

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Giane Regina da Silva Araújo

**CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES E SUAS
IMPLICAÇÕES NAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE
ENSINAR**

**São Caetano do Sul
2021**

GIANE REGINA DA SILVA ARAÚJO

**CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES E SUAS
IMPLICAÇÕES NAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ENSINAR**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

ARAÚJO, Giane Regina da Silva.

Crenças e atitudes dos professores e suas implicações nas competências e habilidades de ensinar. / Giane Regina da Silva Araújo. – São Caetano do Sul: USCS, 2020.

73 f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2020.

1. Crenças (Ensino e Aprendizagem). 2. Atitudes (Ensino e Aprendizagem). 3. Habilidades e Competências. 4. Formação de professores. 5. Ensino técnico. I. Título II. Brito, Carlos Alexandre Felício.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 19/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (orientador)

Prof (a). Dra. Ana Silva Moço Aparício (USCS)

Prof (a). Dr. Ricardo Figueiredo Pinto (UEPA)

Dedico este trabalho

Aos meus pais

Idalice Santos da Silva e

Geraldo Barbosa da Silva (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha família, pela compreensão e incentivo nesta nova etapa profissional.

Em especial ao meu esposo Fernando Luiz de Araújo, pela paciência e ao mesmo tempo estímulo para completar esta jornada.

Ao meu Orientador Dr. Carlos Alexandre Felício Brito, esteve o tempo todo do meu lado, neste processo de aprendizagem, sempre bem humorado e paciente, muito obrigada por tudo!

Aos professores Dra. Ana Silva Moço Aparício e Dr. Ricardo Figueiredo Pinto pelas importantes sugestões no momento da qualificação.

Mestre não é quem sempre ensina,
Mas quem de repente aprende.

João Guimaraes Rosa

RESUMO

A presente pesquisa apresenta-se na linha de formação docente, estudo de campo na Etec de Mauá, com o objetivo de compreender como as crenças e atitudes dos professores influenciam nas competências e habilidades de ensinar. A amostra é composta por 4 docentes que atuam na instituição. A metodologia utilizada é a pesquisa analítico-descritiva, de natureza qualitativa, utilizando como técnica entrevista semiestruturada. Através das respostas dos docentes identificamos quais as principais crenças que influenciam as competências e habilidades no ato de ensinar. Como resultados constatamos que seus valores e hábitos, e a formação da identidade profissional influenciam diretamente no comportamento dos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Concluiu-se que, no tocante ao aspecto mudanças de crenças e valores apresenta-se uma resistência em mudar paradigmas, elas só ocorrem quando os docentes são pressionados por fatores externos. Como produto da pesquisa propomos uma formação docente com título: Reflexão-na-ação e Reflexão sobre-a-ação.

Palavras-chave: Crenças e Atitudes. Competências. Habilidades. Ensino Técnico. Formação Docente.

ABSTRACT

This research presents itself in the line of teacher training, field study in the Etec of Mauá, with the objective of understand how teachers' beliefs and attitudes influence teaching skills and abilities. The sample consists of four teachers who work at the referenced institution. The methodology is characterized as a qualitative analytical-descriptive study, using semi-structured interview technique. The main beliefs that influence the competencies and skills established in the act of teaching were identified through the participants' responses. The findings demonstrate that their values and habits, and development of professional identify directly influence their behavior in the teaching-learning process. It was concluded that regarding changes in beliefs and values, there is a resistance to changing paradigms, which only occur when teachers are pressured by external factors. As an output of the research, a teacher training titled "reflection-in-action and reflection-on-action" is recommended.

Keywords: Beliefs and Attitudes. Skills. Technical education. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 –Categorias das Entrevistas..... | 50 |
| Quadro 2 – Crenças e valores..... | 52 |
| Quadro 3 – Mudança de Crenças | 55 |
| Quadro 4 – Didática no Ensino Técnico | 59 |
| Quadro 5 – Atitudes e comportamentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos | 61 |
| Quadro 6 – Estratégias e Métodos utilizados em sala de aula..... | 62 |
| Quadro 7 - Didática | 64 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 23 |
| 1 INTRODUÇÃO | 25 |
| 2 ASPECTOS HISTÓRICOS – ENSINO TÉCNICO | 30 |
| 2.1 Ensino Técnico – Evolução histórica | 30 |
| 2.2 Histórico da Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Técnico | 32 |
| 2.3 Ensino Técnico – Perfil dos Professores do Centro Paula Souza | 34 |
| 3 PERCURSO DO REFERENCIAL TEÓRICO | 38 |
| 3.1 Crenças e Atitudes | 38 |
| 3.2 Didática e estratégias de ensino..... | 40 |
| 3.3 Competências e Habilidades | 43 |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO | 46 |
| 4.1 Método de Pesquisa | 46 |
| 4.2 O campo | 47 |
| 4.3 História da Etec de Mauá | 48 |
| 4.4 Sujeitos..... | 48 |
| 4.5 Procedimentos de elaboração dos instrumentos de coleta de dados..... | 49 |
| 4.6 Procedimentos Interpretativos | 50 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE AS CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES DA ETEC DE MAUÁ | 52 |
| 5.1 Crenças e Valores cristalizados | 52 |
| 5.2 Mudança de Crenças | 55 |
| 5.3 Didática no Ensino Técnico | 58 |
| 5.3.1 Modelo de ensino utilizado no início da carreira..... | 58 |
| 5.3.2 Atitudes e comportamentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos | 60 |
| 5.3.3 Estratégias, métodos de ensino e didática | 62 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 7 PRODUTO - FORMAÇÃO DOCENTE..... | 67 |
| REFERÊNCIAS..... | 70 |
| APÊNDICE..... | 73 |

APRESENTAÇÃO

Início minha trajetória profissional na área de atendimento ao público, como telefonista e recepcionista de um hospital psiquiátrico, neste período tenho 18 anos e estou na minha primeira graduação, que é em psicologia, costumo dizer que minha escolha profissional foi muito intuitiva, termino o ensino médio com 17 anos e como acontece com a maioria dos adolescentes é um período de muitas dúvidas, um primeiro dilema acontece em relação a duas formações de interesse (Administração ou Psicologia), mas como disse anteriormente, a escolha foi mais intuitiva que racional, noto que minhas indagações neste momento de vida eram baseadas no sentido de entender o comportamento das pessoas, suas atitudes, reações, angustias, tristezas, enfim por que determinada pessoa agiu deste ou daquele jeito.

Desta forma opto pela psicologia, hoje entendo que minha escolha foi totalmente influenciada por questões da infância, de acordo com minhas recordações e palavras da minha mãe, posso dizer que fui uma criança introspectiva e observadora principalmente no diz respeito ao comportamento dos adultos. Após dois anos atuando como recepcionista deste hospital, presto um concurso público e pra minha surpresa sou aprovada e começo a trabalhar em uma grande empresa pública no ramo de telefonia, o cargo está voltado para área de atendimento ao público, permaneço 9 anos trabalhando nesta organização sempre com foco no cliente. Neste momento com 28 anos percebo que preciso mudar o caminho da minha carreira, queria muito atuar como psicóloga clínica, mas vem o medo de perder a estabilidade de trabalhar em uma grande empresa. Mesmo assim, escolho pedir demissão e começar em uma nova direção profissional. Vou trabalhar em uma empresa “familiar”. Comércio da família, neste período, um divisor de águas na carreira, começo a trabalhar como psicóloga clínica, gosto de citar este exemplo para os alunos em sala de aula, com intuito de incentiva- lós à mudança, comento o quanto foi difícil romper com determinadas crenças, sair da zona de conforto e começar do zero em outra área. Sendo que nesta área tinha a necessidade de retomar meus estudos, optei em fazer uma especialização na área clínica, início um grupo de estudo, supervisão e a minha análise pessoal, ou seja, preciso acreditar que estes investimentos faria uma boa colheita no futuro.

Foi um período difícil, tive que romper com muitos paradigmas pessoais, crenças internas, mudar meu olhar frente esta nova área de atuação. Penso que meu interesse no tema deste mestrado profissional, é uma consequência desta e outras experiências profissionais, gosto de pensar que é sim possível romper padrões e repetições de comportamentos. Sete anos atuando como psicóloga clínica e já vivendo financeiramente desta profissão vem a oportunidade de lecionar. Sou aprovada em um processo seletivo na Etec Júlio de Mesquita, (Escola Técnicas e Estaduais, pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia – SDECT I- do estado de São Paulo).

São muitos os desafios para a formação de professora no curso técnico, e minha compreensão neste percurso, com muitas dúvidas e dificuldades, sempre penso que meus conhecimentos da psicologia, especialmente minha especialização em Psicanálise me ajudaram muito no ofício de ensinar. São habilidades e competências como: empatia, paciência, tolerância ao novo, habilidade de saber ouvir, capacidade nas relações interpessoais, aguentar a frustração de não saber ainda a profissionalidade de ser professora, mas ciente de que esta formação não seria simples, me fez não desistir da docência.

1 INTRODUÇÃO

Frente às questões abordadas na apresentação, começam minhas inquietações sobre docência; questiono como poderia ser uma boa professora e ensinar melhor meus os alunos. Com o tempo vou percebendo que ser professora é um processo de aprendizagem contínuo, sempre com novos desafios. Noto uma mudança rápida no perfil dos alunos.

Início a carreira acadêmica no ano de 2009, porém, em 2014, com 5 anos de experiência, tenho muitas vezes a impressão de que os meus métodos, didáticas ou estratégias de aula não alcançam os alunos. Fico frustrada com isso, sempre me questionando: como posso melhorar? Como ensinar em turmas diversificadas, com jovens extremamente conectados e sem paciência para aprender? Enfim, são várias questões sem solução aparente, fico incomodada com as respostas que encontro entre meus pares (alguns), pois colocam a culpa do mau desempenho dos alunos nos próprios alunos. São diversas as frases que cansei de ouvir nas reuniões de conselho de classe, das quais destaco:

- “Esses alunos são muito burros”;
- “O Fulano não tem jeito, tem de ficar retido mesmo”;
- “Esta aluna... Deus me livre! Só pensa em sacanagem”.

Poderia enumerar muitos exemplos deste tipo que me deixavam extremamente incomodada. A culpa sempre era dos alunos, da família, pois faltava base e condições para aprender. Achava estranho os professores nunca questionarem suas próprias práticas e atitudes como docentes. Com o intuito de justificar e ao mesmo tempo identificar a relevância dos meus questionamentos começo a fazer vários cursos de capacitação e formação docente, inclusive faço, em 2015, outra graduação, em Pedagogia. Neste período de estudos, fica claro que os professores vêm sendo cobrados a terem em sua atuação na sala de aula novas competências, habilidades e principalmente rever comportamentos, atitudes e, por fim, suas crenças.

Autores como Masetto (2018), Shulman (2014), Vaillant (2012), estudam a relevância do uso de novas didáticas, mudanças de atitudes e uma formação docente numa perspectiva integral, principalmente quando falamos de alunos pertencentes às novas gerações, compostas por jovens com novos padrões de

comportamentos, extremamente influenciados pelas tecnologias, enfim, com um renovado perfil, trazendo novos desafios para os profissionais da educação. Portanto, torna-se importante pensar a formação dos professores frente suas habilidades, competências e atitudes, revendo suas crenças e paradigmas no ato de ensinar.

Masetto, em um dos seus estudos demonstra que a mudança de estratégia sozinha não alcança grandes resultados na aprendizagem dos alunos. O que vai fazer a diferença, no final, será a mudança de atitude e postura do professor independente de sua ferramenta de ensino.

Entendemos que para fazer a diferença, as metodologias ativas, além de serem compreendidas em sua concepção, usadas em função de alcançar os objetivos de formação pretendidos e aplicadas corretamente nos seus detalhes, para fazerem a diferença no processo de aprendizagem exigem outro requisito: *repensar novas atitudes do professor*, envolvido e participante com o aluno no processo de aprendizagem e formação profissional. (MASETTO, 2018, p. 661)

O autor revela que o ato de ensinar está intimamente relacionado com nossas atitudes, valores e princípios portanto, repensar e refletir sobre isso hoje é uma necessidade no processo de ensino e aprendizagem.

Dando sequência ao relato do meu percurso profissional, tive a oportunidade de trabalhar como Orientadora Educacional na Etec de Mauá por dois anos. É uma função voltada ao trato exclusivamente com os alunos, tendo como demandas: dificuldades de aprendizagem, *Bullying*, atendimento aos pais, verificação de excesso de faltas, dificuldades de relacionamento entre alunos, discentes e professor, dentre outras atribuições.

Neste contexto, pude aprofundar com os alunos suas dificuldades, medos e desafios. Trata-se de um público jovem, na sua grande maioria adolescentes e jovens adultos (faixa etária de no máximo 30 anos, salvo um ou outro mais velho, principalmente no período noturno). Fazendo meus atendimentos diários como Orientadora Educacional noto nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, por exemplo, justificativas como: dificuldade no relacionamento com os professores, falhas na comunicação, medo de perguntar, questionamento sobre avaliação, estratégias de aulas cansativas e repetitivas, ou seja, infelizmente estamos falando de professores tradicionais e com forte resistência à mudança.

Tendo como ponto de partida minhas experiências na docência e em áreas correlacionadas à docência (Orientação Educacional, Coordenação de Curso e Psicologia Clínica atendimento de criança e adolescente), meus questionamentos só aumentam. Desta forma, para investigar melhor minhas dúvidas e perguntas, procuro o mestrado profissional na área de Educação.

No primeiro semestre do mestrado profissional encontro referenciais teóricos que me ajudam nos esclarecimentos e ao mesmo tempo trazem mais perguntas. Nóvoa (2007) em um artigo sobre os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, traz em forma de provocações questionamentos sobre a carreira docente como: Escola centrada no aluno ou aprendizagem? Escola como comunidade ou como sociedade? E ainda: Escola como serviço ou como instituição? Ler este artigo de certa maneira me desconstruiu em alguns aspectos teóricos, por exemplo: Tinha uma visão da escola centrada no aluno e ao ler os argumentos do autor me fez repensar isto. O grifo inicial no texto “Nada substitui um bom professor” foi uma frase que ficou o semestre todo ecoando nos meus pensamentos e me levaram a novas reflexões. Afinal, o que é ser um bom professor?

Esta é uma pergunta muito subjetiva, ser um bom professor tem um juízo de valor, cada um pode responder a seu modo. No entanto, dando continuidade às pesquisas e leituras, vejo que muitos autores e pesquisadores se preocupam em responder a esta pergunta, como a autora Cunha (1989), que em sua pesquisa sobre o professor e sua boa prática relata, em um dos capítulos, as respostas dos entrevistados, considerados “bons professores”. Um aspecto importante citado por eles:

[...] é estar com os alunos”, expressões como “ a relação com os alunos renova a gente” são bastante comuns nos discursos. Como se trata de professores conceituados pelos alunos, conclui-se que as relações se dão em cima de uma reciprocidade, confirmando os dados de pesquisa que mostram que o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos e vice-versa. (CUNHA, 1989, p. 106)

A partir daí, retorno às indagações iniciais: como me tornar uma “boa professora”? Assim, passo a refletir sobre as atitudes e condutas frente aos alunos, desta forma noto que o meu comportamento influencia diretamente o dos alunos e também em como eles ficam mais ou menos interessados quando estão em sala de

aula. Como citei anteriormente da prática como Orientadora educacional, notei que uma das principais dificuldades relatadas pelos alunos estava, por exemplo, na postura e conduta dos professores frente a eles em sala de aula. Sendo assim, começo a pensar em soluções relacionadas a estas situações encontradas com frequência no ambiente educacional.

Nesta seção apresenta-se: o problema, objetivo geral e específicos, fonte de dados e tratamento dos dados.

Expõe-se então a seguinte situação problema: Como as crenças e atitudes dos professores implicam nas competências e habilidades de ensinar no exercício da profissão docente do ensino médio técnico?

Objetivo geral:

Avaliar como as crenças e atitudes dos professores influenciam nas competências e nas habilidades de ensinar.

Objetivos específicos:

1. Identificar quais crenças manifestadas pelos professores podem influenciar nas competências e nas habilidades de ensinar.
2. Analisar, a partir da identificação das crenças manifestadas pelos professores, quais atitudes e comportamentos dos docentes mais influenciam nas competências de ensinar.
3. Elaborar uma proposta de formação continuada de professores, com o intuito de refletir sobre as crenças e atitudes que estão relacionadas as competências e habilidades de ensinar.

Sendo assim, esta dissertação segue organizada em sete seções, iniciando com apresentação e Introdução.

A seção dois com o título “Aspectos Históricos-Ensino Técnico”, está subdividida em: Ensino Técnico- Evolução histórica; História da formação pedagógica dos docente do ensino técnico e Ensino técnico- Perfil dos dos professores do Centro Paula Souza, assim, pretendo descrever, a história e o contexto de como e quando surgiram as primeiras escolas técnicas do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo, os aspectos legais da formação pedagógica dos

docentes que lecionam exclusivamente no ensino técnico e por último descrever e levantar hipóteses do funcionamento e perfil específico dos professores que atuam no ensino profissional, tendo como ponto de partida as Etecs.

A seção três “Percurso do referencial teórico” está subdividida em: Crenças e atitudes; Didática e estratégias de ensino; Competências e habilidades. Sendo assim, serão descritos os principais autores e teorias que embasam a construção da pesquisa.

Já a seção quatro “Percurso Metodológico” ficou subdividida em: Método de pesquisa; O campo; História da Etec de Mauá; Sujeitos; Procedimentos de elaboração dos instrumentos de coleta de dados e Procedimentos interpretativos.

A seção cinco, “Resultados e discussões sobre as crenças e atitudes dos professores da Etec de Mauá”, ficou dividida em categorias, sendo: Crenças e valores cristalizados; Mudança de crenças e Didática no Ensino técnico, esta subdividida em: Modelo de ensino utilizado no início da carreira; Atitudes e comportamentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e por último, Estratégias, métodos de ensino e didática.

As “Considerações Finais” apresentam algumas conclusões do trabalho e deixa em aberto reflexões para futuras pesquisas e estudos sobre o tema.

Na seção sete “Produto” se dá a apresentação de uma formação docente para os professores atuantes na Etec de Mauá.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS – ENSINO TÉCNICO

Esta seção está subdivida em três, pois pretendo contextualizar o leitor em relação aos aspectos históricos ligados principalmente à perspectiva da legislação para o ensino técnico, à formação docente dos profissionais que atuam exclusivamente nas escolas profissionalizante e, por último, trazer um perfil dos professores atuantes no ensino técnico, tendo como público alvo as escolas técnicas do Centro Paula Souza.

2.1 Ensino Técnico – Evolução histórica

A história do ensino técnico profissionalizante no Brasil é extensa, sabemos que o início das escolas criadas especificamente para a formação do trabalhador operário ou artesão surge no Brasil com a chegada da corte de D. João VI, no século XIX. Sendo assim, não pretendo escrever sobre a história da educação profissional desde os seus primórdios no Brasil, mas pretendo fazer um recorte desta no ensino técnico, partindo da legislação e suas implicações no Estado de São Paulo.

Em 1971, o governo Médici promulga a Lei nº 5.692, complementada posteriormente pelo Parecer 56/72, do Conselho Federal de Educação, que institui o ensino fundamental de 8 anos e também a obrigatoriedade de habilitações profissionais no ensino médio, combinadas com um núcleo comum. Esta obrigatoriedade, no entanto, nunca chegou a ser implementada, e foi eliminada pela Lei nº 7.044, de 1982, que tornou o ensino profissional facultativo (CUNHA, 2000).

Dando continuidade a este recorte da história do ponto de vista da legislação, sabemos que a educação profissional no Brasil passou e vem passando por diversas transformações, uma delas acontece quando entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996). Em 1997, o governo federal publicou o Decreto nº 2.208, que regulamenta os artigos da Constituição relativos ao ensino profissional, estabelecendo em seu artigo 5º que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (CASTRO, 2002, p.11).

Neste sentido, o que entende-se com a legislação citada é que o ensino técnico estaria desvinculado do ensino médio; o projeto tinha com iniciativa uma expansão do ensino técnico, mas dando sequência a contextualização, a história mostrou que isto não aconteceu.

Os obstáculos a esta reforma partiram primeiro dos próprios gestores das escolas técnicas, pois alegaram que não foram consultados com relação a estas alterações. Um segundo argumento seria uma resistência natural da área acadêmica, pois esta considerou, na separação entre teoria e prática, que o fato de isolar o técnico seria um empobrecimento de seu conteúdo pedagógico. Outro tema debatido em relação ao projeto está na questão de o técnico virar um pós médio, devido a existência de escolas que abandonavam, de certa forma, o conteúdo acadêmico do ensino médio, elevando os estudos do técnico, comparando-o ao ensino superior. Foram muitas as críticas, cada estado e suas escolas tinham autonomia para direcionar seu currículo a sua maneira, uma vez que a lei não os padronizou, isto também foi um indicador para repensar o projeto.

Em 2004, a política foi revertida por outro decreto que, atendendo aos críticos do período anterior, restabeleceu a obrigatoriedade da vinculação entre o ensino técnico e o ensino geral, especificando, em seu art. 7, que “para a obtenção de seu diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.” (Decreto nº 5.154/2004, p.4).

Entretanto, a justificativa ligada ao aspecto pedagógico da legislação de 2004, de que o ensino técnico deveria ser integrado ao ensino médio geral, na maioria das escolas, infelizmente não ocorreu. Os cursos técnicos podiam ser ministrados de forma integrada ao ensino médio ou não, sendo que os estudantes podiam optar em fazer só curso técnico modular, com duração de um a dois anos, ou os cursos integrados ao ensino médio, que duravam três ou quatro anos.

Dando prosseguimento aos aspectos históricos e do ponto vista do ensino profissionalizante no estado de São Paulo, pretendo narrar um pouco o percurso da criação do Centro Paula Souza (CPS), pertence há uma autarquia do Governo de São Paulo, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Tecnologia e Inovação (SDECTI).

Por meio do Decreto-Lei de 06 de outubro de 1.969, do Governador Roberto Costa de Abreu Sodré, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica,

autarquia responsável por gerir as escolas técnicas e profissionalizantes no estado de São Paulo, bem como a implantação das primeiras faculdades de tecnologia, conhecidas como Fatec, fato de grande relevância no Estado em relação ao ensino técnico (CUNHA, 2000).

A partir de 1980, o Centro Paula Souza, até então dedicado ao ensino tecnológico de nível superior, começa a incorporar escolas técnicas de nível médio. Em 1992, todas as escolas técnicas e profissionais do estado passam da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e, a partir de 1993, foram incorporadas ao Centro Paula Souza (CARVALHO E BATISTA, 2012).

Vale ressaltar que a partir do ano 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial de 30 de dezembro do mesmo ano, que teve como objetivo se comprometer com a sociedade para fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural brasileira (Borges, 2013).

O Centro Paula Souza atualmente está presente em 322 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 310 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos.

Nas Etecs, cerca de 225 mil estudantes estão matriculados nos Ensinos Médio, Técnico integrado ao Médio e no Ensino Técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Etecs oferecem 151 cursos, voltados a todos os setores produtivos, públicos e privados.

O histórico acima demonstra o quanto o ensino profissionalizante cresceu e se desenvolveu ao longo do tempo e sua importância na formação profissional. Desta forma cabe fazer um breve relato sobre os aspectos históricos da formação pedagógica dos docentes de ensino técnico.

2.2 Histórico da Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Técnico

Em relação à formação de docentes para a educação profissional, cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961 instituiu em seu Art. 59 que os docentes do ensino médio teriam suas formações em faculdades de

filosofia, ciências e letras e que os professores do ensino técnico seriam formados em cursos especiais de educação técnica. Percebe-se que a LDB apresenta a ideia de cursos exclusivos para os docentes da área técnica, demonstrando um afastamento da formação de professores para o ensino médio, e infelizmente nota-se que esta dinâmica acontece na atualidade.

Nos anos seguintes, vários foram os pareceres do CFE (Conselho Federal de Educação) e portarias do MEC tratando das definições de operacionalização do que estabelecia o Art. 59, de forma que até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais (MACHADO, 2008). O artigo 59 da LDB 4.024 foi um dos motivos a inspirar a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig), em 1965, que teve como um de seus objetivos visar exatamente a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.

Em 1967 surgiu o Parecer CFE nº 12/1967, para explicar que os Cursos Especiais de Educação Técnica, previstos no Art. 59, eram cursos especiais para formar professores de disciplinas específicas. Isso implicava em uma pulverização enorme da formação docente, pois quantas fossem as disciplinas dos cursos técnicos tantos seriam os cursos especiais de formação docente. No ano seguinte, o MEC publicou a Portaria Ministerial nº 111/68 para esclarecer que os cursos especiais se destinavam à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico. Estes últimos deveriam, porém, ter em seus currículos de formação as disciplinas que pretendiam lecionar. Determinou, também, que os cursos especiais tivessem, no mínimo, setecentas e vinte horas/aulas e, no caso de formação de instrutor, duzentas horas/aulas (MACHADO, 2008).

Dentre os anos de 1969 a 1980, foram aprovados pelo governo federal alguns decretos e pareceres que discutiam a formação dos docentes para o ensino técnico, levando em consideração as especificidades para o ensino agrícola, industrial e de professores do ensino técnico de nível médio em geral. Sendo assim, dos anos 1980 a 1990, houve um prosseguimento nas discussões acerca da criação de cursos de licenciaturas para formação de professores para o ensino técnico, mas que não geraram melhorias significativas nesse tempo (MACHADO, 2013).

O desenvolvimento dos professores, principalmente a partir dos anos 90, esteve presente nas reformas educacionais solicitadas pelo Governo Federal do

Brasil. A própria Lei de Diretrizes da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), marca com sinais as bases para as novas políticas de formação de professores nos artigos 61 a 67. O artigo 61 considera “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” e no artigo 62, afirma que “a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 1996). Mesmo assim, esses artigos não deixam claro como será o desenvolvimento profissional do professor da educação técnica.

Dando continuidade, a partir de 1997, o governo estabelece a resolução CNE nº 2/97, que discorre sobre os programas exclusivos de formação pedagógica de professores para a educação profissional técnica de nível médio, entretando esses programas não foram suficientes para acatar as demandas destes docentes. Verifica-se também que o desenvolvimento pedagógico, sobretudo para os professores que ministram componentes na área técnica, em sua maioria, tem uma formação inicial exclusivamente técnica, isto é, somente graduação. Esta característica de não deixar claro ou ter medidas insuficientes de como seria a formação pedagógica dos profissionais que atuam na educação profissional do ensino técnico persistiu e persiste até hoje.

A legislação mostra que a formação pedagógica para os docentes na área técnica ficou sempre num impasse, um ir e vir dentro dos aspectos econômicos e políticos de cada momento no país. Fica evidente que a regulamentação estava a critério de quem se mantinha no poder e quais eram os interesses vigentes naquele momento. Neste contexto, que se sustenta até os dias atuais, é possível inferir o quanto tudo isto afeta o perfil técnico e comportamental dos professores que atuam no ensino profissionalizante; tema este que será exposto no próximo capítulo.

2.3 Ensino Técnico – Perfil dos Professores do Centro Paula Souza

Atuo como docente do Centro Paula Souza desde 2009 e tive a oportunidade de lecionar em várias Etecs o grande ABC, tais como: Etec Lauro Gomes, Etec Júlio de Mesquita, Etec Jorge Street, Etec de Diadema e, atualmente, na Etec de Mauá.

Pode-se dizer que existe um perfil dos professores que lecionam nas escolas técnicas, sendo este o foco de interesse do trabalho.

Descrevo na introdução desta pesquisa o quanto tenho observado o comportamento e as atitudes das pessoas, característica que levei para o ambiente de trabalho, uma vez que no início da minha carreira como docente, por não ter experiência na área e nem formação pedagógica, tentava pedir orientações e informações aos meus pares no tocante ao tema: como lecionar ou ensinar no ensino técnico? Por meio das minhas observações e diálogos com os colegas de trabalho noto o quanto é importante a experiência adquirida no mercado, sendo que os próprios alunos também manifestam este interesse.

Pimenta (2000), menciona que os saberes da docência, a experiência profissional e os saberes adquiridos no decorrer do percurso de formação como parte do processo de formação da identidade profissional, sendo então um pilar que compõe esta construção.

Neste sentido, fica evidente que a construção da profissionalidade dos docentes do ensino técnico está intimamente relacionada com o saber fazer, ou seja, se é ou foi um bom profissional no mercado, partindo deste ponto vista o professor está habilitado para lecionar. Este é um perfil marcante na maioria dos docentes que lecionam no ensino técnico. Como temos o ensino médio, sabemos que estes professores possuem uma formação diferenciada, pois são disciplinas que exigem na própria formação acadêmica a licenciatura, isto é, conforme visto no capítulo sobre a legislação e formação do profissional que leciona somente no ensino técnico, percebemos exigências diferentes. O docente do ensino médio normalmente tem uma formação pedagógica, pois é uma exigência que consta na graduação. Já o profissional do ensino técnico, por exemplo: um engenheiro que futuramente venha ser docente, em sua formação acadêmica não é exigida formação pedagógica.

Relacionando o perfil do professor do ensino técnico com as questões referentes ao capítulo anterior, a história evidencia o quanto a legislação, ao longo tempo, contribuiu para um perfil voltado mais para o mercado trabalho, tendo em vista que os fatores políticos e econômicos influenciaram em sua formação, tanto pedagógica quanto de identidade profissional.

Tendo como ponto de partida este contexto, segue a seguinte indagação: Como se constrói a identidade profissional dos docentes de ensino técnico?

Primeiro, é preciso compreender o que é identidade profissional. Pimenta (2000), "(...) defende que identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado". A autora descreve que a profissão docente exige dos seus sujeitos desafios de profissionalização, assim como em todas as outras profissões, isto é, precisa ser atualizada conforme as necessidades estabelecidas pela sociedade vigente. Portanto, nota-se o quanto se exige dos professores em saberes e comportamentos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem, pois há um caráter dinâmico na profissão docente como prática social.

Desta forma, Pimenta define que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2000, p.19).

Considerando a citação acima e os objetivos específicos desta pesquisa, se faz necessário: identificar quais as crenças e atitudes manifestadas pelos professores podem influenciar na competência e nas habilidades de ensinar.

A construção da identidade profissional dos docentes do ensino técnico está intimamente relacionada com a crença de que ser um bom profissional com experiência reconhecida no mercado de trabalho é o suficiente para lecionar e ensinar nas escolas técnicas.

Pimenta (2000) revela o quanto a construção da identidade está relacionada ao *modus operandi* de cada professor, isto é, o modo pelo qual o professor desenvolve ou organiza suas aulas relacionado com o seu jeito de ser, de ver o mundo, seus valores, sua história de vida, enfim, tornar-se professor é um processo ao mesmo tempo social e individual.

Partindo do pressuposto de que isto torna-se uma "crença" e influencia o comportamento e as atitudes dos professores em sala de aula, o profissional chega trazendo suas ideias, valores, as regras de sua vida pessoal, social e de convívio no mundo do trabalho que, como relatamos anteriormente, está fortemente interligada

com suas experiências do saber fazer; além de sua falta de formação pedagógica que, como já foi evidenciado, nunca foi uma exigência obrigatória na legislação.

3 PERCURSO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção tem o intuito de apresentar as principais perspectivas teóricas que embasam a pesquisa, sendo assim, ficou dividida em crenças e atitudes, didática e estratégias de ensino e por fim conceitos de competências e habilidades na área da educação.

3.1 Crenças e Atitudes

Nesta seção será apresentado o conceito de crença, tendo como ponto de partida a prospecção dos autores na área da educação que ao longo do tempo vêm pesquisando o tema com afinco. Estes conceitos serão o alicerce da relação com aspectos ligados às crenças dos professores do ensino Técnico no Centro Paula Souza, sendo contextualizado o quanto essas crenças influenciam nas atitudes dos professores no ato de ensinar.

Conceituar a palavra Crença, num primeiro momento, é algo complexo, pois contém diversos sentidos e possibilidades dentre as diversas áreas do conhecimento. Pesquisando o conceito de crenças vemos Dewey (1933), que é um dos primeiros pedagogos a chamar a atenção para este tema. Segundo este autor, compreender as crenças é importante, pois sustenta o que pensamos e nos orienta para o que consideramos certo, verdadeiro, errado, mesmo não tendo certeza disso, apenas acreditamos.

Vaillant (2012), quando escreve sobre as crenças dos professores, revela que o ato de ensinar faz parte da atividade humana cotidiana.

De forma consciente ou inconsciente desenvolvemos como adultos milhares de atos nos quais ajudamos a outros (adultos ou não) a aprender. Ao ensinar, podemos atuar de forma intuitiva, empregando nosso sentido comum para ensinar algo a outros. Mas também podemos atuar com certa racionalidade e método (p. 53).

É possível reconhecer que o nosso comportamento está impregnado de crenças e valores onde, muitas vezes, estamos cientes, pois se age com racionalidade e método; outras vezes, agimos sem ter muita consciência do porquê desta ou daquela atitude em sala de aula. É um aspecto importante, considerando

que muitas vezes somos movidos por atos inconscientes, que podem se caracterizar como crenças, permanecendo enraizadas onde já se está tão acostumado com determinados padrões de comportamentos, sem parar para refletir sobre a ação. No entanto, estes atos influenciam sistematicamente no processo de ensino-aprendizagem.

Vaillant (2012) apresentou ainda que as crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual (conceitual aqui refere-se a pilar da educação, aprender, conhecer de forma científica) quanto procedimental, (aprender a fazer, refere-se estratégias e métodos de aprimoramento dos conceitos de maneira experimental), e são muito difíceis de modificar. Isto acaba demonstrando que elas marcam o modelo de ensino de cada professor, surgindo das experiências, da observação, do cotidiano deste docente, formando assim seu repertório para ensinar.

Para aprofundar melhor o que seria este repertório para ensinar, podemos primeiramente conceituar o que é ensinar?

Num primeiro momento parece ser algo simples de explicar mas, dentro do campo da pedagogia, Tardif (2002) define ensino como sendo uma atividade humana, um trabalho baseado nas interações entre as pessoas. Especificamente, ensinar é:

Desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. (TARDIF, 2002 p, 118).

Em suma, ensinar está relacionado com procedimentos instrumentais, pois trata-se de uma atividade que se manifesta no campo das interações humanas e como tal, traz a marca das relações que a constituem.

Ensinar também está relacionado com a aquisição de alguns conhecimentos específicos, tais como: saber planejar aulas, conhecer os alunos, conhecer o currículo e o contexto escolar, formar boas relações com seus pares, enfim, desenvolver uma identidade profissional, o que chamamos de criar um repertório para ensinar.

Articulando que esta construção de identidade profissional está intimamente vinculada com suas crenças, valores, normas e regras, seguimos então conceituado o tema crenças dos professores.

Silva (2005, p 78), no seu trabalho descreve:

[...] as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

Seguindo então este ponto de vista, identificar as principais crenças e valores que movem os professores do ensino técnico será de grande auxílio pois, torna-se claro que estes valores, individuais e/ou coletivos, atuam nas atitudes dos docentes em sala de aula.

As crenças ligadas a área da educação são juízos e convicções a respeito de temas relacionados ao ensino que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores. (RAYMOND e SANTOS, 1995)

Pajares (1992) em sua pesquisa mostra que as crenças influenciam o processo de ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, valorizar e reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes em direção às suas expectativas.

Concomitante com tema de crenças é preciso se aproximar do que seriam as atitudes dos professores em sala de aula. Pode parecer redundante, visto que quando conceituamos crenças dos professores, está implícito que uma forma de percebê-las demonstra-se em suas atitudes e comportamentos. Neste sentido na próxima seção exploraremos o conceito de didática, pois o mesmo está intimamente ligado com as atitudes, instrumentos e métodos utilizados pelos docentes no ato de ensinar.

3.2 Didática e estratégias de ensino

É importante conceituar o termo didática, palavra muito utilizada no ambiente escolar, mas que muitas vezes temos dificuldade de expressar com convicção o seu significado e sua função no processo ensino-aprendizagem.

Candau (2005), destaca o quanto este tema vem sendo utilizado, principalmente no ambiente escolar, numa perspectiva instrumental, isto é, a didática

se orienta na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais. Comenta ainda que os professores aptos a lecionar a disciplina didática nos cursos de licenciatura acabam apresentando duas alternativas: ou ensinam uma receita, que seriam informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins ou fornecem denúncias, críticas referentes à primeira alternativa, ou seja, há uma negação da própria didática.

Segundo Candau, os cursos de licenciatura e os de formação de docente não deveriam ser instrumentais, e sim trazer em cena uma didática fundamental. Nesta perspectiva, a didática deve assumir um caráter de multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, colocando para articular três dimensões: técnica, humana e política.

Ainda nas orientações da mesma pesquisadora, a dimensão técnica refere-se à ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. No que diz respeito à Dimensão Humana, a relação interpessoal, portanto, é o centro do processo. Esta abordagem enfatiza que dentro do processo de aprendizagem a didática deve estar preocupada com a aquisição de atitudes tais como: propiciar um clima caloroso em sala de aula, ter empatia e consideração com os alunos.

Já a dimensão política parte do pressuposto de que todo processo de ensino-aprendizagem é situado em um momento, numa cultura específica, trata com pessoas concretas e que têm uma posição de classe definida na organização social onde vivem; não podemos desconsiderar a dimensão político-social, pois é indissociável.

Para Oliveira (1997), o objeto de estudo da Didática é o ensino e os assuntos que o circunscreve. Já Pimenta (1997, p.63), contribui com essa discussão acrescentando que seu objeto “é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada [...]”. Não se pode deixar de fazer referência à contribuição de Libâneo (2010, p. 46), na discussão sobre o objeto de estudo da Didática, para quem o foco desta é “o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender [...]”.

Libâneo ainda enfatiza que o estudo da didática é o processo de ensino que inclui: os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas

organizacionais do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo.

Constatou-se que conceituar didática indica ser complexo, pois é preciso ter claro nosso ponto de partida, o objeto de estudo e os autores envolvidos. Mas podemos afirmar que todos os autores citados estão preocupados com o processo de ensino-aprendizagem e os agentes envolvidos neste processo, que são professor-aluno.

Outro ponto de vista sobre o conceito de didática, segundo Chevallard(1988), inicia com a definição de contrato didático.

(...) o contrato didático reúne (criando-os como tal) três termos (três instâncias) e não duas, como se acredita algumas vezes. O aluno (o sujeito a quem se ensina), o professor (o sujeito que ensina) e o saber, considerado como “saber ensinado”. O contrato rege, portanto, a interação didática entre professor e alunos a propósito do saber – isto é o que chamo de relação didática (que não é a tão famosa “relação professor-aluno”).

O contrato didático estabelece as atribuições dos alunos, mas principalmente dos professores, pois de forma implícita está em suas ações e atitudes e é importante ressaltar que este contrato não pode ser rígido. O autor evidencia a necessidade de ter rupturas e renegociações, para que ocorra o avanço do aprendizado e, conseqüentemente, por trás deste contrato fica oculta também a estratégia de ensino adotada pelo professor. Neste sentido, o conceito de contrato didático dialoga com o tema crenças, pois quanto mais o professor for rígido nas suas crenças e valores, provavelmente terá dificuldades em ter flexibilidade para as rupturas e renegociações, que serão: as estratégias pedagógicas, os tipos de trabalho solicitados aos alunos, o modelo de aula e avaliações; todos eles conceitos primordiais segundo o autor.

Relacionando as considerações acima e o conceito de didática fundamental mencionado, considero certa semelhança entre a tríade proposta, que seriam as dimensões técnica, humana e política; e a tríade professor, aluno e saber ensinado.

Nascimento (2011) escreve sobre gestos didáticos, faz uma reflexão sobre os gestos profissionais de ensino nos movimentos observáveis do professor ao transformar um objeto a aprender em um objeto ensinado. Descreve que os gestos didáticos fundadores pertencem às práticas consolidadas convencionalmente pela instituição, isto é:

Aeby-Daghé e Dolz (2008) detalham os gestos didáticos fundadores como:

1. Presentificação: seria apresentar aos aprendizes o objeto de ensino em diferentes mídias e suportes;

2. Elementarização: consiste em delimitar o saber a ser ensinado em um contexto determinado.

3. Formulação de tarefas: apresentação de comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado;

4. Materialização: são os suportes didáticos (textos de apoio, exercícios, entre outros);

5. Apelo à memória: consiste em resgatar objetos já trabalhados anteriormente e articular com o novo objeto;

6. Regulação: consiste em diagnosticar dificuldades, com o intuito de estabelecer metas e provocar desenvolvimento de capacidades;

7. Institucionalização: aqui o professor apresenta o objeto de ensino, colocando em evidência as novas características deste objeto que os alunos devem aprender.

Os conceitos de didática apresentados nos dão base para seguir a próxima seção, pois a didática é o alicerce que fará interface nas competências e habilidades para ensinar, principalmente no ensino técnico.

3.3 Competências e Habilidades

Nesta seção serão conceituados os termos competências e habilidades do ponto de vista da educação.

Na atualidade é perceptível, com o desenvolvimento tecnológico, o aumento da quantidade de alunos cada vez mais conectados, dispersos e impacientes com relação à informação e aprendizagem, nota-se que o processo de ensino-aprendizagem vem cada vez mais ganhando destaque no campo da formação pedagógica dos docentes, pois os mesmos estão sendo cobrados a desenvolver novas habilidades e competências para ensinar. Por exemplo, a capacidade de memorização já não é mais uma habilidade importante como no passado, hoje temos computadores e aplicativos para isto. Este cenário nos remete a repensar a profissionalização dos professores.

Muitos pesquisadores, como Candau (2005), Novoa (2017), Masseto (2018), Roldão (2017), Shulman (2014), Pimenta (2000), Tardif (2002), entre outros, escrevem sobre a formação docente e os desafios da profissionalização na educação, assim como relatam a importância e a necessidade desta formação para um exercício efetivo da profissão.

Novoa (2017) menciona que algumas políticas de formação dos professores na atualidade trabalham, em muitos momentos, mais no sentido de uma desprofissionalização, enfatizando que a formação precisa caminhar num sentido de mudança. O primeiro passo, segundo o autor, é o de reconhecer a existência de um problema e trabalhar com o propósito de uma transformação neste campo.

Partindo desta reflexão, conceituar os termos competência e habilidade dentro da educação se faz necessário. O termo competência vem sendo utilizado na área educacional já faz algum tempo, tanto no sentido da legislação quanto nos parâmetros da BNCC; no ensino técnico o currículo e a avaliação estão pautados por habilidades e competências que precisam ser ensinadas, articuladas e avaliadas quanto aos alunos atingirem os objetivos esperados.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) fica clara a articulação de que na Educação Básica as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, a palavra competência segue definida da seguinte forma: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

Perrenoud (2013, p. 45), define competência como “[...] produto de uma aprendizagem, e ao mesmo tempo, como fundamento da ação humana [...] o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

A partir desta definição, considera-se que ser um professor competente significa ser capaz de mobilizar conhecimentos com eficácia, combinado às suas ações/atitudes e repertório emocional, e assim conseguir ensinar seus alunos.

Por outro lado, é difícil conceituar competência sem falar em habilidade, sendo assim seguimos com o contexto do mesmo autor.

Perrenoud (2013), acredita que habilidade pode ser compreendida como os “[...] esquemas que orientam as operações mentais e as operações concretas” (p. 48), podendo ser considerada como os saberes processuais elementares ou ações automáticas que não são suficientes para mobilizar um problema, porém podem atuar contribuindo diretamente com diversas competências para um saber fazer. Para Perrenoud, esses esquemas estão relacionados a diversas formas de ação, por exemplo: forma de pensar, agir, avaliar e perceber.

É relevante ressaltar que a habilidade seria então a realização da competência. Por exemplo, a capacidade de argumentar ou negociar, buscando acordos por meio do discurso; seria a competência. Já a ação, a mobilização de recursos e compreensão de como fazer esta argumentação, seria a habilidade.

Neste contexto, queremos avaliar o quanto as crenças e atitudes dos professores acabam implicando no processo de ensinar, sendo que uma crença, como já mencionado anteriormente, está relacionada ao saber fazer; concluímos então que está atrelada ao conceito de habilidade. Pois bem, será que só saber fazer basta para ensinar?

Pimenta (2000) menciona que os saberes da experiência seriam o ponto de partida para os cursos de formação docente, com o intuito de mediar o processo de construção da identidade destes professores. Roldão (2017) questiona o lugar do conhecimento didático na docência, argumentando que a didática é considerada o coração deste conhecimento profissional.

Certamente, são muitos os saberes necessários para o ensinar e estes saberes transformam-se em competências e habilidades importantes no ato de educar. Portanto, só saber fazer indica um saber relevante, porém não acaba em si mesmo, os docentes necessitam de uma reflexão constante da sua prática profissional e esta atitude, conseqüentemente, resultará em uma possível mudança de postura frente a sua profissionalização.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo do tipo exploratório, com imersão na literatura científica, tendo como base estudos acadêmicos publicados em forma de: artigos científicos, livros, dissertações e teses sobre o tema delimitado, que tem como problema os aspectos que dizem respeito à formação docente com o seguinte enfoque: Crenças e atitudes dos professores e suas implicações nas competências e habilidades de ensinar.

4.1 Método de Pesquisa

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo descritivo-analítico, com abordagem qualitativa. Zanette (2017) Evidencia que quando o estudo é de caráter descritivo, ele busca o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, daí a necessidade de a análise ser qualitativa.

Segundo Silveira (2009), o foco deste tipo de pesquisa não é a representatividade numérica, mas o enfoque se dá no aprofundamento do grupo social. Os pesquisadores que utilizam esta abordagem buscam explicar o porquê das coisas. Portanto, a pesquisa qualitativa dá importância aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, seu objetivo está no entendimento e argumentação da dinâmica das relações sociais.

Chizzotti (2001) descreve que os pressupostos da pesquisa qualitativa, em síntese, são contraditórios ao modelo de pesquisa experimental, pois adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes.

O autor adverte ainda que os cientistas que adotam o modelo de pesquisa qualitativa - estudiosos na área das ciências humanas e sociais – afirmam, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm em sua particularidade o estudo do comportamento humano e social, o que faz delas ciências específicas, com metodologia própria.

Outro argumento é de que abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto; um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito. Neste último, o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Quanto ao conceito de método qualitativo de pesquisa, André (2013, p. 97), afirma que

(...) as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Escolhemos o método descritivo-analítico, pois desta forma podemos avaliar melhor as atitudes e comportamentos dos docentes da Etec de Mauá.

4.2 O campo

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e recebeu essa denominação em 10 de abril de 1971, em homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza.

O Centro Paula Souza iniciou suas atividades em 6 de outubro de 1969. Entretanto, as primeiras reuniões do conselho estadual de educação para criação da instituição aconteceram em 1963, quando surgiu a necessidade de formação profissional para acompanhar a expansão industrial paulista.

A escola selecionada para a pesquisa foi a Etec de Mauá, instituição pública com oferta de cursos técnicos modulares e híbridos, em parceria com as escolas do Estado de São Paulo, onde principais cursos são: Desenvolvimento de sistemas, Técnico em Informática, Administração, Logística e Técnico em Recursos Humanos.

O critério para escolha da instituição está relacionado com o fácil acesso da professora/pesquisadora ao campo de investigação, facilitando o contato e a coleta de dados perante as demandas do presente estudo.

Para dar seguimento ao estudo foi solicitada uma autorização, junto à direção da escola, para que fosse feita a pesquisa, onde a direção assinou um termo de consentimento desta investigação.

4.3 História da Etec de Mauá

A história da Etec de Mauá se relaciona, diretamente, com a Etec "Lauro Gomes", de São Bernardo do Campo, da qual foi extensão de agosto/2003 a dezembro/2005; e com a FATEC MAUÁ, quando o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) projetava a formação de Centros Tecnológicos.

Houve nova determinação e a Etec de Mauá nasceu como Unidade de Ensino independente, a partir de janeiro/2006. A Unidade de Ensino funcionou nas instalações da FATEC MAUÁ até abril de 2014, quando então se transferiu para as acomodações do antigo Educandário Imaculado Coração de Maria, sito à Rua Ribeirão Preto nº 75, Bairro Matriz em Mauá. Nas novas instalações o funcionamento acontece nos períodos manhã e noturno.

Torna-se claro que a escola tem muito potencial para crescimento de novos cursos, pois a cidade apresenta demanda de alunos.

A partir de 2021, será ofertado curso técnico integrado ao ensino médio, uma modalidade importante para escola e para cidade que tem falta de escolas com referência no ensino médio.

4.4 Sujeitos

Os sujeitos desta tese são docentes da Etec de Mauá. A instituição tem um total de 46 professores atuantes, foram convidados a participar da pesquisa quatro docentes com atuação exclusiva nesta Etec. O foco é identificar e compreender como e quais as crenças e atitudes dos professores influenciam nas competências e habilidades de ensinar, além de analisar quais atitudes e comportamentos estão mais presentes no ato de educar.

Para tal tarefa foram selecionados quatro docentes atuantes na Etec de Mauá, sendo eles professores do curso técnico de Desenvolvimento de sistemas e também do curso de Administração.

Para a seleção dos sujeitos foram considerados os seguintes critérios:

- Professores atuantes no ensino técnico das áreas oferecidas pela etec que são eixos de gestão e negócios, tecnologia e informação, ou seja, cursos de Desenvolvimento de sistemas e Informática e cursos de Administração e Logística;
- Professores com maior exclusividade de atuação na Etec de Mauá;
- Experiência instrumental nas áreas específicas de atuação, com ou sem formação pedagógica;
- Disponibilidade para participar da pesquisa.

Estes critérios ajudaram a identificar melhor o perfil profissional dos sujeitos e conhecer o processo de formação continuada dos professores atuantes na Etec de Mauá. Após o contato inicial foram apresentados a todos os objetivos da pesquisa e a solicitação da assinatura no Termo de consentimento Livre Esclarecido.

As entrevistas foram agendadas em horários preestabelecidos, conforme a disponibilidade dos professores, e realizadas de forma virtual, devido à pandemia da covid 19. Após a realização das entrevistas os dados foram transcritos para interpretação dos temas abordados: Crenças e Valores Cristalizados, Mudança de Crenças e Didática do Ensino Técnico. Os entrevistados são professores atuantes na instituição, dois da área de gestão e negócios e dois da área de informática, pois são os dois eixos de cursos técnicos oferecidos até o momento na escola.

4.5 Procedimentos de elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, as mesmas podem ser observadas no apêndice A. O intuito é levantar as principais crenças manifestadas pelos professores do ensino técnico da Etec de Mauá, analisando as principais atitudes e comportamentos demonstradas pelos docentes, relacionando-as com as competências e habilidades de ensinar.

A escolha por entrevista semiestruturada se seguiu devido à mesma aproximar-se mais de uma conversação, um diálogo, do que uma entrevista formal, pois tem um roteiro flexível com a função de guiar a conversa. A vantagem desse instrumento é que sua flexibilidade traz a possibilidade de adaptação rápida e a entrevista pôde ser ajustada às circunstâncias e aos indivíduos participantes.

Lüdke e André (2013, p. 39) afirmam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

A pesquisa trata de assuntos de natureza pessoal e íntima, daí a necessidade de usar instrumentos que dão liberdade no percurso de uso da ferramenta.

4.6 Procedimentos Interpretativos

A análise dos dados da entrevista foram estruturados em categorias, sendo as seguintes: Crenças e valores, mudança de crenças e didática do ensino técnico.

Quadro 1 –Categorias das Entrevistas

| TEMAS | OBJETIVOS |
|----------------------------|--|
| Crenças e Valores | Identificar quais as crenças manifestadas pelos professores que possam influenciar na competência e nas habilidades de ensinar |
| | Analisar, a partir da identificação das crenças manifestadas pelos professores, quais atitudes e comportamentos dos professores mais influenciam nas competências de ensinar |
| Mudança de Crenças | Elaborar uma proposta de formação continuada de professores, com o intuito de refletir sobre as crenças e atitudes que estão relacionadas às competências e habilidades de ensinar |
| Didática no Ensino Técnico | Identificar as principais atitudes e comportamentos dos professores relacionados com as competências e habilidades no ato de ensinar vinculadas à didática. |

Fonte: Próprio Autor

No que tange a interpretação dos dados, partimos da literatura e pesquisas relacionadas ao tema através do método analítico-descritivo, que tem como objetivo buscar informações sobre atitudes, pontos de vista e preferências que os indivíduos têm sobre determinado assunto; utilizado para identificar tendências, interesses e outros comportamentos.

Nesse sentido, procuramos compreender e capturar nos sujeitos investigados - professores atuantes na etec de Maua - as formas como os mesmos atribuem valor a sua prática docente, suas características ligadas às crenças, suas linguagens e

comportamentos e de que maneira influenciam suas habilidades e competências no ato de ensinar.

Dessa forma, numa primeira etapa, buscamos verificar nos discursos dos professores a maneira como compreendem: valores e crenças, mudança de crenças e didática no ensino técnico, tomando por base para este processo os temas elencados no quadro 1.

Para a interpretação dos dados, as categorias foram organizadas de acordo com as perguntas estruturadas na entrevista. São questões relacionadas com os temas das categorias selecionadas no quadro 1.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE AS CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES DA ETEC DE MAUÁ

Nesta seção, serão articulados os resultados obtidos através das entrevistas e seus objetivos, assim como com as questões levantadas no decorrer da dissertação. Portanto, apresentamos as categorias e as narrativas dos professores discutindo os principais achados, sendo sustentadas à luz dos fundamentos teóricos.

5.1 Crenças e Valores cristalizados

Ao questionar os professores sobre o tema: “crenças e valores” em função da atuação em sala de aula, observamos em suas narrativas como descrevem seus hábitos e costumes da seguinte forma:

Quadro 2 – Crenças e valores

| Categoria | Narrativas dos professores |
|-------------------|--|
| Crenças e Valores | “Pensando neste tema vejo que eu tenho um hábito ou costume: sou muito curiosa. Eu acho que levo este jeito para sala de aula. Por exemplo, gosto de contar muitas histórias, penso que é um hábito meu. Levo histórias relacionadas ao tema da aula. Tenho o hábito de compartilhar muito com os alunos o que eu aprendo fora, sempre quando conheço algo novo, quero dividir com os alunos. Gosto de saber de novidades na área. Procuro levar para as aulas (Sujeito 1). |
| | “Com relação a valores, levo muito para sala de aula a questão da formação, pois é algo que eu acredito muito. Levo muito esta mensagem para os alunos. Acredito muito preciso investir muito em mim mesmo, estudar bastante. Questão do auto sacrifício, por algo melhor para o futuro, é um jeito que eu tenho na minha vida, então eu levo muito isto para sala de aula. Digo pra eles: não é só lazer, precisa se dedicar bastante (Sujeito 1). |
| | Hábito de chegar, cumprimentar os alunos, conversar, saber como foi o dia, se dormiram bem. Conversar um pouco para depois começar a puxar o conteúdo; perguntar sobre os alunos que faltaram, o que está acontecendo; verifico se é só na minha aula. Feedback sobre as aulas, individualmente e em grupo; solicitar sugestões; eu sou muito autêntica, coisas que eu não gosto, deixo muito claro, por exemplo: estão falando de algum professor, eu me meto, não gosto (Sujeito 2). |
| | Ética profissional; Ética profissional entre os professores; eu tenho uma tendência a proteger os professores, caso os alunos começam a falar mal de algum professor; (eu acabo tendendo mais para o lado dos professores). Valores de ética, responsabilidade; A responsabilidade de entregar o conteúdo; Compromisso com a |

| | |
|--|--|
| | aprendizagem. O contrato pedagógico; O respeito mútuo entre eles (Sujeito2). |
| | Sempre ter um sorriso no rosto, no início da aula, para estar com os alunos; conversar no início e depois das aulas. Ser educado com eles; quebrar o gelo para poder trabalhar com eles; Conversa inicial com os alunos antes de iniciar a aula; mostrar os resultados da aula na hora (Sujeito 3). Eu faço um contrato pedagógico, por exemplo não acessar internet e sites durante as aulas. Não usar o celular na aula; somente em alguma emergência; combinado para sair da aula; Conversa pedagógica (contrato pedagógico). Não comer no laboratório (Sujeito3). |
| | Sim, percebo: tenho o hábito de falar verbalmente e gesticular muito também. (O corpo fala); Costume: de andar em sala de aula, para que o aluno possa acompanhar melhor meu raciocínio. Costume: de cantar em sala de aula, não levo jeito para ser cantora, mas eles acham engraçado isso, acaba sendo um jeito de interagir com eles. Hábito de formar os grupos, principalmente com os alunos iniciantes. Hábito: falar um pouco da minha realidade, como foi o meu percurso, eles ficam interessados (Sujeito 4). |
| | Valores principais: respeito e ética, comparo muito como se fosse uma empresa; Regras: palavras eu não permito em sala de aula; Normas: passo as normas e regras da própria Etec (Sujeito 4). |

Fonte: Próprio autor

As narrativas dos professores levam a refletir sobre o quanto o jeito, os valores, os discursos e o modo de agir escolhidos pelos professores no ato de ensinar acabam estruturando a identidade de cada professor. Fica evidente em seus relatos o quanto das suas crenças e valores acabam sendo manifestadas no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, quais crenças e valores são esses?

Podemos pensar que são crenças ligadas à identidade profissional, sua formação e aprendizagem, vinculadas a vida acadêmica. Pimenta (2000), quando define identidade profissional dos docentes, refere-se a características específicas na construção e formação desta identidade:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p.19).

Relacionando a citação acima e os depoimentos dos professores, a autora nos leva a pensar o quanto os docentes são atores e autores de sua atividade

profissional, e que esse protagonismo está intimamente articulado aos seus valores e modo de agir e atuar no mundo, tendo como base sua história de vida, seus sonhos, conhecimento, suas crenças, hábitos, costumes adquiridos ao longo de sua formação profissional, que provavelmente podem levados para o ato de ensinar.

A docente (S1) traz no seguinte relato: “é um jeito que eu tenho na minha vida, então eu levo muito isto para sala de aula”.

No que diz respeito aos hábitos e costumes, podemos dizer que há convergência, ou seja, todos mencionaram o quanto seus hábitos e costumes são evidenciados nos seus comportamentos e atitudes na docência.

As crenças dos professores são mediadas pelas suas decisões quando estão atuando profissionalmente, influenciam suas escolhas pedagógicas, seu estilo de aula, as estratégias e ferramentas utilizadas para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer (PAJARES,1992).

Assim, as crenças estão subjacentes aos comportamentos e atitudes dos docentes, sendo assim merecem ser explicitadas.

Notamos que as principais crenças manifestadas pelos professores são as crenças e valores ligados à sua identidade profissional e as que fazem parte da formação pessoal de cada um deles, como descrevem as palavras de Valliant (2012):

De forma consciente ou inconsciente desenvolvemos como adultos milhares de atos nos quais ajudamos a outros (adultos ou não) a aprender. Ao ensinar, podemos atuar de forma intuitiva, empregando nosso sentido comum para ensinar algo a outros. Mas também podemos atuar com certa racionalidade e método (p. 53).

Estas manifestações podem ser destacadas nos seguintes relatos abaixo:

Sim, percebo: tenho o hábito de falar verbalmente e gesticular muito também (o corpo fala).

E o costume de cantar em sala de aula, não levo jeito para ser cantora, mas eles acham engraçado isso, acaba sendo um jeito de interagir com eles (S4).

Eu tenho um comportamento frequente de entrar em sala de aula e ter um sorriso no rosto.

Outra atitude é de ter uma conversa inicial com os alunos antes de iniciar a aula; mostrar os resultados (prática da aula na hora) (S3).

Tenho o hábito de chegar, cumprimentar os alunos, conversar, saber como foi o dia, se dormiram bem. Conversar um pouco para depois começar a puxar o conteúdo (S2).

Um valor importante é a questão da formação acadêmica, neste sentido conversei muito com os alunos sobre o tema, a importância de continuar estudando, pois é algo que eu acredito muito (S1).

Portanto, evidencia-se que os docentes mencionam estas características tendo como ponto de partida suas crenças e valores pessoais. Sendo assim, respondemos o primeiro objetivo específico do estudo, identificamos as principais crenças manifestadas pelos docentes na Etec de Mauá, são as crenças e valores relacionados com a identidade profissional e os comportamentos e atitudes vinculados aos hábitos pessoais de cada docente. Hábitos aprendidos no decorrer de sua formação profissional e enquanto alunos.

5.2 Mudança de Crenças

Nesta categoria pretende-se verificar a disponibilidade dos professores frente às mudanças provenientes das crenças e valores já estabelecidos, padrões de comportamentos e atitudes que são considerados corretos e não precisam ser questionados. Foram apuradas as seguintes respostas:

Quadro 3 – Mudança de Crenças

| Categoria | Narrativas dos Professores |
|--------------------|---|
| Mudança de Crenças | <p>“Eu percebo sim muitas mudanças nos últimos anos, acho que é por que eu comecei a conviver com pessoas diferentes e estudar mais, eu me desenvolvi bastante, em termos de conhecimento. Desde 2009, até hoje, o meu propósito não mudou, que é trazer melhorias para os alunos, isso não mudou. Eu dou aula com muito amor. Tem momentos que eu estou mais motivada outros momentos nem tanto, por razões pessoais. Mas desde 2009 eu vejo que isso é positivo, isso não mudou, mas houve um momento de acomodação, agora de 2017 adiante voltei a estudar, pensar na minha formação acadêmica e desenvolvimento pessoal. Penso que no início da minha carreira eu era muito imatura, hoje sinto-me mais madura, e cuidar mais de mim e do meu desenvolvimento pessoal, desta forma, me torno uma professora melhor. Dividir isto com os alunos, deixam eles mais estimulados” (S1).</p> |
| | <p>“Em relação a alguns valores como ética e respeito em sala de aula, não tenho mudança. Agora enquanto pessoa eu mudei bastante, descobri que eu não consigo mudar a instituição. Aquela garra que eu tinha no início da carreira, isto mudou. O primeiro amor de ficar fazendo, não tenho mais. Só é desgaste, faço o mínimo, ética, respeito, aquilo de estar muito envolvida com o aluno, mudou um pouco” (S2).</p> |
| | <p>“Eu acho que no início de carreira eu era muito mandão em sala de aula; Eu queria ser a autoridade máxima em sala de aula, principalmente</p> |

| | |
|--|---|
| | quando tinha aluno, mais velho. Eu mudei o pensamento, por que percebi que não estava dando certo, passei a conversar mais com eles” (S3). |
| | “Parti por outro caminho, comecei a fazer amizade com eles: por exemplo: quebrar o gelo; fazer sorteio de revistas (quadrinhos), isto passou a facilitar muito a aula”. (S3) |
| | “Mudou devido aos conflitos em sala de aula, principalmente com os alunos mais velhos. Tive que mudar meu jeito. Era muito paizão dos alunos: isto também mudou também percebi que isto começou me atrapalhar aula, eles começaram a misturar as coisas”.(S3) |
| | “Um hábito que não mudou deste o início da carreira até a atualidade, é valorizar o aluno que está em sala de aula, não falta, participa, eu cuido dos outros, mas estes eu prezo muito” (S3). |
| | “Sim, num primeiro momento, é a postura de como eu comecei no primeiro dia de aula; Eu me sentia uma aluna, inclusive aquela aluna, excluída que todos deixam de fora, foi a turma que eu mais tive dificuldade, pois foi o meu primeiro contato. Penso que quase eu desisti; A partir daí, eu comecei a mudar minha postura; No começo me sentia insegura, e agora sinto mais confiança quando entro em sala de aula” (S4) |

Fonte: Próprio Autor

Nesta categoria a intenção foi saber o quanto os professores estão dispostos a mudar valores, regras, hábitos e atitudes quando estão ensinando. E ainda, verificar as perspectivas diante da formação dos professores, a mudança de crenças de quando começaram e o quanto estão disponíveis para alterar as suas convicções. Neste aspecto, tendo como suporte a fundamentação teórica de Schön (1995) sobre a formação docente, o que poderia ser este processo, em certa medida, ele seria explicado pela reflexão-na-ação.

Schôn (1995), quando descreve sobre o professor reflexivo, discorre o quanto é difícil formalizar e sistematizar este comportamento no ambiente escolar. O processo de reflexão-na-ação implica considerar três dimensões. Na primeira delas, o autor descreve sobre a compreensão das matérias pelo aluno, seria refletir sobre como o aluno aprende. Já na segunda, ele enfatiza a interação interpessoal entre professor e aluno, a repensar como o professor estabelece as relações partindo de como ele enxerga os indivíduos. A última dimensão refere-se às questões burocráticas do trabalho docente e como professor lida com esta questão na prática.

Formar professores como profissionais reflexivos, na perspectiva deste autor, é tentar indagar algumas questões importantes, das quais destacamos: Que tipo de formação será mais viável para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

A intenção não é responder a indagação acima, mas utilizá-la no final da formação como ponto de partida para (re)pensar o que realmente poderia funcionar durante a formação docente.

Uma questão levantada no início da pesquisa foi o quanto e quais crenças e valores mais influenciam os professores quando estão ensinando e, em certa medida, respondemos que os aspectos ligados a identidade profissional e pessoal poderiam influenciar diretamente em suas escolhas, atitudes e métodos quando estão lecionando. Mas, o que leva o docente a modificar sua postura, atitude, comportamento e rever sua prática no ato de ensinar?

Os professores quando indagados, responderam que quando são confrontados com feedbacks negativos dos alunos, dificuldades na convivência e nas relações interpessoais em sala de aulas, são fatores que levam à mudança de comportamento em sua prática profissional. Por exemplo, com o entrevistado S3 tivemos a seguinte resposta:

Eu acho que no início de carreira eu era muito mandão em sala de aula; eu queria ser a autoridade máxima em sala de aula, principalmente quando tinha aluno, mais velho (S3).

O relato acima poderia indicar que o professor tem algumas convicções quando iniciou a sua carreira como docente, ou seja, não gostava de ser contrariado, e queria ser autoridade máxima o tempo todo, isto é, os aspectos relacionado a sua identidade profissional no começo de carreira, direcionava diretamente a atitudes que implicavam na maneira de como ele ensinava. Observamos que este foi o jeito do professor lidar com a própria insegurança, mas com o decorrer do tempo, ele mesmo percebeu que isto atrapalhava seu relacionamento com os alunos.

Nesta mesma perspectiva, encontramos mais narrativas que demonstram que as mudanças ocorreram frente aos obstáculos encontrados em sala de aula, e o aspecto relacionado a experiência profissional, isto é, como estes docentes aprendem a torna-se professores na prática passa ser compreendido a partir de questões pessoais, eles relatam que aprenderam “na prática” e mudaram suas atitudes a partir de reflexões individuais.

Penso que no início da minha carreira eu era muito imatura, hoje sinto-me mais madura, e cuidar mais de mim e do meu desenvolvimento pessoal, desta forma, me torno uma professora melhor (S1).

Aquela garra que eu tinha no início da carreira, isto mudou. O primeiro amor de dicar fazendo, não tenho mais. Só é desgaste, faço o mínimo (S2).

Eu me sentia uma aluna, inclusive aquela aluna, excluída que todos deixam de fora, foi a turma que eu mais tive dificuldade (S4).

Outro fator que temos que levar em consideração é o tempo; nas respostas as mudanças aconteceram após uma passagem de tempo e a relação com os resultados encontrados por cada professor, mas em suas falas ficou evidente que ocorreu, mesmo de uma maneira informal, uma reflexão individual de cada um desses docentes.

Aqui destacamos os professores fizeram sua reflexão sobre as difetrntes dimensões mencionadas por Schon: S1, S3 e S4 refletem sobre a dimensão da relação interpessoal com os alunos; S2 reflete sobre a dimensão ligada a burocracia da prática. Sendo assim, podemos considerar que a reflexão acontece, mas de uma maneira fragmentada.

Identificou-se então a necessidade de uma formação continuada que possa fazer a integração destas três dimensões. Levando assim a uma mudança mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

5.3 Didática no Ensino Técnico

Nesta categoria, o intuito é identificar as principais atitudes e comportamentos dos professores relacionados com as competências e habilidades no ato de ensinar, vinculadas à didática. Subdividimos está categoria em três aspectos: 1) Modelo de ensino utilizado no início da carreira; 2) Atitudes e comportamento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; 3) Estratégias, métodos de ensino e didática

5.3.1 Modelo de ensino utilizado no início da carreira

Na questão sobre modelos de ensino no início da carreira, recebemos as seguintes respostas:

Quadro 4 – Didática no Ensino Técnico

| Categoria | Narrativas dos professores |
|----------------------------|--|
| Didática no Ensino Técnico | <p>“Meus primeiros modelos de boas aulas começam na faculdade. Tive uma professora de sociologia, esta não era a principal disciplina do curso, mas todos os alunos ficavam encantados com a aula. Hoje eu vejo que isto acontecia, porque ela tinha o domínio do conteúdo. Era uma professora muito segura em sala de aula, usava poucos recursos, fazia um esquema na lousa, e sua aula era excelente, todos os alunos gostavam muito. Eu vejo atualmente que eu tenho o jeito dela. Outro professor que me inspirou na faculdade, ele era muito dinâmico, dava muitos exemplos, selecionava muito bem os exemplos que fariam sentido para os alunos. Por último eu penso que não é tanto a técnica do o professor em sim, mas como o professor comunica a aula” (S1).</p> |
| | <p>“Eu utilizei bastante, os exemplos da minha graduação; depois quando estava na especialização eu utilizava isto com os meus alunos. Tanto que como docente do ensino técnico, eu ensinava coisas mais aprofundadas nas minhas aulas. Eu me espelhei bastante em como eu gostaria de ter aprendido aquele assunto, ou conteúdo. Modelo de bons professores: Bons professores pra mim, explica o conteúdo e eu consigo aprender e se importa se eu aprendi. Eu acho que o professor que não é bom é aquele que não se importa que o aluno aprendeu ou não” (S2).</p> |
| | <p>“Foram meus professores do ensino técnico, e da faculdade. Fazia o que eles faziam comigo em sala de aula. Exemplos: interação com os alunos; Eles eram professores que conversam comigo, pós aula ou antes da aula. Hoje já não faço mais isso. Quando um aluno tem dificuldade eu explico tudo novamente para classe todo. Assim eu não exponho o aluno. Aproximação com os alunos, tive professores que faziam isso, e logo no início da minha carreira, também utilizei muito este modelo” (S3).</p> |
| | <p>“Quando eu resolvi prestar o processo seletivo, eu li todo o edital e vi os critérios para poder passar, quais eram as pontuações. Eu passei em terceiro lugar, mas vi que a minha pontuação foi boa, só me faltou a licenciatura. Eu preparei as aulas, todo o conteúdo, fiz pesquisas na internet, assisti aulas de outros professores, como eu disse anteriormente. Não tinha essa vivência. No começo segui as regras do documento para preparar as aulas testes; depois já em sala de aula, passei a usar este padrão para continuar a preparar minhas aulas. Seguindo as bases tecnológicas, e o perfil da turma, vou verificando se aula será expositiva, dialogada, teórica. A primeira aula foi difícil, porque não existe um treinamento anterior para preparar este professor. Modelo de aula: Seguindo os critérios da aula teste; aula mais técnica. Metodologia mais tradicional” (S4).</p> |

Fonte: Próprio Autor

Podemos observar em suas narrativas que todos os professores trouxeram como ponto de partida, de seu início de carreira, suas experiências como alunos, revelando o quanto ficou impresso na memória destes docentes os professores considerados importantes e significativos.

Pimenta (2000) descreve os saberes da docência e a formação inicial dos professores a partir da perspectiva dos alunos que chegam no curso de licenciatura. Ou seja, com os saberes da experiência enquanto discentes, relatam o quanto este

conhecimento influenciou na sua identidade profissional. Eles relatam quais foram seus bons professores e o quanto isto contribuiu para a sua formação humana e profissional.

O desafio, segundo a autora, é oferecer cursos de formação docente com intuito de colaborar com este processo de construção e enfatiza que seria desenvolver neste aluno a reflexão de como tornar-se professor. Em outras palavras, sair dos modelos e criar sua própria identidade profissional, pois só os saberes da experiência não bastam.

As narrativas abaixo corroboram a tese da autora:

Mas todos os alunos ficavam encantados com a aula.
Porque ela tinha o domínio do conteúdo. Eu vejo atualmente que eu tenho o jeito dela (S1).

Modelos de bons professores na graduação (S2).

Foram meus professores do ensino técnico e da faculdade. Fazia o que eles faziam comigo em sala de aula.
Aproximação com os alunos, tive professores que faziam comigo e logo no início da minha carreira, também utilizei muito esse modelo (S3).

Seguindo os critérios da aula teste; aula mais técnica. Metodologia mais tradicional (S4).

Outro aspecto importante que precisa ser mencionado, é que todos os professores entrevistados, no início de carreira, não tinham licenciatura, fato que confirma nossa proposição inicial, quando descrevemos o perfil dos professores do ensino técnico. Sabemos que a maioria dos professores que lecionam no ensino técnico não tem essa formação pedagógica, desta forma, o perfil técnico é voltado para o mercado de trabalho, torna-se parte da sua identidade profissional.

Relacionando este fato com a didática, os relatos evidenciam que os professores começam sua carreira seguindo modelos de suas experiências positivas enquanto alunos e profissão, não tendo ainda conhecimento ou formação sobre o conceito de didática, aspecto que será melhor elaborado e respondido na categoria sobre, estratégias, métodos de ensino e didática.

5.3.2 Atitudes e comportamentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Os professores, quando questionados sobre atitudes e comportamentos apresentados em sala de aula que eles consideravam importantes e que facilitavam o processo de aprendizagem dos alunos, descreveram:

Quadro 5 – Atitudes e comportamentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

| Categoria | Narrativas dos Professores |
|--|--|
| Atitudes e comportamentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos | Eu percebo que uma atitude que facilita bastante, porque eu tenho um retorno dos alunos com relação a esta atitude é a confiança quando estou lecionando. Penso que os alunos prestam bastante atenção nesse comportamento e nesta atitude. Estudo bastante, revejo o conteúdo das aulas, mesmo que seja uma aula que eu leciono a muito tempo, procuro rever o material e verificar as novidades. Este jeito de estudar bastante eu considero uma atitude de dedicação. Resumindo seria: atitudes de estar seguro em sala de aula, dedicação com os estudos, porque o professor acaba sendo um exemplo para os alunos. É uma figura que inspira os alunos, então precisa se dedicar. Eu gosto de estudar, buscar conhecimento para minha formação. Atenção plena com relação aos alunos. Ter paciência, ser humilde, pedir ajuda dos alunos. Por exemplo formo duplas de alunos que sabem mais com alunos que sabem menos (S1). |
| | Eu acho que quando eu vou passar qualquer coisa, para o aluno, primeiro eu vou estudar, então sei qual a dificuldade que ele vai ter, se eu já sei então, penso na dificuldade eu tive na hora de aprender, desta forma, eu tento ensinar, pensando nisso. Tento explicar como se fosse a minha dúvida. Eu acho que é uma prática positiva. Se colocar no lugar do aluno; pensando nas dúvidas que eles teriam ou que eu tive quando estava aprendendo este conteúdo. Em 2014, eu percebi que eu estava com muita dificuldade de fazer isso, então mandei projeto, fui trabalhar no centro área administrativa. Pensei que eu não estou tendo mais paciência com os alunos a culpa não é deles, pensei ficar um pouco fora da sala de aula.(S2) |
| | Foi bom isso, voltei com outros olhos, mas madura, para aceitar esta mudança de perfil dos alunos. Perceber minha falta de paciência (S2). |
| | Interagir aom eles, conversar, falar um pouco sobre o mundo deles. Antes da aula interagir, falar sobre o mundo adolescente, sobre a cultura pop. Começo assim, depois que inicio a aula, consigo trazer eles pra mim. Atitude: interação com os alunos. Preparar a aula, impor respeito (S3). |
| | Eu gosto muito de brincar com os alunos, principalmente no pessoal. Conseguir conhecer cada alunos, saber o seu perfil. Está é uma atitude e um comportamento que tenho, por exemplo numa primeira aula, eu não costumo pedir uma apresentação geral, vou conhecendo os alunos individualmente, vou mesa por mesa. Peço uma apresentação individual, principalmente em turmas iniciantes. Eu gosto de fazer alguns acordos em sala de aula, costumo dizer o combinado não sai caro. Quando eu estiver passar o conteúdo, não ligo se eles conversam um pouco, dentro de um limite claro. Mas a hora que eu estiver explicando quero total respeito e vice versa (S4). |

Fonte: Próprio Autor

Nesta categoria sobre comportamentos e atitudes no ato de ensinar, tornar-se visível que todos os docentes ficam atentos a dimensão humana, comentam sobre ações ligadas à habilidade de empatia, interação, paciência, boa convivência, bom humor, colocação de respeito, cumprimento dos combinados, enfim são habilidades e competências relacionadas ao que Candau (2005) descreve ao conceituar o que é didática. Ela enfatiza que há três dimensões, mencionadas anteriormente na pesquisa, ou seja, a dimensão técnica, a humana e a política.

Ficou evidente que os docentes exploram e utilizam a dimensão humana, quando consideram quem é o aluno, a relação e interação com eles, por exemplo:

Ter paciência, ser humilde, pedir ajuda dos alunos. Por exemplo formo duplas de alunos que sabem mais com alunos que sabem menos (S1).
Se colocar no lugar do aluno; pensando nas dúvidas que eles teriam ou que eu tive quando estava aprendendo este conteúdo (S2).

Interagir com eles, conversar, falar um pouco sobre o mundo deles. Antes da aula interagir, falar sobre o mundo adolecente, sobre a cultura pop (S3).

Eu gosto muito de brincar com os alunos, principalmente no pessoal. Conseguir conhecer cada aluno, saber o seu perfil (S4).

Entretanto, sabemos que articular só a dimensão humana não é o suficiente para considerar que estamos estabelecendo uma didática eficaz no processo de ensino. Acreditamos que os resultados referentes à questão sobre as metodologias, estratégias e didática trará a luz sobre o assunto, que será descrito a seguir.

5.3.3 Estratégias, métodos de ensino e didática

Neste tópico, perguntamos aos professores sobre estratégias, métodos de ensino e didática que se utilizam na prática docente e, em seguida, como eles compreendiam a didática.

Na questão sobre estratégias e métodos utilizados em sala de aula, observamos suas prospecções no quadro abaixo:

Quadro 6 – Estratégias e Métodos utilizados em sala de aula

| Categoria | Narrativa dos Professores |
|--|---|
| Estratégias e Métodos utilizados em sala de aula | "Como a maioria das minhas disciplinas são teóricas e trabalho também com desenvolvimento de TCC, eu procuro métodos que cativem os alunos. Como eu sou da área de administração, existem muitas ferramentas. Se eu vou falar de algo relacionada, por exemplo, a gestão do tempo, então eu |

| | |
|--|--|
| | levo ferramentas relacionadas ao tema da aula. Eu utilizo a prática da ferramenta com conceitos. Trabalho com estudo de casos. Apresentação com realização de visita técnica” S1 |
| | “Hoje é muito fácil, já tenho muito conteúdo. Hoje: tenho de cor todas as aulas: Domínio do conteúdo, consigo utilizar muitas didáticas. Habilidade de preparar a aula: está mais fácil porque o conteúdo já está dentro. Antes: Eu tinha livros, comprava muitos cursos, preparava muitos slides, notas de aula, pesquisa e muito mais. (S2) |
| | Hoje é muito tranquilo, pois a informação também é muito fácil de checar, caso eu tenha alguma dúvida. Métodos: Sabe que eu nem penso nisso, pois já está tudo aqui dentro, não sei se tem um método, já sei a sequência do conteúdo. No começo do ano, vejo se mudou alguma coisa nas disciplinas, faço as adaptações. Acho que depois que você dá a mesma disciplina há algum tempo fica mais fácil”. S2 |
| | “Eu faço muito power point; Explico e sou mais prático, gosto de fazer junto com eles fazendo na hora; Vídeos aulas na internet sobre o assunto, para enriquecer o que já passei”.S3 |
| | “Hoje eu utilizo muito os livros, que são as bases científicas, gosto sempre de buscar estas referências, pesquiso bastante a internet, eu trabalho em parceria com os alunos, e a instituição. Então com relação as metodologias eu tenho sempre um plano A e um plano B. depende da estrutura, por exemplo as vezes monto a aula pensando em usar o laboratório, mas pode ser que não consiga, desta forma vou para o plano B”. S4 |

Fonte: Próprio Autor

Nesta categoria, é interessante perceber que cada professor tem o seu próprio repertório de metodologias e estratégias de ensino e faz sentido, pois as disciplinas são diferentes, temos dois professores que ministram aulas nos cursos de Desenvolvimento de sistemas e Técnico em informática e duas professoras que estão nos cursos de Administração e Logística.

Como nosso objetivo é identificar os comportamentos e atitudes relacionados à didática, queremos compreender também como o professor faz isto na prática.

Libâneo (2006), apresenta que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, assim, identificamos que cada professor adota estratégias e métodos de ensino utilizando como referência as disciplinas que ministram e levam em consideração o feedback dos alunos; notamos que este retorno é o termômetro para utilização de determinada ferramenta ou estratégia. Percebemos que há uma priorização da prática, outra característica dos professores do ensino técnico se destaca pela aplicação técnica dos conteúdos.

O domínio do conteúdo, outro aspecto ressaltado em suas narrativas, aparecem como uma preocupação dos docentes com este tema, demonstrando o que Shulman (2014) apresenta como categorias de base de conhecimento do professor. Para o autor, se este tipo de conhecimento dos professores fosse organizado como um manual, não poderia faltar: o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Evidenciamos nas respostas dos professores que o conhecimento do conteúdo foi citado como uma forma primordial para ensinar, porém o conhecimento pedagógico do conteúdo não foi mencionado; o que nos mostra um certo distanciamento dos docentes com este conhecimento, que é “o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”.

Podemos argumentar que esta categoria é a base para utilização para uma boa didática, partindo da compreensão de que o objetivo da didática é o processo de ensino, o professor que domina o conhecimento pedagógico do conteúdo está mais apto no sentido de ensinar utilizando a didática adequada ao conteúdo da disciplina.

Em relação a didática, os professores responderam:

Quadro 7 - Didática

| Categoria | Narrativas dos Professores |
|-----------|--|
| Didática | “Preparação do professor em termos de conhecimentos, ferramentas, métodos e estratégias, para saber transmitir ao aluno aquilo que precisa ser ministrado, por exemplo para logística a didática utilizando ferramentas mais práticas, mas por último, acho que é você saber transmitir o conhecimento para o aluno, utilizando alguma estratégia e métodos, mas com algo a mais, e esse algo a mais é o professor ter a percepção de como o aluno aprende também” (S1). |
| | “É o caminho e o meio de como você vai apresentar o conteúdo para os alunos. Facilitar este caminho este meio” (S2). |
| | “É a habilidade que o professor tem de passar o conhecimento para os alunos, como ele conduz a aula. Eu passava muita matéria na lousa, hoje não faço mais isso. Dou mais exemplos práticos” (S3). |
| | “De acordo com que eu vou conseguir absorver e passar para os alunos. Tento de ter uma didática de uma forma geral, para que todos possam compreender o conteúdo” (S4). |

Os discursos revelam que o conceito de didática ainda fica distante da prática pedagógica dos docentes, pois remete a pensar o que Candau (2005) descreveu; que nos cursos de licenciatura, infelizmente, a didática às vezes é entendida como receitas para ensinar, não articulando todas as dimensões mencionadas pela autora.

Somente uma docente aproxima-se do conceito de didática quando diz:

Acho que é você saber transmitir o conhecimento para o aluno, utilizando alguma estratégia e métodos, mas com algo a mais, e esse algo a mais é o professor ter a percepção de como o aluno aprende também (S1).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos, geral e específicos, e os problemas iniciais apresentados nesta dissertação, chegamos às seguintes conclusões.

Nosso objetivo geral foi avaliar como as crenças e atitudes dos professores influenciam nas competências e habilidades de ensinar na Etec de Mauá, especificamente no ensino técnico. A pesquisa demonstrou que estas crenças e atitudes fazem parte das competências e habilidades dos professores, em outras palavras é o alicerce, pois dependendo do que acreditam, dos valores, dos hábitos e atitudes, são levados a determinados caminhos em sua formação.

Os objetivos específicos foram identificar e analisar as crenças e comportamentos manifestados pelos docentes no ato de ensinar. Identificamos os que estão ligadas a sua identidade profissional e pessoal, os comportamentos e atitudes como intrinsecamente relacionados com o modelo de aula e professores considerados bons pelos docentes no começo de carreira, isto é, sabemos que antes de tornar-se professores estes profissionais foram alunos e, a partir da sua experiência, resgatando em suas memórias formas significativas em sua formação, são utilizados como ponto de partida para sua própria atuação profissional.

Com relação às crenças que estão relacionadas aos temas métodos, estratégias e didática no ensino técnico, percebemos que os docentes procuram com certa relevância considerar a dimensão humana no processo de ensino e aprendizagem. Existe uma preferência por métodos e estratégias ligadas à prática profissional, uma aprendizagem voltada ao mercado de trabalho. Com relação a didática, constatamos que os docentes possuem uma certa dificuldade no entendimento do conceito, posto que é visto de forma fragmentada.

Notamos que os docentes possuem uma tendência à mudança de crenças e valores, hábitos e costumes, quando são pressionados pela realidade em sala de aula e, mesmo assim, esta mudança acontece quando o professor percebe que se torna inviável continuar atuando com determinado valor ou comportamento. Sendo assim, ocorre uma reflexão sobre o tema, entretanto não acontece de forma contínua ou frequente, a conscientização acontece quando são forçados principalmente pelos feedback dos alunos.

O estudo revelou o quanto as manifestações das crenças, valores e hábitos apresentam-se intrinsecamente nas competências e habilidades de ensinar no perfil dos professores da Etec de Mauá, demonstrando desta forma que compreender e avaliar estas manifestações traz subsídios no sentido de promover formações docentes específicas, no que se refere às características que precisam de mudanças ou transformações.

Desta forma cabe ressaltar que o tema é específico e ao mesmo tempo geral, sabemos que o corpo docente de cada Etec possui suas crenças e valores, o que torna a instituição única, mas ao mesmo tempo temos consciência que são estes valores que norteiam a identidade da escola. Sendo assim, estudos mais aprofundados sobre o tema em outras Etecs ajudarão a formar um acervo sobre o funcionamento institucional, dando base para futuras formações e profissionalidade dos docentes.

7 PRODUTO - FORMAÇÃO DOCENTE

O produto abaixo está num formato de projeto, com a intenção de ser encaminhado para direção da escola, coordenação pedagógica e supervisão do Centro Paula Souza.

Este formato é uma obrigatoriedade dentro na instituição, pois é feito de forma online, por isso pouco espaço para detalhar melhor os procedimentos.

| |
|--|
| IDENTIFICAÇÃO |
| ETEC ___ de Mauá _____ MUNICÍPIO : Mauá |
| Professor (a) Responsável: Giane Regina da Silva Araujo nº de HAE : |
| Título do Projeto: Formação docente: Reflexão-na-ação e Reflexão sobre-ação |

| |
|---|
| LINHA DE ATUAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DO PROJETO: Formação Docente |
|---|

| |
|---|
| OBJETIVO(S) DO PROJETO: Atuar na formação docente dos professores da Etec de Mauá, com o intuito de contribuir com o processo atualização e principalmente reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes e, desta forma, promover a reflexão-na-ação. |
|---|

| |
|----------------------------|
| META(S) DO PROJETO: |
|----------------------------|

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir com processo de formação docente, especificamente com os professores atuantes na Etec de Mauá, sendo desta maneira mais um procedimento de profissionalização. • Fidelização dos professores para continuar atuando na Etec de Mauá. |
|--|

| |
|-----------------------------------|
| JUSTIFICATIVAS DO PROJETO: |
|-----------------------------------|

| |
|---|
| A partir dos resultados encontrados na pesquisa mestrado que utilizou como ponto partida a realidade da etec de Mauá, torna-se necessário divulgar os resultados e ao mesmo tempo, devolver ao docentes em forma de desenvolvimento |
|---|

profissional, como contribuição da pesquisa. Tendo como pressuposto o que diz Novoa (2017), reforçando a necessidade de as escolas promoverem o que ele chama de Firmar a profissão docente, estabelecer um lugar institucional para a formação profissional, no sentido de criar dentro das escolas um ambiente para cuidar da formação docente.

Assim, é viável pensar numa formação que trabalhe a reflexão-na-ação, pois sabemos que a profissão que lida com o humano, inevitavelmente enfrenta a incerteza e a imprevisibilidade. Desta forma, promover uma formação que tem como alicerce trabalhar com os professores suas convicções e certezas, com a intenção de contribuir com mudanças e ao mesmo tempo sistematizar boas práticas encontradas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

METODOLOGIA(S)

Trata-se de um projeto para a formação docente com o objetivo de melhorar a profissionalização dos professores através da reflexão-na-ação. Sendo assim, partimos dos pressupostos teóricos do autor do tema professor reflexivo. Por isso, nossa metodologia tem como pilar considerar as três dimensões mencionadas por Schon(1995) em seus escritos:

1. Dimensão de como o aluno aprende.
2. Dimensão das relações interpessoais entre professor e aluno
3. Dimensão burocrática, refere-se às atribuições burocráticas dos professores e instituição, escola.

Como técnica de treinamento para aplicação da formação, trabalhar com grupos operativos.

Como o objetivo do projeto é trabalhar a formação continuada do professores, propomos o seguinte roteiro:

- 8 a 10 encontros durante o ano letivo;
- Duração de 2 horas e meia por encontro;
- Cada encontro terá um tema a ser trabalhado de acordo com os pressupostos mencionados por Schon, para formar o professor reflexivo;
- Quantidade participantes: 8 a 10 docentes.

| CRONOGRAMA DO PROJETO | | |
|--|-----------------|----------|
| ATIVIDADES | PERÍODOS | |
| Divulgação da formação docente reflexão-na-ação e sobre ação | 09/01/22 | 15/01/22 |
| Período de inscrição para formação docente | 15/01/22 | 31/01/22 |
| Encontro 01 (Apresentação do projeto e da técnica.Tema disparador: Apresentar as três dimensões proposta por Schon) | 01/02/22 | 28/02/22 |
| Encontro 02 (Escolher com o grupo qual dimensão deve ter prioridade) | 01/03/22 | 31/03/22 |
| Encontro 03 (Tema:Dimensão de como o aluno aprende+) | 01/04/22 | 30/04/22 |
| Encontro 04 (Tema:Dimensão de como o aluno aprende) | 01/05/22 | 31/05/22 |
| Encontro 05 (Tema:Dimensão das relações interpessoais entre professor e aluno) | 01/07/22 | 30/07/22 |
| Encontro 06 (Dimensão das relações interpessoais entre professor e aluno) | 01/08/22 | 31/08/22 |
| Encontro 07 (Dimensão burocrática, refere-se as atribuições burocráticas dos professores e instituição, escola) | 01/09/22 | 30/09/22 |
| Encontro 08 (Dimensão burocrática, refere-se as atribuições burocráticas dos professores e instituição, escola Fechamento) | 01/10/22 | 31/10/22 |

| RESULTADOS ESPERADOS |
|--|
| <p>Espera-se com a formação docente, proporcionar aos professores momentos para reflexão sobre a própria prática pedagógica e assim, desenvolver a competência de ser um professor reflexivo, contribuindo com mudanças de práticas pedagógicas ineficazes no processo de ensino aprendizagem e ao mesmo tempo, além de poder divulgar e reforçar boas práticas, construir um ambiente onde escola oferece a profissionalização dos professores.</p> |

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. IN: BUCHETON, D., DEZUTTER, O. (Éds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**. Um défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BORGES, S.M. **Possíveis contribuições da psicologia à educação profissional tecnológica**: uma análise comparativa de grades curriculares. Santa maria: 65f 2013. Monografia (Especialização) – Celer Faculdades.

BRASIL. Lei 4.024 20 de dezembro de 1961. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de 20 de dezembro de 1961. In **CONGRESSO NACIONAL**. Legislação Republicana Brasileira.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular.

CASTRO, C. M. **Programa de expansão da educação profissional**. Ministério da Educação, 2002

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores- da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

FERNANDES, K. Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em correlação com os eixos temáticos dos PCNs. **Revista Eletrônica de Ciências**, v.5, n.3, 08 abr. 2010.

HAMEL, J. **Case study methods**. London: SAGE Publications, 1993.

HAMEL, J. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: DANTE, Henrique Moura, (organizador). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

MACHADO, L. R. S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, v. 8, p. 67-82, 2008.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. (Capítulo I e II)

MASSETO, M. T. Metodologias Ativas no Ensino Superior: Para Além da sua Aplicação, Quando Fazem a Diferença na Formação de Profissionais?. **REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)**, São Paulo, v. 16, n. 03, p. 650-667, jul/set 2018.

NASCIMENTO, E. L. A Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-Aprendizagem: Dos Gestos Didáticos Fundadores aos Gestos Didáticos Específicos. **SIGNUM: Estudos Linguagem**, Londrina, v 14, n.1, p. 421-445, jun. 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out/dez. 2017.

NOVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Revista Simpro SP**, São Paulo, p 01-24. 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de (Orgs.). A prática do Ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013, 224 p.

PAJARES, M. F. **Teacher's belief and educational research: Cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, 46(1), 58-70. 1995.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Revista Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 47, p. 1135 – 1149, 2017.

SILVA, B. A. da. Contrato didático. In: ALCÂNTARA MACHADO, S. D. et al. **Educação Matemática: uma introdução**. São Paulo. EDUC. 1999.

SILVA, K. **Aparecido da. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77-92. In: Nóvoa, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SHULMAN, L. A. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, n. 65,p. 149-166, 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário para corpo docente Etec de Mauá

1. Nome completo, idade e formação acadêmica?
2. Sobre sua experiência profissional. Comente um pouco a sua trajetória?
3. Quando você iniciou sua trajetória como professor no ensino técnico, quais foram suas principais dificuldades no ato de lecionar?
4. Pensando na questão anterior você identifica situações que facilitaram seu desempenho como professor iniciante?
5. Quando está na prática docente. Você pode exemplificar atitudes e/ou comportamentos (professor) que facilitam o momento de ensino e aprendizagem dos alunos?
6. Quando está na prática docente, você pode exemplificar atitudes e/ou comportamentos (professor) que dificultam o momento de ensino e aprendizagem dos alunos?
7. No início da carreira, suas primeiras aulas como docente, você utilizou algum modelo de aula? Quais foram seus exemplos e porquê?
8. Pensando no conceito de Didática, descreva em poucas palavras o que é Didática para você?
9. Ainda no tema didática e metodologias. Explique como você prepara suas aulas? Quais seus métodos e instrumentos?
10. Identifique habilidades que você considera necessárias para sua atuação docente no ensino técnico?
11. Identifique competências que você considera necessárias para sua atuação docente no ensino técnico?
12. Pensando sobre costumes e hábitos. Identifique alguns hábitos e costumes que você percebe utilizar quando está ministrando suas aulas?
13. Pensando sobre valores e regras. Identifique valores e normas que você considera importante quando está ministrando suas aulas?
14. Considerando as respostas nas questões 12 e 11, dentre os hábitos, costumes e valores, consegue identificar mudanças de como pensava no começo de sua carreira e atualmente? Que mudanças foram estas?

