papel docente tradicional, a participação dos docentes neste programa é vista de forma positiva, sendo considerado, inclusive, como o primeiro contato que tiveram com temas educacionais/pedagogia, além de trazer reflexões significativas de mudança de paradigmas dos professores.

Para mim foi uma surpresa pois, até então, nunca tinha estudado pedagogia, era uma área desconhecida para mim (...) até então não tinha tido um contado direto com pedagogia. (S11)

A formação em cursos no PDE do Senac foram a base para esta construção da docência (S4)

Minha visão sobre educação saiu do prático para o teórico, é necessário esse conhecimento (S4)

São importantes para trazer uma nova visão da sala de aula e podermos ampliar horizontes, sermos mais dinâmicos e criativos. Gosto dos materiais e abordagens desses cursos. (S9)

São muito bons. Mudaram a forma que eu pensava a respeito de ensinar. Eu ainda possuía o modelo antigo no qual o professor era o detentor do conhecimento e a aula era apenas um monólogo. (S8)

No início não entendia direito para que destinava, mas com o decorrer das aulas e dos módulos, pude compreender que o bom entendimento da proposta pedagógica da Instituição que se atua e das práticas educacionais, são de extrema importância para que os objetivos sejam alcançados e tanto para a formação docente como para a formação do educando. (S2)

Esses cursos também possibilitam a troca de experiências entre os colegas, o que é considerado pelos docentes, como essencial para o crescimento profissional, uma vez que levam a uma reflexão coletiva da prática, tratando de assuntos comuns e que resultam, muitas vezes, em uma mudança na prática.

A participação dos professores/docentes nestes cursos é de grande valia e os profissionais que participam trocam experiências, se tornando mais preparados. Compreendem e atendem melhor as necessidades de sala de aula. (S2)

Foi primordial para o entendimento de como seria na prática e quais dificuldades poderíamos encontrar, (...) mas o mais

interessante foi a participação de docentes que já trabalharam no Senac e deram dicas e orientações de acordo com as suas experiências em sala de aula. (S1)

Sim, eu gostei muito, fez com que tivesse uma outra visão de sala de aula, avaliação, aulas, foi muito proveitoso. Fiz em uma turma de professores e na época era a única que não tinha ainda experiência em sala, senti-me uma "estranha no ninho", talvez isso motivou mais ainda a estudar e dedicar-me mais. (S3)

É possível inferir dos relatos que a existência do programa é muito importante para o desenvolvimento profissional dos participantes, e que a formação continuada é item fundamental neste processo de aprendizagem.

Parte do grupo, entretanto, acredita que esses programas de formação continuada possam ser melhorados, tratando de questões mais adequadas à realidade da sala de aula e que, muitas vezes, parecem desarticuladas.

Os cursos poderiam ter especialistas/pedagogos para o orientação de técnicas de ensino baseadas, de fato, no conteúdo de minhas disciplinas. (S7)

Já participei de vários cursos de capacitação docente e a impressão que tenho é de que a maioria deles trata basicamente de questões teóricas, porém carecem de espaço para vivenciar as metodologias propostas. Muitas vezes os profissionais que ministram estes cursos não têm vivência prática, bem como não conhecem efetivamente o perfil do público com o qual se irá trabalhar, o que tira a credibilidade da efetividade do que é proposto. (S10)

Tem algumas coisas que às vezes eu olho e fico meio perdido, pensando "mas o que é isso?". Um tempo atrás eu tinha dificuldade com siglas, mas aí eu comecei a procurar me informar. O PDE até ajuda a entender o processo, mas ainda não sinto que estou completamente imerso no tema educacional (S12)

Eles acreditam que a efetividade dos cursos depende da incorporação de programas e conhecimentos voltados à área em questão, de forma que o conteúdo visto no curso possa ser ligado, de fato, ao cotidiano da sala de aula, utilizando a linguagem da área. Nesta mesma linha, Perrenoud afirma que

Essas formações contínuas desconsideraram a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que era preciso fazer sem perguntar o que eles faziam. De outra parte, de forma menos prescritiva, expunha novos modelos (pedagogia por objetivos, teoria dos tipos de texto, princípios da avaliação formativa, recurso à metacognição, trabalho por meio de situações-problema), esperando que os profissionais os adotassem e implantassem em suas classes sem levar em consideração a distância entre as práticas vigentes e as inovações propostas. A problemática da mudança não estava no centro da formação contínua. Ela se baseava no postulado racionalista, o qual define que todo novo saber é fonte de novas práticas apenas pelo fato de ter sido aceito e assimilado. (2002a, p. 21)

Ao analisar a efetividade dos programas de formação continuada nas trajetórias de aprendizagem da docência dos participantes foi possível identificar que esses programas consistiram em momentos propiciadores de reflexões relacionadas às questões pedagógicas. Conforme os relatos apontam, apesar da complexidade e dos saberes plurais inerentes à docência, ter o conhecimento específico não é o bastante para a atuação docente, sendo necessário o conhecimento pedagógico do conteúdo.

4.4 REFLEXÕES SOBRA A PRÁTICA EM SALA: ONTEM E HOJE

Quando estabelecem relações entre uma aula recente e aquela primeira descrita no início deste capítulo, os participantes reconhecem uma melhora ano a ano, tendo, agora, mais segurança para atuar em classe.

Mais segurança, percepção e menos ansiedade e principalmente a cobrança em querer que todos aprendam e se interessem pela aula. (S3)

Mais segura, confiante, criativa, com aprofundamento maior do conteúdo, buscando explicação para tudo o que é ensinado, com o conhecimento mais apurado e com uma didática bem melhor. (S6)

Ainda falam de fatores como a diversidade de estratégias utilizadas em classe e sua relação com cada aluno e turma, além de especificidades no trato da sala adquiridas durante a prática, a experiência que os anos trouxeram e a necessidade de constante desenvolvimento e aprofundamento na profissão, de forma a refletir sobre a prática na prática da profissão, ou seja “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (SCHÖN, 1983, p. 26).

As questões que surgem em sala de aula estão sempre relacionadas a relações interpessoais, pois as pessoas são diferentes e nas relações do dia a dia problemas relacionados a comunicação, respeito, ética e relações de poder (entre outras questões) emergem o tempo todo e dificultam os relacionamentos em todos os aspectos de nossas vidas, caso não sejam bem trabalhadas. Cito também questões culturais que têm peso grande nestas relações, pois o incentivo à competição e, conseqüentemente, o não respeito ao espaço e limite do próximo dificultam sobremaneira as relações que são estabelecidas em qualquer ambiente. (S10)

Sem dúvida, a experiência da vivência com os alunos traz muita informação e corrige muitos enganos, que não somos capazes de perceber ao meramente elaborar a aula que consideramos ideal. O contato com o aluno serve de parâmetro para experimentar técnicas diferentes e observar a reação diversa entre os alunos, bem como os resultados

obtidos na compreensão ou melhor facilidade de assimilação por parte da turma. (S11)

Na recente, os alunos participaram ativamente de toda a aula e na primeira, apenas ficavam ouvindo e fazendo perguntas. Os alunos sentiram-se mais motivados a aprender na aula mais recente e mais interessados em continuar o assunto. A primeira aula foi maçante, tanto para mim como para os alunos. (S8)

O amadurecimento, o aprendizado, a convivência com pessoas, me faz refletir que cresci e aprendi muito. Essa relação é importante em minha vida, Aprendi que ensinar é amar, se dedicar e estimular elogiando sempre. (S5)

A matéria é parte da minha formação, mesmo em algumas áreas que não tenho a parte pratica, consigo trabalha-la com tranquilidade. O planejamento vem sendo bem mais dinâmico. A cada turma tenho experimentado ter mais flexibilidade e deixar o plano ser adaptado a turma e suas características, sem deixar de seguir o conteúdo. (S9)

O desafio persiste, o público é diferente e eu mudei muito. Tenho mais desenvoltura e consigo trabalhar melhor o conteúdo. Mas ainda quero mais que isso... quero ampliar meus conhecimentos em dinâmicas e explorar mais a parte de desenvolvimento cultural nas aulas. (S9)

Parte do grupo (oito docentes) atribui ao Programa de Desenvolvimento Educacional os aprendizados acerca das questões pedagógicas, consideradas por eles como essenciais para o bom desempenho docente.

No começo não possuía tantos conhecimentos e metodologia didática para ministrar com propriedades sobre os temas, hoje percebo que eu cumpria meu papel, mas apenas isso, e agora após os cursos de desenvolvimento [PDE], me sinto amplamente preparada, diferentemente do início (que estava cursando o nível Técnico) isso é possível comprovar quando os alunos concluem seus cursos, eles são críticos, possuem embasamento e conhecimentos técnicos na área e se tornam

competentes na profissão, e no início eu verificava apenas se eles cumpriam a proposta do curso. (S2)

Hoje minhas aulas são mais dinâmicas consigo maior participação dos alunos e disponho de mais recursos para otimizar a aula. (S4)

O embasamento teórico visto no curso é o que dá sustentação à vivência prática. Portanto, são questões que se complementam e possibilitam que o resultado efetivo no processo ensino-aprendizagem possa ser alcançado e avaliado. (S3)

Com esses relatos, observa-se que as professoras e os professores identificam as dificuldades que tiveram, e ainda têm, por iniciar a carreira docente sem qualquer formação pedagógica. Entretanto, os saberes da experiência se sobressaem dando vazão ao conhecimento pedagógico do conteúdo adquirido na prática da profissão, superando as barreiras impostas pela formação inicial. Assim, eles dão destaque à aprendizagem provinda de cursos de formação continuada via programas oferecidos pela Instituição, além de considerarem os saberes da experiência adquiridos na prática da profissão e em suas experiências pessoais, participação no desenvolvimento de cursos, reflexão conjunta e troca com colegas de profissão. Finalmente, salienta-se a ideia de que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência é algo inacabado, contínuo e vivo, que perpassa toda sua trajetória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam na Educação Profissional de nível técnico. Esta busca se fez sob a óptica dos próprios professores e levou em consideração a sua peculiaridade de não possuírem formação pedagógica, mas apenas formação e experiência na profissão em que atuam. Ao longo deste trabalho, foi possível observar que o itinerário formativo dos entrevistados se deu a partir de referenciais anteriores ao início da carreira docente, com alguns cursos de formação continuada de curta duração e, principalmente, na própria prática profissional, em serviço.

O início da carreira docente mostra condições difíceis de atuação, uma vez que a experiência e formação destes professores não estava ligada à profissão, o que explicita marcas de insegurança, dúvidas e medo. O resultado do escasso tempo de preparo, resulta numa retomada de experiências passadas como alunos, muitas vezes adotando um professor como referência.

Contudo, conforme visto no capítulo 1, o perfil esperado para o docente de Educação Profissional Técnica de nível médio deve ser diferenciado, já que neste modelo de educação, uma mudança de paradigma em relação à educação tradicional de ensino básico é imprescindível. Na Educação Profissional, o aluno visa o aprendizado de determinada função e cabe ao docente educá-lo para o trabalho. Compete ao educador prever implicações para a formação de um cidadão integral e articular instrumentos

de forma a capacitar seus alunos a assumir funções no setor produtivo que, no mundo contemporâneo, se alteram rapidamente. É, pois, necessário um perfil docente reflexivo e que entenda o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo-o à construção de saberes de forma crítica.

Os saberes necessários para o exercício da profissão docente foram construídos ao longo da trajetória de vida e formação desses sujeitos. Mas vimos que não basta o domínio do conteúdo específico, tampouco a formação pedagógica. Isso nos leva ao modelo apresentado por Shulman (1986) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é construído a todo momento pelo docente, que tem o conhecimento de como ensinar a matéria proposta. Conforme aponta Mizukami (2004):

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. (...) e a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, a ser considerado a seguir, e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Neste sentido, os dados da presente pesquisa evidenciam algumas características dos participantes relativas ao desenvolvimento profissional da docência e consolidação desse conhecimento pedagógico do conteúdo. Dentre outras, destacam-se: planejamento; interação com grupo de alunos; troca de experiências entre colegas que atuam no curso ou áreas afins; afetividade com a profissão; domínio de conteúdo específico e sua constante atualização; e

cursos de formação docente em serviço, tendo a organização como local de aprendizagem.

Os cursos de formação continuada oferecidos pela Instituição onde os entrevistados atuam também foram muito relevantes para o desenvolvimento profissional dos entrevistados. É preciso atentar, porém, quanto à contextualização desses cursos às áreas de atuação próprias aos docentes, explorando exemplos claros e significativos, os quais são por eles apontados como de mais fácil entendimento e aplicação em sala de aula. Os dados da pesquisa indicam que, segundo os docentes, a organização desses cursos pode dificultar a interação do saber constituído na prática com o conhecimento acadêmico.

Assim, aponta-se a necessidade de valorizar as experiências dos professores e professoras que, fruto de vivência e enfrentamento cotidianos, carregam a validação do fazer profissional na prática diária. É na objetivação de sua experiência, por meio do contato com outros professores e pela troca de ideias em comum, que se cria um “discurso da experiência”.

Os saberes da experiência passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e, sobretudo, sobre sua própria formação profissional (TARDIF, 2012).

Ao estabelecer relações entre a primeira aula dada e uma recente, os docentes demonstraram consideráveis modificações em seus esquemas de ação de forma individualizada, mas que caminham em conjunto com o próprio desenvolvimento da escola, o que considera-se aqui como um aprendizagem organizacional, sendo a escola uma organização que aprende (MIZUKAMI et al, 2010).

Dessa forma, são confirmadas a importância e efetividade do Programa de Desenvolvimento Educacional em serviço oferecido pela Instituição. Fica, também, evidente a possibilidade de estudos voltados à inserção de programas divididos por área, com uma formação continuada apoiada nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação docente. É importante salientar, todavia, que embora este trabalho tenha buscado contribuir para a reflexão sobre os processos de formação docente de professores da educação profissional, sabemos que ainda há muito a ser aprofundado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite. **As competências do Professor Profissional:** Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In AQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. (orgs.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na Escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

AZANHA, José Mário Pires. **A Formação do Professor e outros escritos.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

BURNIER, Suzana. **Pedagogia das competências:** conteúdos e métodos. Boletim Senac. V. 27, n. 3, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273e.htm> Acesso em 19 out. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CHARLIER, Évelyne. **Formar Professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática.** In AQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. (orgs.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **A LDB e a nova Educação Profissional**. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 28, nº1, p. 11- 23, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>. Acesso em 20 set. 2013.

COUTO, Rosa Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonçalves Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação de resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELOIRS, Jacques. (org). **Educação - um tesouro a descobrir**. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 13 out. 2013.

FELDMANN, Marina Graziela. (org) **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. Editora Senac São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote. 1997, P. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação - século XXI).

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos**. Itajaí: Revista Contrapontos v. 3 n. 3, 2003. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/734/585>. Acesso em 24 set. 2013.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar** – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMES, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor** – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote. 1997, P. 93-114.

GOMES, Heloísa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

HERNECK, Heloísa. R. & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência**: impacto de um programa de formação continuada. In MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza Machado. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L.S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM. v. 29, n.02, 2004.

_____. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Formação docente e aprendizagem da docência**: um olhar sobre a educação profissional. Revista Educação em Perspectiva. v. 2, n. 1, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica**. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html 1999b.

REHEM, Cleunice Matos. **O professor da educação profissional: Que perfil corresponde aos desafios contemporâneos?** Boletim Técnico do Senac – volume 31, nº1, 2005. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/311/boltec311d.htm> Acesso em 22 out. 2013.

_____. **Perfil e Formação do Professor de Educação Profissional Técnica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLÁN, Joaquim Gairín. **Cambio de cultura y organizaciones que aprenden.** Educar 27, 2000. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf> Acesso em 21 out. 2013.

SCHÖN, Donald A. **Cases in reflective practice.** Nova York: Teachers College Press, 1991.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote. 1997, p.77-92.

_____. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona. Paidós. 1992.

_____. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SENAC DN. **Referenciais para a Educação Profissional.** Disponível em: http://www.oei.es/etp/referenciais_educacion_profesional_senac.pdf. (rever link - procurar direto no Senac Nacional). Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. **Referencias curriculares Senac,** 2002. Disponível em: http://www.ap.senac.br/senac/images/pdf/referenciais_senac.pdf. Acesso em 29 set. 2013.

SENAC SP. **Proposta Pedagógica.** Disponível em:
<http://www.sp.senac.br/pdf/29550.pdf> Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. **Perfil Institucional.** Disponível em:
<http://www.sp.senac.br/pdf/40921.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. **Relatório Anual 2012.** Disponível em:
<http://www.sp.senac.br/pdf/54090.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. **Conheça o Senac:**
<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>.
Acesso em: 31 ago. 2013.

SHULMAN, Lee S. **The wisdom of Practice** – Essays on teaching, learning, and learning to teach. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 1986.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Abordagem Experimental:** Pesquisa educacional, formação e histórias de vida. Boletim 1, 2007. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>. Acesso em 25 set. 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação.2000, nº 13.

TELLES, João Antonio. **A trajetória narrativa:** histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma. (org) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002.

TORRES, Rose María. **Nuevo Rol Docente:** ¿Que modelo de formación, para que modelo educativo? 1999. Disponível em: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf.

Acesso em 29 out. 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA FASE 1

- Idade?
- Área de atuação?
- Qual é a sua trajetória de escolarização?
- Qual é a sua trajetória profissional?
- A docência é sua única atuação profissional? Se não, o que faz e onde trabalha?
- Local(is) de atuação e tempo como docente na(s) escola(s) atual(is)?
- Qual carga horária semanal como docente? (se atuar em mais escolas, adicionar a soma da carga horária)
- Como chegou ao magistério?
- Como você aprendeu ou está aprendendo a ser professor?
- Pense no seu (sua) melhor professor(a). Como ele (ela) ensinava?
- Quais foram as principais influências que você teve?
- Quais são as dificuldades/necessidades do dia a dia?
- O que você gostaria que a instituição oferecesse para que pudesse se aperfeiçoar como docente, ou para aprender melhor a dar aula?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA FASE 2

- Pense no início de sua atuação profissional como docente, ainda inexperiente e sem formação pedagógica. Conte sua primeira aula (ou uma das primeiras), descrevendo-a detalhadamente.
- Ainda sobre este relato, considere também os seguintes aspectos:
 - Há quanto tempo ocorreu?
 - Qual foi o assunto abordado?
 - Como foi esta aula?
 - Como você preparou esta aula?
- Quais foram suas impressões naquele dia?
- Você já participou de cursos de formação docente? Quais são suas impressões sobre esses cursos? O que você pensa sobre eles?
- Considere sua atuação como docente hoje. Descreva-me detalhadamente uma aula recente que você tenha dado.
- Você já participou como consultor especialista no desenvolvimento de cursos. Que perspectivas você teve dessa participação em relação ao seu trabalho docente?
- Que relações você faz entre sua primeira aula (ou uma das primeiras) como docente e a aula recente que você descreveu?
- Que relações você estabelece entre o domínio da matéria e o planejamento desta aula?

- Em sua opinião, que elementos você acha que são importantes para o desenvolvimento profissional docente?
- Pense no seu (sua) melhor professor(a). Como ele (ela) ensinava?
- O que você gostaria que a instituição em que você atua oferecesse para que pudesse se aperfeiçoar como docente, ou para aprender melhor a dar aula?