

## A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES DISCENTES

MARIA ADÉLIA COSTA<sup>1</sup>

*RESUMO:* Este texto analisa as percepções de estudantes sobre a prática didático-pedagógica de docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). Tem por objetivo problematizar a situação dos profissionais que estão na docência e que não se formaram para a profissão professor. É uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, que utilizou a técnica de grupos focais e a aplicação de um questionário. A análise dos dados possibilitou o entendimento de que os professores não formados em cursos de licenciaturas ou que não possuem uma complementação pedagógica, não possuem, na perspectiva dos estudantes, uma boa didática. Por um lado, embora dominem bem o conteúdo disciplinar de sua área de formação, [eles] não sabem torná-los ensináveis. Por outro lado, os professores licenciados têm linguagem clara, as aulas são dinâmicas e têm disponibilidade de atendimento extraclasse.

*Palavras-chave:* Educação profissional. Percepções discentes. Didática. Prática pedagógica. Formação docente.

### *THE TEACHING PRACTICE IN PROFESSIONAL EDUCATION: STUDENT PERCEPTIONS*

*ABSTRACT:* This text analyzes the perceptions of students about the didactic-pedagogical practice of teachers who work in technical secondary professional education (EPTNM). It aims to problematize the situation of professionals who are teaching and who did not graduate to the teaching profession. It is a qualitative-quantitative research that used the technique of focus groups and the application of a questionnaire. The analysis of the data made it possible to understand that teachers who are not graduated in undergraduate courses or do not have a pedagogical complementation do not have good didactics from the perspective of the students. Although they have a good grasp of the disciplinary content of their area of formation, [they] do not know how to make them teachable. On the other hand, they emphasize that the licensed professors have clear language, the classes are dynamic and have extra class attendance available.

*Keywords:* Professional education. Student's perceptions. Didactic. Pedagogical practice. Teacher training.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Mestrado em Educação Tecnológica. Lotada no Departamento de Educação do CEFET-MG. E-mail: adelia.cefetmg@gmail.com

### *LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: PERCEPCIONES DISCENTES*

**RESUMEN:** Este texto analiza las percepciones de los estudiantes sobre la práctica didáctica-pedagógica de docentes que actúan en la educación profesional técnica de grado medio (EPTNM). Tiene por objetivo problematizar la situación de los profesionales que están en la docencia y que no se formaron para la profesión docente. Es una investigación de enfoque cualitativo cuantitativo, que utilizó la técnica de grupos focales y la aplicación de un cuestionario. El análisis de los datos posibilitó el entendimiento de que los profesores no formados en cursos de licenciaturas o que no poseen una complementación pedagógica, no tienen, en la perspectiva de los estudiantes, una buena didáctica. Aunque dominan bien el contenido disciplinario de su área de formación, [ellos] no saben hacerlos enseñables. Por otro lado, destacan que los profesores licenciados tienen lenguaje claro, las clases son dinámicas y tienen disponibilidad de atención extra clase.

**Palabras clave:** Educación profesional. Percepciones de estudiantes. Didáctica. Práctica pedagógica. Formación del profesorado.

## Introdução

Este texto é um estudo exploratório sobre a materialização da prática didático-pedagógica docente, na percepção dos(as) alunos(as) da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). Com efeito, baliza-se conforme assevera Saviani (2005), na necessidade de retomar um discurso crítico, que considere as relações entre a educação e os condicionamentos sociais, de tal forma que a prática social seja indissolúvel da prática educativa. E nesse sentido, a prática educativa tem por finalidade a compreensão do aluno relativa ao saber historicamente produzido pelo homem. Desse modo, desmistifica um saber distanciado da existência do ser social para um saber construído a partir das relações sociais, políticas, culturais, econômicas, que vão se acumulando de gerações a gerações. Frente a essas considerações, entende-se que “[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2005, p. 7).

Considera-se essa discussão de fundamental importância nos cursos da educação profissional, posto que, esta modalidade de ensino forma para o mundo do trabalho, na perspectiva de uma formação integral que unifique a formação humana com a formação técnica. Assim, educação e ensino interagem numa organicidade tal que o ato de ensinar requer simultaneamente a (co)participação de professores e alunos que, de forma sistemática, organizada e planejada, (re)constroem os conhecimentos numa constante relação com o meio social local, regional e global. É

por meio das relações sociais orgânicas que o processo ensino-aprendizagem vai se consolidando e neste sentido, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2005 p. 12-13).

Frente a isso, entende-se que a prática didático-pedagógica dos professores da EPTNM tem um compromisso político-social de possibilitar aos estudantes uma reflexão sobre as conjunturas sociais, culturais e políticas a que estão inseridos. Nesse sentido, apreende-se, assim como Saviani (2005), que cabe às instituições escolares, sobretudo às vocacionadas para a formação do aluno trabalhador - as escolas de educação profissional, a função social de promover as transformações societárias por meio do saber elaborado, possibilitando, assim, aos indivíduos a superação das formas de organização social vigentes e da divisão das classes sociais. Não obstante, faz-se urgente e necessário que os docentes tenham consciência social e política do seu papel como formadores de opiniões e, portanto, promover especialmente nos cursos de educação profissional, o debate e a problematização das múltiplas facetas dos modos de produção capitalista, colaborando com a formação crítica do futuro trabalhador. Com efeito, vale destacar que assim como Saviani (2005) entende-se que a escola não é apenas reprodutora da sociedade, mas também pode ser instrumento para mudanças societárias, pois, à medida que educa, forma um novo homem.

Considerando esse cenário, propõe-se a refletir a prática didático-pedagógica dos docentes da EPTNM, atentando para a materialização de ações de uma pedagogia histórico-crítica que tem por finalidade compreender a educação a partir do desenvolvimento histórico objetivo (SAVIANI, 2005, p. 102). A pedagogia histórico-crítica é o passaporte para que a ação docente promova no aluno inquietações acerca da prática social a que está inserido. Com efeito, essa pedagogia é:

tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vygotsky”. A educação é entendida **como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens**. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. **A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa**. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização),

dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, s/a, grifos meus).

Concorda-se com o autor quando se refere à educação como mediação no seio da prática social global o que impõe aos atores educacionais do ensino técnico o compromisso com uma formação integrada, em que a formação humana seja tão importante quanto a formação técnica. Ou seja, o saber é produzido nas relações sociais, na *práxis* social e é, portanto, histórico (SAVIANI, 2005). Desse modo, questiona-se: os profissionais que não se formaram para a docência, mas que atuam como professores na EPTNM teriam uma prática didático-pedagógica favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes? Estariam [eles] preparados para, segundo Saviani (2005), analisar e debater as questões suscitadas pela “prática social (problematização), dispondo de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizando sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)”?

Desse modo, tem-se como objetivo geral compreender a materialização das práticas docentes a partir das percepções dos estudantes correlacionando: a pedagogia histórico-crítico, a didática, a contextualização com a prática social e a formação docente. Entende-se que os estudantes são os agentes que poderão de forma mais eficiente colaborar na identificação e organização dos dados coletados uma vez que eles são parte indissolúvel desse processo de ensinar e aprender. Não obstante, a interlocução da pedagogia histórico-crítico com a formação docente se faz sob o pressuposto de que os profissionais não formados para a docência poderão ter maior dificuldade em valorizar, como ponto de partida, o contexto social dos alunos. Essa crença é balizada pelo fato de esses profissionais não terem em sua formação as discussões e conhecimentos, ou seja, os saberes específicos e necessários ao exercício da docência.

Essas questões refletem a realidade em que se encontra um número considerável de profissionais que atuam como professores mesmo não tendo se formado para isto, o que implica reconhecer a existência de profissionais diversos: engenheiros, químicos, farmacêuticos, enfermeiros, arquitetos, advogados, dentre outras profissões, atuando como docentes em salas de aula. A título de exemplificação, buscou-se nas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados que pudessem corroborar essas análises. No Quadro 1, registra-se a classificação da formação docente em relação à disciplina que lecionava no ensino médio em 2013, ano base de referência da coleta de dados realizada pelo INEP.

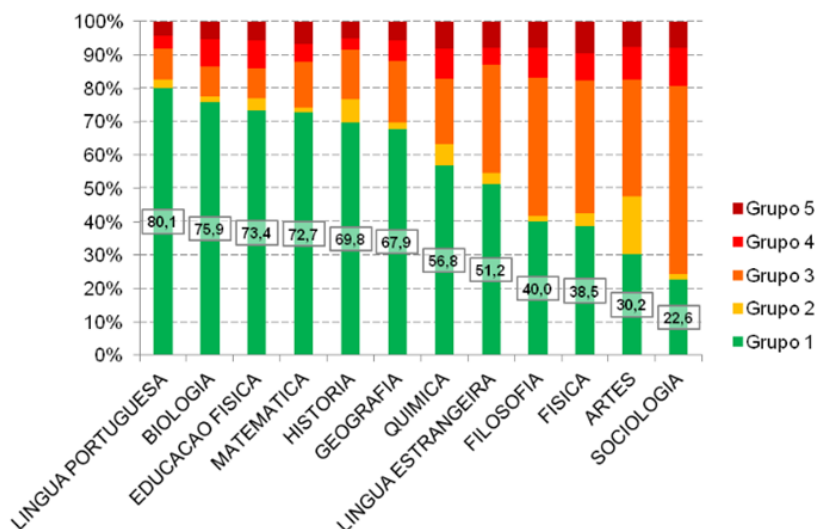
Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona no ensino médio - Brasil, 2013.

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014).

Em nota técnica divulgada pelo INEP (2014), os pesquisadores dessa instituição classificaram a formação dos docentes em 5 categorias, alegando que assim se evitaria uma “classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem”. Desse modo, entende-se que foram pulverizadas as possibilidades da atuação docente para além do grupo dos professores (formados em licenciaturas ou cursos de complementação pedagógica) e os demais profissionais oriundos de outras áreas científicas.

Contudo, a rigor, essas categorias poderiam ser apresentadas em 3 grupos. A saber: 1). docentes com formação superior de licenciatura; 2). bacharéis e tecnólogos; e 3). Docentes que não possuem curso superior. O bloco 1 é formado por 2 subgrupos, pois, nem todos os docentes que possuem licenciatura lecionam na área de sua formação inicial. Por exemplo, é muito corriqueiro nas escolas de educação básica, professores licenciados em história, lecionarem as disciplinas de filosofia e/ou sociologia; e vice-versa. A outra situação é referente aos programas especiais de formação pedagógica que têm por finalidade, certificar os profissionais bacharéis e tecnólogos, por meio de uma complementação pedagógica, para a docência na educação básica. Segundo a Resolução CNE/CP nº 02/2015, art. 9º, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem os cursos de: a) graduação de licenciatura; b) formação pedagógica para graduados não licenciados; e c) segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p. 8-9). O Gráfico 1 apresenta o cenário desses profissionais que estão na docência do ensino médio brasileiro.



**Gráfico 1** - Distribuição dos docentes das disciplinas da matriz curricular da Base Nacional Comum, do Ensino Médio, segundo as categorias de formação inicial. Brasil, 2013.

**Fonte:** INEP (2014).

Observa-se pelo disposto no Gráfico 1 que as disciplinas de Filosofia (40%), Artes (30,2%), Sociologia (22,6%) e Física (38,5%) são lecionadas por mais de 50% de profissionais não formados para a docência. Não muito distante está a disciplina de Química, que é lecionada por apenas 56,8% de professores formados para esta profissão. Esse cenário expõe uma fragilidade própria da profissão docente à medida que não existem políticas obrigatórias para que o exercício da docência seja de uso exclusivo dos professores.

De acordo com o estudo de Gauthier et al. (2006), o que caracteriza a profissão docente é o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino, diferenciando o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino. Portanto, as especificidades da profissão docente são marcas identitárias próprias, que diferenciam este profissional do saber formal dos demais profissionais de outras áreas científicas, humanas e tecnológicas. Nessa perspectiva, este texto tem como objetivo refletir sobre as formas pelas quais os professores constroem e reconstróem os seus saberes e a sua identidade profissional.

Sob esse contexto, entende-se que a pedagogia histórico-crítica poderá estar comprometida pelo fato de os docentes não estarem preparados para o trabalho do professor. Ou seja, trabalhar em uma instituição de ensino requer conceber a escola como um espaço privilegiado do saber elaborado, do conhecimento científico e da cultura erudita; espaço de transposição didática dos saberes

espontâneos e populares - que não devem ser de responsabilidade das instituições de ensino porque fazem parte da própria constituição do indivíduo.

Nesse sentido, os estudos de Tardif (2004) contribuem para o entendimento da relação entre o professor enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem e a sua relação e (re)construção dos saberes. Para o autor, os saberes profissionais dos professores são:

temporais no sentido que [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar. Plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes. [...]. Personalizados e situados porque se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2004, p. 15).

O autor defende que o conhecimento da matéria a ser lecionada é apenas uma das condições necessárias para a profissão professor, o que não garante uma condição suficiente do trabalho pedagógico. Nesse cenário, compreende-se que, ao construir a sua identidade docente, o sujeito-professor mantém uma estreita relação entre a sua subjetividade, a sua história de vida, o seu contexto sócio-político e cultural e a materialização da sua profissão. Assim, o desenvolvimento de suas atividades profissionais sofrerá interferências de sua vida na infância, de sua vida escolar, de seus valores e de suas crenças, de suas representações de vida e de mundo.

Considerando o forte vínculo existente entre a subjetividade do sujeito professor e a construção de seus saberes profissionais, importa questionar o que é, aqui, concebido como saber. Para Borges (2004), “não é suficiente que o professor faça qualquer coisa para se denominar de saber é preciso que ele saiba por que faz essas coisas ou por que faz desta ou daquela forma (p. 90)”. Nessa perspectiva, apenas dominar os conhecimentos a serem ensinados, não basta. É necessário incorporar à ação docente um conhecimento pedagógico e curricular. Sendo assim, como os professores que não tiveram acesso ao curso de formação de professores irão construir os saberes profissionais necessários a sua prática docente? Se a profissão docente se aprende na prática, qual o sentido de se ir à escola? Charlot (2005) questiona: para o professor, qual é o sentido de ensinar? Qual é o sentido de tentar ajudar os jovens a aprender e a compreender as coisas?

Diante dessas indagações pressupõe-se que o trabalho docente possa ser entendido como uma tarefa complexa que requer uma formação acadêmica profissional bastante sólida e exige muito



mais que o domínio dos conhecimentos específicos que serão (re)produzidos na relação com a prática. Tardif (2004) assevera que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para o educador Paulo Freire (1996), é essencial ao exercício da docência a reflexão crítica sobre a prática, sobre a relação teoria e prática para que não se desvirtue a teoria em um blábláblá e a prática em ativismo. Ou seja, todo educador necessita refletir e compreender a relação estabelecida entre a teoria e a sua prática. Corroborando essa premissa, Sacristán e Gómez (2000) afirmam que:

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer às demandas e ordens externas [...]. O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as possíveis consequências de suas práticas (p. 9-10).

Frente a essas considerações, entende-se que muitas são as possibilidades e os desafios presentes na prática pedagógica docente, sobretudo dos professores que não possuem uma formação específica para o exercício da docência, pois, segundo Tardif (2004, p. 35) “quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprender”.

Dessa forma, compreende-se o aspecto materialista na teoria de Saviani (2005 p. 14), quando ele afirma que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] não se trata de qualquer tipo de saber. [...] tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado”. Partindo dessa tese, a pedagogia histórico-crítica é uma concepção educacional que tem consciência de que o homem é um ser histórico, pois, à medida que se desenvolve constrói história e é esta história que origina o conhecimento que é transmitido por meio da educação escolar.

## Percursos metodológicos para apreensão do fenômeno investigado

As pesquisas científicas nas ciências humanas e sociais vêm superando, ao longo dos anos, os pressupostos pertencentes ao paradigma pensado pelos positivistas, afirmando que os fenômenos nesta área de produção não podem ser submetidos à pretensão da quantificação e neutralidade. A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, pois não há neutralidade do pesquisador, uma vez que “a compreensão dos fenômenos supõe a interpretação, a revelar os sentidos e os significados que não



se dão imediatamente, indagando, buscando o esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos” (GAMBOA, 2007, p. 88). Lüdke e André (1986) afirmam que a construção da ciência é um fenômeno social por excelência e para realizar uma pesquisa qualitativa também é necessário promover o confronto entre as evidências, coletar informações sobre o assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele, realizar atividades que busquem refletir sobre conhecimentos específicos, ajudando assim a legitimar o caráter científico da pesquisa.

Embora tenha anunciado tratar-se de uma pesquisa qualitativa, entende-se que há, também, uma combinação com a abordagem quantitativa, sobretudo no que tange às análises das respostas dos questionários. Sublinha-se, portanto, que a sondagem por meio da aplicação do questionário teve por finalidade, especialmente, a busca de subsídios para a compreensão da materialização das práticas docentes sob o olhar dos(as) alunos(as). O desafio maior foi buscar um conhecimento teórico que pudesse proporcionar a apreensão das contradições, da estrutura e da dinâmica do objeto pesquisado (COSTA, 2016, p. 21), pois de acordo com Frigotto (2005, p. 75), “as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas, pois, não existe método alheio a uma concepção de realidade”.

Este trabalho foi desenvolvido em 5 etapas. Na 1ª realizou-se um estudo a respeito da titulação do quadro geral de docentes da instituição de educação superior (IES) investigada. Para tanto, foi consultado o Relatório de Gestão/2015 disponibilizado online no sítio dessa IES. A 2ª etapa comporta a particularidade da formação acadêmica inicial dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio (CTNM) pesquisados. Importa registrar que essa IES oferta no campus pesquisado 02 CTNM, sendo um eixo tecnológico de infraestrutura e outro da informação e comunicação. Todos os docentes investigados pertencem ao quadro efetivo da instituição e são do regime de dedicação exclusiva (DE). Para efeito do delineamento do perfil docente foi consultada a graduação de origem, a titulação e o vínculo com a instituição.

Na 3ª fase, optou-se como procedimento investigativo, a técnica de grupos focais, realizada com 24 alunos desses 2 cursos de educação profissional. Esclarece-se que a coleta de dados ocorreu nas 1ªs, 2ªs e 3ªs séries da EPTNM, totalizando 12 turmas. O grupo focal foi organizado em dois momentos distintos, sendo que os alunos foram divididos por curso. Foi um aluno de cada turma, portanto, 12 alunos, todos líderes de turma que foram delegados pelos colegas para, também, representá-los nessa roda de conversa.

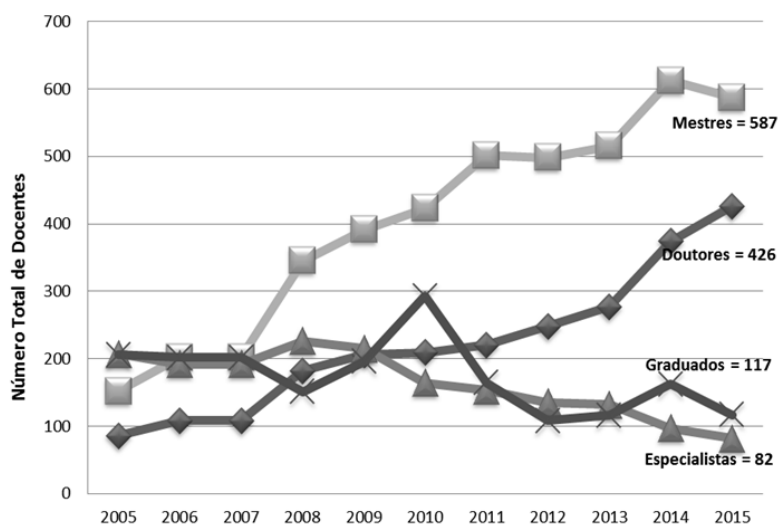
O 4º momento diz respeito à aplicação de um questionário para 128 alunos, 04 turmas de 2ªs e 3ªs séries desses 2 cursos técnicos investigados. Antes da aplicação do questionário foi explicada para os alunos a finalidade da pesquisa e solicitado a eles o acordo em participar, ou não da mesma. Não obstante, o questionário de uma forma geral possibilitou a realização de uma avaliação institucional, pois permitia que os estudantes manifestassem a sua percepção em relação: à prática pedagógica docente; aos serviços administrativos, de apoio e infraestrutura; à coordenação do curso e; aos aspectos acadêmico-formativos do curso. Além disso, os alunos foram convidados a realizarem uma autoavaliação.

A 5ª etapa se tratou da organização e análise dos dados coletados. No cruzamento dos excertos resultantes da entrevista com os grupos focais, fez-se um esforço para verificar em que momento as falas discentes tinham uma relação com a formação de origem do docente, podendo assim organizá-las em 3 blocos: 1º - grupo dos professores não licenciados ou que não tiveram acesso a cursos de formação pedagógica; 2º - grupo dos professores licenciados e; 3º - grupo que se refere tanto aos professores licenciados quanto aos não licenciados.

Esclarece-se que se entende não ser necessário identificar a instituição bem como os cursos técnicos e os sujeitos pesquisados, uma vez que em nada alteraria e/ou influenciaria os resultados de pesquisa. Desse modo, zelando pela ética e o anonimato dos seres sociais, faz-se as análises e discussões a partir da apreensão, percepção, e dos dados coletadas pela pesquisadora, bem como com sua relação com o fenômeno investigado.

## Traçando o perfil dos professores que atuam na educação profissional

Considerando a lacuna existente nas pesquisas de formação de professores da EPTNM optou-se neste trabalho por um estudo exploratório sobre o perfil dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental na instituição investigada, visando o mapeamento da formação acadêmica profissional; da titulação e do regime de trabalho dos professores que lecionam nos Cursos Técnicos ofertados pela instituição. Por se tratar de um estudo introdutório, uma porta de acesso a futuras pesquisas, considerou-se viável a investigação por amostragem em 2 cursos técnicos integrados - planejados de modo que o aluno conclua o Ensino Médio juntamente com uma habilitação profissional técnica de nível médio. Desse modo, registra-se no Gráfico 2 a titulação dos 1.224 professores pertencentes ao quadro docente geral, da instituição.

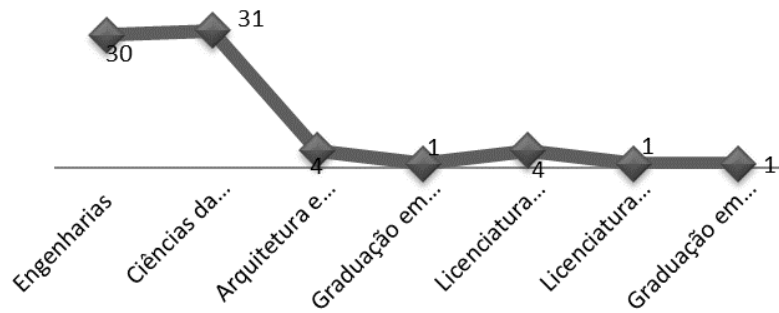


**Gráfico 2** – Número total de professores na instituição investigada.  
**Fonte:** Instituição pesquisada - Relatório de Gestão/2015.

Esse cenário apresenta um número de professores com titulação de mestres e doutores bastante significativo, pois somam aproximadamente 80% do quantitativo de docentes efetivos da instituição. Para uma instituição de ensino que valoriza a articulação entre o ensino e a pesquisa, considera-se que a titulação dos docentes pode favorecer o desenvolvimento deste processo. No entanto, há que se cuidar para que o pesquisador não se sobreponha ao professor e que o ensino não seja desvalorizado em detrimento da valorização da pesquisa e do pesquisador. Não obstante, compete informar que os cursos integrados investigados são compostos por aproximadamente 67% de professores da formação geral (núcleo básico das disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino médio) e 33% de professores da parte específica, de cada habilitação profissional a que se destina o curso. Registra-se que a carga horária da formação geral é de 2.400 horas e a da formação específica de 1.300 horas.

Sob esse aspecto, professores mestres e doutores, entende-se a partir dos estudos de Demo (2004) que a qualificação docente dessa instituição de ensino é favorável ao desenvolvimento do perfil do professor pesquisador. Isso porque a formação *scrito sensu* possibilita ao professor ser o profissional da “reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo” (DEMO, 2004, p. 80). Para esse autor, é fundamental que se supere a figura do professor aulista (capacitado para só dar aulas) e integrar a aprendizagem à pesquisa no cotidiano da prática educativa.

Apresenta-se, no Gráfico 3, a formação acadêmica inicial dos professores que atuam nesses cursos técnicos. Contudo, apesar de se tratar de um curso integrado, esse perfil docente se refere apenas aos professores da formação técnica específica



**Gráfico 3:** Formação acadêmica inicial dos professores que atuam nos cursos técnicos investigados.

**Fonte:** Dados de pesquisa/2015

O Gráfico 3 confirma as premissas anteriores que apontavam para um grupo de professores que não se formaram para a profissão professor. Dos 72 professores que formam o corpo docente da formação técnica dos 2 cursos da EPTNM investigada, apenas 5 se formaram para, de fato, serem professores (licenciados ou complementação pedagógica). Os demais 67 professores são profissionais de outras áreas, majoritariamente das engenharias e ciências da computação, que se tornaram professores pelo fato de a profissão não ter uma exigência legal de formação específica.

A formação em cursos de engenharia civil, engenharia elétrica, ciência da computação, arquitetura e urbanismo são suficientes para que esses profissionais se tornem professores? Estarão os professores, sobretudo aqueles cuja formação acadêmica profissional não se fez em cursos específicos para formação de professores, conscientes da responsabilidade e da complexidade que envolve o exercício de sua profissão? As dimensões humanas, afetivas, sociais, culturais, políticas, são consideradas relevantes no planejamento de sua aula?

Sem ter a pretensão das respostas, porém, buscando apresentar possíveis pistas, recorre-se às problematizações do professor Dante Henrique Moura, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que tem se tornado um dos professores brasileiros que mais tem investido em discutir a educação profissional envolta nas políticas públicas educacionais nos últimos anos no Brasil, para uma melhor compreensão destas questões. Em suas palavras:

[...] me refiro principalmente aos bacharéis que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional. Por essa característica, eles não têm formação na docência, por esse ponto de vista científico, não conhecem o campo da educação de uma maneira geral, nem da educação profissional [...]. É claro, se alguém é bacharel, atua na rede a bastante tempo, ele vai se aproximando dos conhecimentos desse campo, mas não na forma do conhecimento e do saber sistematizado, mas sim, do saber experiencial, que é importante, mas que não cobre completamente o campo de conhecimento necessário à educação profissional. [...] **A maioria dos docentes não tiveram acesso aos estudos da relação trabalho e educação, capital e trabalho.** Nossos bacharelados, as engenharias, em qualquer área, da saúde, da área de direito, cooperativismo, agronomia, não fazem essa discussão sobre as questões das relações entre trabalho e educação. Em geral, compreendem o seu papel, apenas como o de transmitir conteúdos específicos de sua disciplina ou se assume mais como bacharel de sua respectiva área, do que como professor. Quando conversamos com alguém que é professor da área da educação profissional, sendo bacharel, vamos fazer uma reflexão, que ninguém diga, qual é a sua profissão? Quem é que responde professor? Ou, quem é que responde engenheiro? **Assumimo-nos pela graduação e não pela função que ocupamos**, daí porque dizemos: engenheiro, médico, advogado..., sendo professor (MOURA, 2013, p. 36, grifos meus).

A rigor, concorda-se com a posição desse autor e reafirma-se a importância de se formar para a profissão professor, sobretudo para a docência na educação profissional, considerando a finalidade maior desta modalidade de ensino que é a habilitação profissional do técnico de nível médio. Diante disso, defende-se uma formação que contextualize e problematize, por exemplo, temas essenciais como as relações que se estabelecem entre “trabalho e educação, capital e trabalho”. Nesse quesito, entende-se que o cenário apresentado no Gráfico 3 não é terreno fértil para a materialização da docência na perspectiva de uma formação do aluno/trabalhador na concepção da educação politécnica. Isso é, no entendimento segundo Saviani (2007, p. 161), de possibilitar “aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”.

## O olhar discente sobre a materialização da prática docente

Organizou-se no Quadro 2 os excertos das falas dos alunos quando reunidos no grupo focal. Foi uma conversa com uma finalidade acadêmica, mas que se pautou pela leveza dos participantes, criando um clima de confiança e menos formal. Os estudantes ficaram à vontade para falarem das questões apontadas pelo pesquisador que se atentava para não perder o fio da objetividade da pesquisa. As falas foram organizadas em 3 blocos. O primeiro foi referente à prática pedagógica dos

professores não licenciados; o segundo se referiu aos professores licenciados e o 3º bloco envolveu os professores licenciados e os não licenciados. Ressalta-se, porém, que os alunos pesquisados não sabiam dessa classificação. As correlações foram efetuadas após a realização da técnica do grupo focal, relacionando o professor citado pelo aluno e a sua formação acadêmica inicial.

**Quadro 2** - Percepções dos estudantes em relação à prática pedagógica docente.

NÃO LICENCIADOS	LICENCIADOS	AMBOS
O professor não auxilia os alunos durante a aula. Apenas entrega a apostila e os alunos têm que dar conta de resolver os exercícios sozinhos, o que dificulta a aprendizagem de todos em uma matéria que é muito necessária nesta área.	Instiga o aluno a aprender, ótima explicação, Ajuda sempre que há dificuldades. Suas aulas são sempre dinâmicas e as atividades distribuídas em pequenos grupos, auxiliando assim o aprendiz.	Os professores deveriam dar maior atenção aos alunos com dificuldade de aprendizagem.
Os alunos têm muita dificuldade em aprender a matéria que o professor está passando, porque ele tem dificuldade em explicar.	Ótimo professor disponibiliza métodos interativos e descontraídos nas aulas, melhorando o aprendizado!	As matérias das ciências exatas devem ser explicadas com calma e coesão. Além de ensinar mal, dá provas fora do nível ensinado e as corrige de forma diferente do que foi ensinado.
Professor com grande conhecimento e boa didática, todavia valorizou mais o cumprimento da ementa do que a assimilação do conteúdo por parte dos alunos. De nada adianta ter um laboratório de informática apenas pra copiar a matéria que é dada em aula.	A professora possui grandes habilidades em lecionar, tornando a aprendizagem mais facilitada e melhor aplicada no cotidiano.	
O Professor é extremamente inteligente, porém possui o mesmo defeito que a maioria dos nossos professores tem: não têm a didática necessária para passar seu conhecimento. São super inteligentes, mas às vezes não conseguem passar o conhecimento que possuem, de forma clara e objetiva aos alunos.	Este é um bom exemplo de profissional, pois sempre disponibiliza os horários de atendimentos extraclasse, tem uma linguagem clara, entre outras qualidades que fazem do mesmo um excelente professor.	Os professores andam com a matéria de forma acelerada, não dando tempo para que sala acompanhe.
Excelente professor, inteligente, mas não gosta muito de explicar. Prefere muita das vezes passar a matéria para os alunos pesquisarem, não gosta de corrigir exercícios dados; trabalha com o mesmo sistema de faculdade o que na minha opinião não é correto em se tratando de um curso técnico.	A professora visou além de tudo o bom entendimento de todos os alunos. Leciona com boa vontade e muita sabedoria, o que faz com que o rendimento dos alunos seja muito bom.	Poderia ter passado, no início do ano, o seu plano de ensino. Por isso, não se sabe se a professora desenvolveu a totalidade dos conteúdos previstos para a disciplina.
Ser professor é fácil. O professor senta na cadeira não faz mais nada. Sabe a matéria mas não sabe lecionar. Avalia de maneira inadequada, uma vez que suas provas são nível ITA e ele não disponibiliza exercícios que se assemelham com os cobrados em avaliação.	Nos entende e sempre nos ajuda, explica muito bem. Ela coloca moral na sala e mostra que sabe muito bem a matéria.	Dificuldades em explicar os conteúdos. Preconceito contra homossexuais.

<p>Não se preocupa com os alunos, passa a matéria, "quem entendeu tá bom, o resto que se vire". Usa muito do sarcasmo dentro de sala de aula, faz uso de perseguição com alguns alunos.</p>	<p>A professora sabe explicar bem a sua matéria, sempre se disponibilizou para tirar dúvidas, esclarecer a matéria, dar plantões fora do horário de aula etc.</p>	<p>Os professores deveriam falar menos de sua vida pessoal e ensinar mais.</p>
<p>Podiam ser mais atualizados (mais didática para os professores das técnicas) e mais focados no ensino.</p>	<p>É uma professora que explica mais ou menos, passa muito filme e tenho a impressão de que ela não gosta de dar aula. Cede suas aulas sempre que pode.</p>	<p>Passa as aulas lendo a apostila em voz alta, como se nenhum aluno soubesse ler.</p>
<p>Ao ser questionado quanto a uma matéria cobrada em prova, afirmava ser culpa da turma não ter dado a ele o tempo para passar o conteúdo, quando na verdade, era culpa dele também, pois atrasava muitas vezes e perdíamos até 20 minutos de aula esperando e mais 10 com sermão pela turma estar bagunçada quando ele chegou.</p>	<p>O professor mais bem preparado didaticamente.</p>	<p>Tem um risinho irônico que tira qualquer um do sério, e se acha o dono da verdade.</p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2015.

Os discursos discentes indicam a necessidade de a escola dirigir um olhar para as práticas didático-pedagógicas dos professores, sobretudo daqueles que não frequentaram curso de formação docente, uma vez que esses profissionais:

Não têm conhecimentos científicos aprofundados sobre o campo de atuação, por não serem graduados naquela área; não têm formação acadêmica para a docência, e portanto, do ponto de vista científico, não conhecem o campo da educação de uma maneira geral tampouco da educação profissional [...]. Exatamente, ao não serem formados, não serem professores, não têm conhecimentos sobre os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação. Assim como, da didática e da psicologia da educação; sendo assim, qual é a perspectiva da formação da classe trabalhadora, a dimensão intelectual, a dimensão tecnológica? Esses profissionais não graduados que atuam na educação, eles próprios têm lacunas nessa dimensão intelectual, na dimensão tecnológica, na dimensão ético-política. Então, como eles podem atuar nessa perspectiva de formação humana integral, formando pessoas nessa perspectiva? Praticamente inviabiliza a formação na direção que desejamos (MOURA, 2013, p. 35).

As assertivas do professor Moura (2013) reforçam as crenças desta pesquisadora que entende que a profissão docente, tal qual a profissão do médico, do engenheiro, do psicólogo e todas as demais, carecem ser realizadas em cursos específicos para as habilitações profissionais. Isso é, são



as licenciaturas ou os programas de complementação pedagógica que certificam os sujeitos para a profissão de professor.

Frente a essas considerações, aponta-se que a maioria das dificuldades indicadas pelos discentes se refere ao bloco dos professores não licenciados. A análise dos excertos direcionam para a lacuna de aspectos que são inerentes à profissão docente e que, portanto, serão desenvolvidos/apresentados em cursos de formação docente. Sob o olhar discente a respeito das práticas pedagógicas dos profissionais que estão professores, mas não se formaram professores, se pode apreender que há limitações no que se refere à didática<sup>2</sup>, pois, há uma reincidência de narrativas, como por exemplo, *não têm a didática necessária para passar seu conhecimento; sabe a matéria mas não sabe lecionar, mais didática para os professores das técnicas*. Além disso, registra-se a postura do profissional em relação à distorção de conteúdos estudados em aula e atividades de avaliação. O que seria a avaliação para esse docente? Um instrumento de punição? Qual o sentido de se avaliar o que não se desenvolveu em sala? Demo (2004) diz que:

Para cuidar, é indispensável avaliar. Portanto, temos de repensar nossas ideias sobre avaliação. Elas foram pervertidas por vários percalços, entre eles: abuso da avaliação para fins autoritários e disciplinares; abuso da nota como arma do professor e estigmatização do aluno [...]. Valorizar processos avaliativos supõe, primeiro, um olhar severamente crítico sobre avaliação, já que é procedimento arriscado, sempre incompleto, facilmente injusto, tendencialmente autoritário. Só pode ser bem conduzido por profissionais bem preparados. Segundo, há que entender o processo como expediente de garantia da aprendizagem do aluno, como expressão maior do cuidado com a sua aprendizagem. Quem cuida, avalia. Quem não cuida, dá aula! (DEMO, 2004, p. 86).

Concorda-se com Demo (2004) e entende-se que a temática avaliação requer ser mais bem problematizada no cotidiano das instituições para que não seja utilizada como instrumento de poder e de punição. Especialmente no caso desta pesquisa, há indicativos de que as práticas avaliativas não são compreendidas como parte do processo de se ensinar e aprender, pois, os alunos relataram situações em que o professor *dá provas fora do nível ensinado e corrige-as de forma diferente do que foi ensinado; avalia de maneira inadequada, uma vez que suas provas são nível ITA e ele não*

---

<sup>2</sup> Registra-se que o termo “didática” conforme apresentado nesse contexto se refere ao entendimento dos estudantes, ao senso comum, de que é a maneira como se dá uma aula.

*disponibiliza exercícios que se assemelham com os cobrados em avaliação. As percepções dos estudantes a respeito dos professores licenciados acenam para um cenário em que o professor é mais bem preparado didaticamente; disponibiliza os horários de atendimentos extraclasse; tem uma linguagem clara; aulas são dinâmicas; motivam os alunos a aprenderem.*

No terceiro bloco, no qual se concentrou aspectos referentes aos professores licenciados e aos profissionais que estão professores (não licenciados), as questões giram em torno de aspectos comportamentais, pois reclamaram muito de posturas irônicas; de preconceitos homofóbicos; de falta de acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e pressa em cumprir o programa disciplinar. Ou seja, o professor fica refém de um programa de ensino ao invés de priorizar o tempo de aprendizagem dos alunos.

## Considerações finais

Entende-se que este estudo investigativo poderá colaborar com reflexões acerca da formação docente para a EPTNM e apresentar pistas para futuras pesquisas. Pode-se perceber que as representações que os estudantes constroem sobre os aspectos relacionados ao ensino e à prática docente, proporcionarão a busca de elementos para melhor se compreender a materialização das práticas didático-pedagógicas, sobretudo, sobre o processo de ensinar e de aprender.

Esta pesquisa indica que na IES pesquisada há uma insatisfação dos estudantes no que se refere à materialização da prática pedagógica em sala de aula. Nesse quesito, os profissionais que não se formaram para a docência e que, no entanto, estão professores na educação profissional, apresentam limites relacionados a uma deficiência de sua formação inicial, pois em sua graduação, não lhes foi apresentado o campo da educação.

Os relatos apontam para um distanciamento entre a aula e a didática, assim como também relatam a tendência desses profissionais em aproximarem o curso técnico aos cursos de graduação. Isso é, tendem a deixar os alunos numa autonomia desorientada, sem o acompanhamento necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão dos conhecimentos científicos.

Vale ressaltar que esses profissionais, não professores e que estão professores, chegam, por vezes às instituições de ensino após serem aprovados em concursos públicos, mas, no entanto, apesar de possuírem titulação de mestres ou doutores, nem sempre têm experiência com a sala de aula, salvo

as vezes em que “substituíram” o orientador em alguma aula na pós-graduação, ou foram professores formadores em cursos de Educação a Distância.

Esse relato é pertinente, pois a pós-graduação *stricto sensu* não forma professores, mas sim, pesquisadores, o que é fundamental nas instituições de ensino, considerando o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, não se pode entender que uma formação é substitutiva a outra. Isso é, necessita-se da licenciatura para formar o professor e a a pós-graduação *stricto sensu* para formar o pesquisador, e as instituições serão o *lócus* de unir indissociavelmente o professor e o pesquisador.

Ainda sobre os profissionais não formados para a docência, registra-se que os estudantes reconhecem que os mesmos dominam bem o conhecimento específico de sua área de formação inicial. Contudo, percebem uma dificuldade em tornar esses conhecimentos ensináveis, e neste sentido atribuem-lhes a falta de didática. Há um senso comum entre os estudantes de que a didática é a disciplina que irá ensinar o professor a dar boas aulas. Por boas aulas [eles] entendem ser aquelas em que há aprendizagem e um bom relacionamento entre professores e alunos.

Outra questão que merece ser destacada se refere aos aspectos de avaliação da aprendizagem. Nesse aspecto, o grupo de professores (não licenciados) ficou em evidência, sobretudo porque, segundo os alunos pesquisados, as cobranças de conteúdos nas avaliações, quase sempre em forma de provas escritas, nem sempre estavam relacionadas aos conteúdos discutidos e trabalhados em aula. Nesse sentido, entende-se que a avaliação da aprendizagem necessita ser compreendida como parte processual do movimento de ensino-aprendizagem. Quanto aos professores licenciados, evidenciam-se aspectos referentes à boa didática, bem como à disponibilidade para o atendimento extraclasse. No entanto, houve a reclamação de ambos os grupos (licenciados e não licenciados) que não realizam um acompanhamento sistêmico dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

À guisa de conclusão, entende-se a partir desta pesquisa que faltam políticas de valorização da profissão de professor, a começar pela permissividade normativa de que a mesma seja exercida por profissionais não formados em cursos de licenciatura. A educação, especialmente a educação profissional, não pode ser entendida como uma formação que se sustente apenas com o aprendizado das disciplinas que habilitam para a profissão, e tampouco que esse aprendizado seja materializado por profissionais oriundos de cursos de bacharelado ou de tecnólogos. Se assim for, qual o sentido das licenciaturas? Qual o sentido da profissão professor? Portanto, uma das possibilidades para equacionar essa questão é fomentar e requerer a esses profissionais que ingressem em programas de

Formação Pedagógica de Docentes que têm como um dos seus objetivos: formar docentes para o exercício didático-pedagógico das disciplinas técnicas e de formação geral (Base Nacional Comum) na Educação Profissional.

## Referências

- BORGES, C. Os saberes dos docentes como objeto de estudo. In: \_\_\_\_\_. **O professor da** educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 63-109.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **NOTA TÉCNICA Nº 020/2014.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2014/nota\\_tecnica\\_indicador\\_adequa%C3%A7%C3%A3o\\_formacao\\_docente.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2, de 1º de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional:** realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.), **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-90.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argus, 2007.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOURA, D. H. Revista Inter-Legere (UFRN) entrevista: professor Dante Henrique Moura. Revista Eletrônica Inter-Legere, n. 13 jul./dez. 2013.
- SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. **Compreender para transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica. *Glossário História, Sociedade e Educação no Brasil*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm#\\_ftnref1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm#_ftnref1). Acesso em: 10 jun. 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Recebido em: 08/03/2017

Aceito em: 14/07/2017