

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria Beatriz Franze Conte

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES
SOBRE O ENSINO TÉCNICO**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria Beatriz Franze Conte

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES
SOBRE O ENSINO TÉCNICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Angela Boccara de Paula

Taubaté – SP

MARIA BEATRIZ FRANZE CONTE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O
ENSINO TÉCNICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Angela Boccara de Paula

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra^a. Maria Angela Boccara de Paula
Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof^ª. Dra^a. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Dr. Carlos Alberto Moreira dos Santos
Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Aos seres de luz que nos guiam

Vó Cida, vô Chico, vô Catarina e vô Ilário, que certamente nos acompanham à distância

Aos meus pais, que sempre consideraram a educação prioridade e se esforçaram muito para nos o oferecer o melhor, pensando em nosso futuro

Ao meu marido André, pelo auxílio, pela paciência, compreensão e afeto durante meus momentos de distanciamento

Lola e Olívia, que sempre se mantiveram por perto.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Angela Boccara de Paula, pela paciência, carinho e compreensão nos meus momentos de maior dificuldade e até mesmo de conflito comigo mesma. Pela orientação assertiva e direcionamentos que me auxiliaram a enxergar além da superfície.

À Prof^a. Dr^a. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Prof. Dr. Carlos Alberto Moreira dos Santos pela imensa colaboração oferecida por meio de suas considerações na banca examinadora.

À Ana Cláudia Galhardo Palma, por abrir as portas da Instituição para realização desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho, que participaram da pesquisa, disponibilizando parte de seu tempo para contribuir com estes resultados.

A todos os professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano, pela partilha dos conhecimentos, orientações em sala de aula, acompanhamento de seminários, encontros e bate papo nos corredores.

Aos funcionários do Mestrado em Desenvolvimento Humano, especialmente à Alessandra Calil e Walter, sempre tão atenciosos.

Aos colegas que tive a oportunidade de conviver durante estes dois anos, pelo companheirismo e troca de experiências.

Às minhas amigas Roberta Calcanhoto e Ana Paula Novaes Pereira, pela paciência com minhas angústias durante este período.

Às minhas gestoras, Patricia Mara Amadei Pinto e Thamara Moretti Soria Jurado que estiveram abertas para as diversas negociações de horário de trabalho permitindo a conciliação com as solicitações do mestrado.

Aos amigos e parentes que me acompanharam, mesmo que à distância.

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar as Representações Sociais (RS) de docentes sobre o ensino profissional de técnico. Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória com abordagem qualitativa e quantitativa. Foram investigados 49 docentes de uma instituição de ensino técnico, presente em todos os estados brasileiros, que atua nas modalidades de formação profissional de nível técnico no vale do Paraíba paulista. Foi utilizada fundamentação teórica das Representações Sociais e estudos sobre a docência do ensino técnico. Os dados foram coletados por meio de questionário para identificar os dados sociodemográficos e de formação, bem como a opinião dos participantes a respeito do ensino técnico. Em seguida foram realizadas entrevistas com 10 docentes, sorteados aleatoriamente, visando identificar as RS sobre o tema. As respostas dos questionários foram tabuladas e ordenadas com o auxílio do software Sphinx, possibilitando a apresentação dos resultados na forma de figuras e tabelas. O grupo pesquisado apresentava-se em equilíbrio entre os gêneros feminino e masculino, faixa etária em torno dos 40 anos e maioria casada. Com formação acadêmica de bacharelado e especializações voltadas para área de conhecimento específico e não relacionadas à educação. As entrevistas foram analisadas utilizando-se a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que levou ao desenvolvimento de cinco discursos. Os DSC revelaram que o ensino técnico é objeto de RS e era entendido como preparo para o mercado de trabalho. Os participantes evidenciaram não se reconhecerem como professores, mas numa categoria entre a docência e a atuação profissional, revelando certa descrença no discurso pedagógico. A docência evidenciou-se compreendida como vocação e o docente percebido como aquele que se desenvolve no cotidiano da prática, que gosta de estudar e tem habilidades de comunicação bem desenvolvidas. Por fim, ficou evidente a dificuldade do docente para atuar junto ao aluno adolescente e que este era percebido pelo professor como descomprometido em relação ao próprio desenvolvimento e formação. Acredita-se que este estudo traz contribuição para reflexões a respeito do ensino técnico e seu papel no contexto da educação com vistas a contribuir com a proposta de se formar pessoas com autonomia profissional e ação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Profissional de Nível Técnico. Docente. Representações Sociais. Desenvolvimento Humano

ABSTRACT

This research aims to investigate the Social Representation of teachers about professional education at technical schools. It is a descriptive and exploratory research, that used the qualitative and quantitative method. Were investigated 49 teachers of a technical school, which is located in every Brazilian states and offers professional education at Vale do Paraíba Paulista. For this research, it was used the Social Representation theory and complimentary researches about professional education. Also, it was used a questionnaire, aiming identify data about teacher's location and education background, as well as their opinion about professional education. After that, were made interviews with 10 teachers, chosen randomly, aiming identify their Social Representation about the theme of this research. The answers collected on the questionnaire were organized through Sphinx software and the resulted were presented through charts and tables. The group of participants of this research was equal about gender, age and marital status. About of the education background, most of the participants is graduated and post graduated, but, in general, their education background is not related with the education area. The interviews were analyzed using the Discursive of Collective Subject, developing 5 discourses. The discourses revealed that the technical education is an object of social representations and it is focused on preparation for the labour market. The participants of this research did not recognized themselves as a teacher, but in another category, between teaching and regular professionals, revealing a discredit about pedagogical discourse. In this research, teaching was comprehended as vocation and teachers were considered as people who develop themselves through the practical process and, also, teachers are considered people who have good communication skills. In the end, it was confirmed the teachers' difficult to teach for teenagers because of the indifference of teenagers about the education process and their self-improvements. We hope this research can give contribution about the technical education, contributing for education, professional autonomy and citizenship.

KEYWORDS: Professional Technical Education. Teacher. Social Representations. Human Development.

LISTA DE SIGLAS

AC	- Ancoragem
ADH	- Avaliação de Desempenho Humano
C&S	- Cargos e Salários
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/Unitau	- Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté
DSC	- Discurso do Sujeito Coletivo
EAD	- Educação à distância
ECH	- Expressões chave
EJA	- Ensino de jovens e adultos
FIC	- Formação Inicial e Continuada
IC	- Ideias centrais
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
R&S	- Recrutamento & Seleção
RH	- Recursos Humanos
RS	- Representações Sociais

SciELO	- ScientificElectronic Library Online
SP	- São Paulo
T&D	- Treinamento & Desenvolvimento
TRS	- Teoria das Representações Sociais
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- As três esferas de pertença das representações sociais	40
Figura 2	- Faixa etária dos docentes	53
Figura 3	- Tempo de atuação como docente do ensino técnico	58
Figura 4	- Distribuição de docentes e tempo de experiência profissional	60
Figura 5	- Intenções futuras dos docentes a respeito da carreira no ensino técnico	62
Figura 6	- Características que definem o docente do ensino técnico	66
Figura 7	- Definições para “ser professor”	67
Figura 8	- Opiniões sobre as influências na formação do docente	70
Figura 9	- Opiniões sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes	73
Figura 10	- Opiniões sobre práticas docentes	76
Figura 11	- Fatores que influenciam o ensino técnico	81
Figura 12	- Opinião sobre as responsabilidades do ensino técnico	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Divisão dos temas abordados no questionário de coleta de dados	48
----------	---	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Evolução do número de matrículas na educação técnica entre os anos de 2008 e 2014	31
Tabela 2	- Distribuição dos docentes segundo formação acadêmica	55
Tabela 3	- Distribuição dos participantes de acordo com a formação acadêmica	56
Tabela 4	- Distribuição dos participantes segundo suas ocupações além da docência	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Problema	18
1.2. Objetivos	18
1.2.1. Objetivo Geral	18
1.2.2. Objetivos Específicos	18
1.3. Delimitação do Estudo	18
1.4. Relevância do Estudo	19
1.5. Organização do Trabalho	20
2. ESTADO DA ARTE	22
3. REVISÃO DA LITERATURA	25
3.1. Educação Profissional Técnica no Brasil	25
3.2. PRONATEC	28
3.3. Docência no Ensino Técnico Profissional	31
3.4. Representações Sociais	36
4. MÉTODO	45
4.1. Tipo de Pesquisa	45
4.2. Local da Pesquisa	46
4.3. População	46
4.4. Procedimento de Coleta de Dados	46
4.5. Procedimento de Análise de Dados	49
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
5.1. Dados Sociodemográficos	52
5.2. Formação Acadêmica	54
5.3. Experiência Profissional Docente	57
5.4. Experiência Profissional Além da Docência	59
5.5. Pretensões Futuras em Relação ao Trabalho Docente	61
5.6. Apreciação Sobre a Docência e o Ensino Técnico	63
5.6.1. Opinião sobre ser professor do ensino técnico	63
5.6.2. Fatores que influenciam a formação docente	69
5.6.3. Dificuldades enfrentadas pelo docente	71
5.6.4. Práticas docentes	75
5.6.5. Fatores que influenciam o ensino técnico	80

5.6.6. Responsabilidades do ensino técnico	84
5.3.Síntese das Respostas ao Questionário	87
5.4.Discursos do Sujeito Coletivo – DSC	89
5.5.Conclusões dos Discursos	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE I – Entrevista	124
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	125
ANEXO B – Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté	127

1 INTRODUÇÃO

O atual cenário da sociedade é marcado pelo forte ritmo da globalização da economia, revolução da tecnologia da informação e comunicação, entretanto, em sentido oposto ainda é possível identificar desemprego, miséria, desigualdades, tensões sociais e conflitos.

O desenvolvimento econômico e social do Brasil parecem não caminhar juntos. O país está na sétima posição do *ranking* mundial do Produto Interno Bruto (PIB) e na 79ª posição no *ranking* mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Desta forma, o grande desafio atual é promover o alinhamento destes dois índices e a educação é um dos pontos que deve receber atenção especial nesta situação (RAMOS, 2014).

Este quadro, que vai além da evolução tecnológica, solicita novos perfis profissionais para o mercado de trabalho, configurando-se como uma outra de preparar os indivíduos para o mundo, para o mercado de trabalho.

O compromisso do Governo com a educação pode ser identificado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro PNE, elaborado em 1996, vigorou entre os anos de 2001 e 2010 e possuía mais de duzentas metas a serem alcançadas. O segundo, aprovado em 2014, apresenta 20 metas que abordam a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, valorização dos profissionais da educação e adequada aplicação dos recursos financeiros em educação (BRASIL, 2011a). Cada uma das metas propostas apresenta diversas ações que pretendem operacionalizar sua execução e alcance.

Atualmente, tanto governo, quanto população e empresariado demonstram convicção de que é necessário grande esforço nacional para o aumento da escolaridade e qualidade da oferta educacional em diferentes níveis e modalidades. É preciso qualificar cerca de sete milhões de profissionais que já estão no mercado e preparar outros 18 milhões de jovens que não estão nas universidades para ingressarem no mundo do trabalho (RAMOS, 2014).

O segmento da educação que se propõe a trazer em sua essência o foco na rápida inserção e atuação do educando no mercado de trabalho é o ensino profissional de nível técnico. Entretanto, Ramos (2014) afirma que no Brasil, o ensino técnico foi tratado de forma menos importante por muito tempo, pois se voltava à preparação da população mais carente para atuar em funções técnicas de nível baixo da hierarquia organizacional.

O ensino profissional técnico é abordado em duas metas do atual PNE. A meta 10, que pretende oferecer, no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), integrando educação profissional ao ensino fundamental e ensino médio; e a meta 11, que propõe a triplicação das matrículas da educação profissional de nível técnico e, pelo menos 50% de expansão no segmento (BRASIL, 2011a).

Diante de tal desafio, no ano de 2011, uma das ações do governo federal foi o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país” (BRASIL, 2014b). Intenção do programa: é formar jovens profissionais e capacitar trabalhadores.

A consequência, diante da facilitação e estímulo do governo, foi o aumento do número de matrículas no ensino técnico. De acordo com a página oficial do PRONATEC, de 2011 a 2014 foram realizadas mais de oito milhões de matrículas em cursos de formação técnica (BRASIL, 2014b).

No contexto das escolas que oferecem a formação profissional de nível técnico, é interessante comentar sobre o docente desta modalidade educacional, que tem enfoque marcante no mercado de trabalho. Assim, as instituições de ensino recorrem à contratação de profissionais provenientes do campo da prática (indústria, comércio, prestadoras de serviço, consultorias, entre outros) e, muitos destes profissionais, não possuem formação específica em educação. Desta forma, o quadro de professores, normalmente é composto por especialistas de diversas origens, com experiência e formação acadêmica, entretanto, sem o preparo específico para o exercício da docência.

Diante deste quadro esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais (RS) destes docentes sobre o ensino profissional técnico.

O interesse pelo tema surgiu a partir da inserção e experiência desta pesquisadora no ambiente da educação profissional técnica. Com experiência profissional iniciada na área de Recursos Humanos (RH), fora das instituições de ensino, minha primeira colocação aconteceu durante a graduação em Psicologia. Ingressei na área em 1999, como estagiária, atuando no subsetor de Recrutamento & Seleção (R&S) de uma pequena consultoria. Aprendi técnicas de seleção tais como entrevista, condução de dinâmica de grupo e aplicação de testes psicológicos.

Em seguida, atuei nos subsetores de Avaliação de Desempenho Humano (ADH), Gestão de Carreira e Treinamento & Desenvolvimento (T&D) de uma grande empresa nacional do segmento do varejo. Neste contexto tive contato com as possibilidades de

evolução dos profissionais dentro de grandes corporações e reconheci a importância da formação/ capacitação das pessoas para seu desenvolvimento profissional.

Mais adiante, fui contratada por uma grande indústria multinacional, para atuar em diferentes subsetores da área de RH, que eram: R&S, T&D, Cargos & Salários (C&S) e Gestão de Carreira, deparando-me novamente com a necessidade das organizações de possuírem, em seus quadros de pessoal, profissionais suficientemente capacitados no mercado e a escassez destes na nossa realidade.

No ano de 2009, passei por um processo de redirecionamento de carreira e comecei a atuar com educação de nível técnico. Inicialmente, de forma ainda tímida, com apenas duas aulas semanais em apenas uma turma, do curso Auxiliar de Enfermagem. Neste contexto, ministrei a disciplina de Psicologia, apesar de nunca ter me preparado para a atuação em sala de aula.

Assumindo efetivamente a docência deparei-me com uma realidade diferente e distante do que havia vivenciado até então. Questões como desempenho do aluno, avaliação, recuperação, didática, entre outros termos que até então não faziam parte de minha vivência profissional e, sem aviso prévio ou preparo anterior, entraram em meu cotidiano.

Alguns colegas docentes desta época tinham a educação como segunda fonte de renda e não demonstravam muita preocupação com as questões ligadas ao cotidiano da docência. Eu, ao contrário, abracei a docência por opção e real interesse, abrindo mão da atuação em outros segmentos.

Paulatinamente, assumi mais turmas de outros cursos e outras disciplinas. E a identificação com a profissão foi se construindo gradativamente, na relação com os alunos e na convivência com colegas com mais tempo de experiência; aspectos que colaboraram muito para meu desenvolvimento e reconhecimento como docente.

Atualmente, percebo o ensino técnico como um facilitador da inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Penso que a relação construída em sala de aula, quando saudável, pode tornar o mercado de trabalho estimulante e interessante e, quando empobrecida/fragilizada, contribui para que o mercado seja percebido como assustador e ameaçador. Assim, o docente desta modalidade de ensino torna-se o representante do mercado para o aluno, é ele quem traz para a sala de aula a realidade vivenciada fora desta.

O interesse em investigar as RS dos docentes sobre o ensino técnico surgiu das reflexões: Qual a visão que o docente tem a respeito desta modalidade de ensino? Que importância estes profissionais atribuem à educação de nível técnico? Estes docentes

reconhecem a importância do ensino técnico para o desenvolvimento social? Os docentes estão adequadamente preparados para a atuação em sala de aula?

1.1 Problema

As RS são fenômenos que estão internalizados na cultura, dentro das instituições, nas práticas sociais cotidianas, na comunicação entre as pessoas e nos pensamentos dos indivíduos, mas é importante que não se confunda RS com opinião individual. As representações são construídas por teorias do senso comum, pelas e nas interações sociais.

Reconhecendo a força das RS no cotidiano, esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta-problema: Quais as RS dos docentes do ensino técnico sobre esta modalidade de ensino?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as RS de docentes do ensino técnico a respeito ensino profissional de nível técnico.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil sócio demográfico e de formação do docente do ensino técnico;
- Identificar se existem semelhanças ou diferenças nas representações sobre o Ensino Técnico de docentes de diferentes áreas de atuação;
- Verificar o conhecimento de docentes do ensino técnico sobre os objetivos e legislação desta modalidade de Ensino.

1.3 Delimitação do estudo

A pesquisa foi realizada numa entidade privada de formação profissional, fundada pelo empresariado na década de 1940. A instituição está presente em todos os estados brasileiros e atua nas modalidades de formação profissional, de níveis técnico e superior.

Escolheu-se uma das unidades desta instituição, presente em um município da Região do Vale do Paraíba Paulista.

Localizada entre as duas regiões metropolitanas mais importantes do país: São Paulo e Rio de Janeiro; o Vale do Paraíba Paulista é composto por 39 municípios e aproximadamente 2,3 milhões de habitantes. A região destaca-se nacionalmente pela intensa e diversificada atividade econômica. Nos municípios localizados no eixo da Rodovia Presidente Dutra predomina a produção industrial dos setores automobilístico, aeronáutico, aeroespacial e bélico. O litoral norte destaca-se pelas atividades portuárias e petroleiras. E o turismo chama a atenção para a Serra da Mantiqueira, litoral e cidades históricas (SÃO PAULO, 2011).

A unidade escolhida para esta pesquisa está em funcionamento desde a década de 1970 e oferece a formação de nível médio (qualificação profissional e cursos técnicos). Os cursos oferecidos buscam atender as demandas da região onde se insere, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local e estão divididos nas seguintes áreas: Gestão & Negócios, Enfermagem, Segurança do Trabalho, Nutrição & Gastronomia e Tecnologia da Informação.

Foram pesquisados quarenta e nove dos docentes do ensino técnico, que pertenciam ao quadro de funcionários desta entidade.

1.4 Relevância do estudo

O atual momento histórico brasileiro vem estimulando e valorizando o ensino técnico. O governo, visando alcançar a meta 11 proposta pelo PNE, lançou o PRONATEC, ação que vem gerando aumento na procura por esta modalidade de ensino.

Diante das oportunidades de bolsas de estudos oferecidas pelo programa e tendo em vista a natureza do ensino técnico, que prepara para a atuação profissional, esta modalidade de ensino passou a ser vista como facilitadora para a inclusão das pessoas no mercado de trabalho. Importante ressaltar a figura do docente neste processo, pois é ele quem “apresenta” o mercado para o aluno (BRASIL, 2014b).

O Ministério da Educação (MEC) pretende, com o aumento das matrículas, fortalecer, expandir e melhorar a qualidade do ensino técnico no país (BRASIL, 2014b). Entretanto vale ressaltar que a qualidade da educação vai além do aumento da quantidade de matriculados, passando também por seus docentes, sua formação e preparo para a ação de educar.

O docente do ensino técnico é, em sua maioria, um profissional advindo do mercado de trabalho e normalmente não possui formação para a atuação em sala de aula. Oliveira (2006) afirma que esta situação ocorre em função da falta de um marco regulatório que exija e promova tal capacitação profissional e que, quando acontece, a formação do docente do ensino técnico ocorre em caráter emergencial, sendo marcada pela falta de integralidade.

O interesse pela pesquisa surgiu pela inserção desta pesquisadora neste contexto de educação e na tentativa de compreender quais são as opiniões que os profissionais que atuam na docência do ensino técnico têm a respeito desta modalidade de ensino. Visto que é o professor quem traz a realidade do mundo do trabalho para dentro do espaço da sala de aula, considera-se importante identificar suas ideias, juízos e opiniões a respeito desta modalidade de ensino.

Diante desse cenário, questiona-se qual são as RS deste profissional sobre o ensino técnico?

1.5 Organização do trabalho

No primeiro capítulo é apresentada a introdução, composta pela exposição do problema de pesquisa, objetivos (geral e específicos), delimitação do estudo, relevância do mesmo e organização do trabalho.

Já no segundo capítulo, o estudo ganha continuidade com uma abordagem sobre o Estado da Arte do tema com panorama das pesquisas relacionadas às representações sociais de docentes sobre o Ensino Técnico.

O terceiro capítulo reúne a revisão da literatura sobre a educação técnica no Brasil, a docência no ensino técnico, bem como o conceito de RS.

A explicação sobre o método de análise – incluindo o tipo de pesquisa, local desta, população participante e procedimentos de coleta e análise de dados – está no quarto capítulo.

No quinto capítulo seguem os resultados quantitativos da pesquisa, com a caracterização dos participantes, sua formação acadêmica, experiência profissional, opiniões, valores e crenças sobre a docência e o ensino técnico, bem como os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC).

O sexto capítulo corresponde às considerações finais e, por fim, as referências, apêndices e anexos.

2 Estado da Arte do tema

O “estado da arte” ou “estado do conhecimento” é um procedimento que visa mapear, por meio de pesquisas, e discutir as produções científicas relacionadas a determinado campo do conhecimento, identificando aspectos que mais se destacam nestas pesquisas e quais são aqueles que ainda recebem pouca atenção. De caráter bibliográfico, utiliza-se de metodologia que analisa sistematicamente os objetivos, métodos e resultados alcançados em tais pesquisas, sejam elas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002).

Assim, este tópico descreve o panorama das pesquisas realizadas a respeito das RS de docentes do ensino técnico sobre esta modalidade de ensino.

O método utilizado foi o exploratório-descritivo e a abordagem configurou-se como quanti-qualitativa: quantitativa, na medida em que as informações foram coletadas por meio de levantamento; e qualitativa, visto que os dados levantados foram submetidos a análises e interpretações.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram “representação social”, “docente”, “professor”, “ensino técnico”. As bases de dados pesquisadas foram: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e o Banco de Artigos da *ScientificElectronic Library Online* (SciELO).

Os critérios de busca definidos foram os seguintes:

- Pesquisas realizadas no Brasil;
- Idioma português;
- Publicações datadas a partir de 2010;
- Versar sobre o tema RS da docência sobre o ensino técnico.

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi a primeira a ser pesquisada e apresentou quatro resultados mediante a associação dos descritores citados anteriormente. Em seguida, procedeu-se a leitura dos resumos, visando identificar as produções que se aproximavam do tema desta pesquisa. Evidenciou-se que apenas dois trabalhos utilizavam a Teoria das Representações Sociais (TRS) no contexto do ensino técnico.

A dissertação de Kátia HatsueEndo (2012), intitulada “Indisciplina no ensino médio e técnico: representações sociais de professores” objetivava investigar as RS dos professores sobre a indisciplina nas salas de aula dos cursos do ensino técnico e do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, que se utiliza da TRS como referencial

teórico. Participaram do estudo três docentes do ensino técnico, três do ensino médio e três de ambos os tipos de ensino. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e a análise dos dados foi feita por meio da Análise do Conteúdo. O estudo concluiu que as RS dos professores sobre a indisciplina ancoram-se, em sua maior parte, num referencial tradicional de ensino, associado à responsabilização do aluno e da família em relação à indisciplina.

Na dissertação de Maisa Mara de Magalhães Pereira (2011), intitulada “Representações sociais de professores da educação profissional técnica de nível médio sobre o trabalho”, foi proposta a investigação das RS dos docentes sobre o trabalho. Esta é uma pesquisa qualitativa, que tinha como referencial teórico-metodológico a TRS. A coleta de dados foi feita por meio da entrevista e a análise das mesmas, realizada por meio da Análise do Conteúdo. O estudo concluiu que o trabalho é objetivado como emprego (garantia de sobrevivência) e as RS se ancoram no mercado de trabalho. A autora ainda comenta que a totalidade dos pesquisados identificou-se com a profissão de professor, especificamente como professor de áreas técnicas. Para finalizar, destaca que as ideias que os professores têm sobre o trabalho constituem-se como fenômeno de RS, na medida em que são originárias da vida social cotidiana e de um contexto social concreto.

Ambas as autoras, desenvolveram seus trabalhos com base no referencial da TRS inaugurada por Serge Moscovici e analisaram os dados coletados utilizando-se da Análise do Conteúdo proposta por Laurence Bardin, entretanto nenhuma das pesquisas investigava as RS de docentes a respeito do ensino técnico.

A segunda base de dados consultada foi o Portal de Periódicos da CAPES. Os mesmos critérios foram utilizados na busca de teses e dissertações, e a pesquisa apontou para uma única publicação, entretanto a leitura do resumo indicou que não se tratava de uma produção com abordagem da TRS e nem mesmo trazia o contexto do ensino técnico. Assim, nenhuma publicação aproximou-se do tema investigado.

Finalmente, diante dos resultados da pesquisa realizada nas bases de dados da CAPES, optou-se por consultar uma terceira base de dados: a SciELO, onde foram procurados artigos com os critérios e descritores utilizados anteriormente. Também nesta base de dados nenhuma produção científica foi identificada, confirmando as nulas produções em RS sobre o ensino técnico.

Uma questão identificada no decorrer do levantamento chamou a atenção desta pesquisadora, desta forma, considera-se que mereça ser citado. De acordo com Sá e Arruda (2000, p.18) a TRS despertou interesse na área da educação “logo em sua chegada ao Brasil”,

interesse que parece ser mantido até hoje, pois dentre os grupos de pesquisa em RS existentes no país, 49% promovem estudos voltados à educação, de acordo com mapeamento realizado por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominado “Pesquisa em representações sociais no Brasil” (MARTINS; CARVALHO; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Visto que a educação responde por tamanha produção em RS, decidiu-se investigar este aspecto do ponto de vista quantitativo. A intenção deste levantamento foi identificar em qual nível de ensino estava concentrada a maior quantidade de pesquisas.

As mesmas bases de dados citadas anteriormente voltaram a ser consultadas neste momento do levantamento. Entretanto novos descritores foram utilizados e associados da seguinte maneira: “representações sociais” e “ensino fundamental”; “representações sociais” e “ensino médio”; “representações sociais” e “ensino técnico”; “representações sociais” e “ensino superior”.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES o ensino fundamental correspondeu à maior parte das pesquisas em RS, apresentando 2.760 resultados, seguido pelo ensino médio com 1.830 produções, ensino superior com 1.790 e ensino técnico, 124 produções.

O Portal de Periódicos da CAPES indicou que a maior quantidade de artigos produzidos estava voltada para o ensino médio, com 62 publicações, seguido pelo ensino fundamental com 53, ensino superior com 51 publicações, e ensino técnico com uma única publicação.

Na base de dados da SciELO a maioria dos artigos publicados estavam concentrados no ensino médio, com 48 produções, seguido pelo ensino fundamental com 32, ensino superior com 16 e ensino técnico em três publicações.

Os números apresentados indicam que ensino técnico ainda se mostra incipiente no contexto das pesquisas em RS no país, aspecto evidenciado pela pequena quantidade de produções encontrada nas três bases de dados utilizadas, quando comparada às pesquisas em RS no contexto de outras modalidades de ensino. Ao que parece o ensino técnico ainda interessa pouco às pesquisas do *stricto sensu*, mas é campo que deve ser explorado para que se possa conhecer melhor quem são professores e alunos desta modalidade de ensino, bem como as formas que o processo educativo vem sendo conduzido para que se possa aprimorar esta importante modalidade educacional.

Desta forma, a revisão da literatura reforçou a importância da escolha por esta temática, pois os resultados obtidos mostraram que há necessidade de realização de pesquisas que investiguem as RS de docentes, especialmente no contexto do ensino técnico.

3 Revisão da Literatura

3.1 Educação Profissional Técnica no Brasil

A educação é um dos meios que forma os indivíduos para o exercício profissional e ação cidadã (FONSECA, 2009). Trata-se de preparar as pessoas para inserção no mundo, desde a alfabetização até o desenvolvimento do raciocínio crítico, capaz de promover a transformação social.

[...] Eu acho que o papel da escola é nos ensinar quem somos nós; nos situar como seres humanos; nos situar na condição humana diante do mundo, diante da vida; nos situar na sociedade; é fazer conhecermos a nós mesmos [...] O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida [...] Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo (MORIN, 2004a).

Gadotti (1997, p.4) comenta que de acordo com a Constituição de 1988, a “educação é um direito de todos, dever do Estado e da família” e visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, além de prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Historicamente, a primeira forma de educação desenvolvida no Brasil foi promovida pelos padres jesuítas e o objetivo era catequizar a população indígena, sem a preocupação da escolarização efetivamente. Com o passar dos anos, os filhos de colonos portugueses passaram a despertar o interesse dos jesuítas e receberam mais atenção, sendo preferidos em detrimento dos índios. Esse grupo formou a primeira elite colonial do país, que era preparada para o trabalho intelectual – normalmente ligado à própria Igreja. A educação profissional (trabalho manual) era desenvolvida a partir do convívio, no próprio ambiente de trabalho – pelos índios, negros ou mestiços que compunham a maioria da população nesta época. E a educação feminina restringia-se às prendas domésticas (RIBEIRO, 2007).

A influência dos jesuítas na educação brasileira só foi reduzida por volta de 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal. Surgiu neste momento o ensino público propriamente dito que visava à formação da população nobre do país. Os professores passaram a necessitar de autorização para lecionar. Ainda sem instituições de ensino superior, os estudantes que pretendiam continuar estudando precisavam ir para uma instituição europeia (CARVALHO, 2001; GADOTTI, 1997; RIBEIRO, 2007).

Ribeiro (2007) afirma que desde seu descobrimento até 1808, o Brasil negou, por diversos motivos políticos e econômicos, a industrialização e a necessidade do ensino profissional. Foi somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, que o alvará de proibição de fábricas, de 1785, foi revogado por D. João VI e criado o Colégio das Fábricas, que objetivava atender à necessidade de educação de artistas e aprendizes vindos de Portugal. Neste momento, foram criados cursos em Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro que formavam técnicos em economia, agricultura e indústria (BRASIL, 2009a).

Gomes e Marins (2004) traçam o seguinte panorama da educação no final do século XIX:

[...] ensino primário abandonado e considerado desnecessário à população pobre; ensino secundário que só conseguia dar conta da preparação para o ensino superior baseado em modelos estrangeiros, criado exclusivamente para as classes dominantes e média; educação profissional restrita às escolas de artes e ofícios, que reforçavam seu caráter assistencialista (GOMES; MARINS, 2004, p.33).

O regime republicano, fundado sobre teses liberais e positivistas, trouxe à tona a questão da educação, promovendo discussões e medidas governamentais que pudessem estimular o progresso do país (BERTUCCI; SILVA, 2014).

Em 1906, a educação profissional passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio consolidando, desta forma, uma política de incentivo à educação profissional voltada para a indústria, comércio e ambiente agrícola (GOMES; MARINS, 2004).

O momento mais significativo na história do país, em termos de educação profissional, é atribuído a Nilo Peçanha, então Presidente da República, que assinou em 1909 o Decreto nº 7.566, criando as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados da federação, sinalizando uma política de governo que estimulava a educação para o trabalho em todo o Brasil. Estas escolas ensinavam ofícios manuais e mecânicos, de acordo com as necessidades das regiões onde estavam localizadas (BERTUCCI; SILVA, 2014; BRASIL, 2009a).

Com o passar dos anos, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram por muitas transformações. Mudaram de nome diversas vezes, atenderam públicos de nível primário e secundário de educação, passaram a exigir exames de admissão e estágio, ganharam autoridade para o ingresso de formandos no ensino superior e força durante o governo de Juscelino Kubitschek (BRASIL, 2009a).

Carvalho (2001) afirmar que um ciclo revolucionário, em termos de educação se inicia na década de 1910, com a Semana da Arte Moderna, a fundação da Associação Brasileira de Educação e as reformas de ensino que viriam a integrar o movimento dos pioneiros da Escola Nova.

Camara (2011) chama a atenção para este momento da história da educação no Brasil. A autora afirma que o movimento escolanovista visava uma escola que deveria constituir-se como espaço de socialização dos indivíduos e desenvolvimento de conhecimentos necessário para inserção social. A ação educativa deveria, desta forma, promover a integração e aprofundamento das relações existentes entre os indivíduos e as formas de trabalho desenvolvidas na região.

A Escola Nova propunha estrutura escolar a se constituir pelo ensino infantil, ensino primário de cinco anos, ensino vocacional, ensino profissional e curso normal. O ensino profissional era destinado à formação profissional diferenciada para meninas e meninos, era ministrado em quatro anos sendo que o último constituía-se no curso de aperfeiçoamento (CAMARA, 2011).

Manifestava-se neste período histórico a preocupação crescente com a organização para o trabalho, especialmente em decorrência do surgimento e crescimento da indústria. Assim, o movimento da educação caminhava na busca de contribuições para o processo de valorização do trabalho como fator de educação e progresso; criaram-se mecanismos de incorporação dos indivíduos à lógica do espaço da fábrica (CAMARA, 2011).

A década de 1930 foi marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde, as reformas do ministro Francisco Campos (1931), o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935), culminando na estruturação do ensino nacional (CARVALHO, 2001).

O processo de industrialização do país se intensifica e tornava-se mais necessária a capacitação da mão-de-obra do trabalhador brasileiro, mas foi apenas com Constituição de 1937 que o ensino profissionalizante foi efetivamente reconhecido e contemplado legalmente (GADOTTI, 1997; GOMES; MARINS, 2004).

A mudança mais recente é identificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que separa a educação profissionalizante da educação básica e a valoriza como importante fator de inclusão social e democratização (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013b):

[...] inclui entre os direitos sociais a educação e o trabalho. É na educação profissional e tecnológica que se tornam ainda mais evidentes os vínculos entre educação, trabalho, território e desenvolvimento, elementos cuja articulação é indispensável. Uma educação profissional e tecnológica de qualidade, voltada para a pesquisa e para o desenvolvimento científico e alinhada com as necessidades do mercado de trabalho, é fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2013b).

De acordo com a LDB, a educação profissional integra-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, ciência e tecnologia e, assim, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A lei propõe uma formação de estrutura flexível, voltada para as demandas do mercado e sociedade, além de valorizar o conhecimento adquirido pelo educando no exercício do trabalho (BRASIL, 1996; GOMES; MARINS, 2004).

Atualmente, de acordo com o MEC, a educação profissional no Brasil está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são oferecidos a qualquer pessoa interessada e independe de sua escolaridade prévia, que busque qualificação ou profissionalização. Os cursos técnicos são destinados a proporcionar qualificação profissional, podem ser oferecidos simultaneamente ao ensino médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria. Os tecnológicos são cursos de nível superior, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 2011b).

3.2 PRONATEC

O atual contexto da educação técnica está sendo influenciado pelo surgimento e implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado em 2011 pelo governo federal, o programa foi lançado na tentativa de atender a meta 11 do segundo Plano Nacional da Educação (PNE) que aborda a educação profissional de nível técnico.

O primeiro PNE originou-se da pressão social e foi elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, pais de alunos e outros interessados nas questões educacionais do país. O documento vigorou entre os anos de 2001 e 2010. Aprovado pela Lei nº 10.172, traçava mais de duzentas metas para educação no país e pretendia que elas fossem cumpridas até o fim do prazo de duração de tal plano, ou seja, até 2010. Entretanto, esta grande quantidade de metas parece ter tirado o foco de questões primordiais, dificultando também a mensuração de resultados (KUENZER, 2010a).

O segundo PNE, contempla o período de 2011 a 2020 e, comparado ao primeiro, é um documento mais sucinto; aspecto que pode torná-lo de mais fácil execução e fiscalização/acompanhamento. De maneira simplificada suas metas podem ser apresentadas da seguinte maneira: meta 1, trata da Educação Infantil; meta 2, Ensino Fundamental; meta 3, Ensino Médio; meta 4, Educação Especial e Inclusiva; meta 5, alfabetização; meta 6, educação de tempo integral; meta 7, aprendizado adequado à idade; meta 8, escolaridade média; meta 9, alfabetização de jovens e adultos; meta 10, Educação de Jovens e Adultos; meta 11, Educação Profissional; meta 12, Educação Superior; meta 13, titulação de professores da Educação Superior; meta 14, Pós-graduação Stricto Sensu; meta 15, formação de professores; meta 16, formação continuada e pós-graduação de professores; meta 17, valorização do professor; meta 18, plano de carreira docente; meta 19, gestão democrática e meta 20, financiamento da educação (BRASIL, 2014a).

A meta 11, descrita na íntegra, pretende “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014a, p.39).

Para que seja possível o alcance da meta o governo federal lançou algumas estratégias que são comentadas pelo Observatório do PNE – plataforma *on-line* que objetiva monitorar os indicadores de cada uma das metas do PNE, suas estratégias de ação, bem como oferecer análises sobre o tema. De acordo com a plataforma (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013), as estratégias são:

- i. Programa Brasil Profissionalizado: prevê a modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, promovendo assim a integração do conhecimento do ensino médio com a prática profissional;
- ii. Profuncionário: visa à formação dos funcionários de escolas, compatível com a atividade que exercem, valorizando o trabalho destes profissionais;
- iii. Programa Mulheres Mil: oferece às mulheres em situação de vulnerabilidade social acesso, acesso à educação profissional, ao emprego e renda;
- iv. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA): propõe a integração da educação profissional à educação básica, promovendo a formação de trabalhadores com 15 anos ou mais que não tenham concluído o ensino fundamental e/ou médio;
- v. PRONATEC: pretende aumentar a oferta de cursos de educação profissional, bem como promover a melhoria da qualidade o ensino médio público.

Por meio do PRONATEC os cursos são financiados pelo governo federal e oferecidos gratuitamente por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como as redes estaduais, distritais, municipais, instituições do sistema S (SENAI, SENAT, SEANC, SENAC) e, a partir de 2013 as instituições privadas também passaram a ofertar cursos do programa (BRASIL, 2014b).

Os objetivos do programa são:

- Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- Construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;
- Aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- Aumentar a qualidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
- Melhorar a qualidade do ensino médio (BRASIL, 2014b, p.2).

O programa visa atender basicamente a dois públicos: o primeiro composto por jovens estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA), estudantes egressos do ensino médio de escolas da rede pública ou instituições privadas – na condição de bolsistas integrais; e o segundo, composto por trabalhadores, beneficiários de programas de transferência de renda (BRASIL, 2011, 2014b).

Assim, dois tipos de bolsas são ofertadas: Bolsa-Formação Estudante, destinada aos estudantes, sendo estes beneficiados com cursos técnicos de duração mínima de 800 horas a serem realizados em concomitância com o ensino médio; e a Bolsa-Formação Trabalhador, destinada aos trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda, sendo beneficiados com Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com duração mínima de 160 horas (BRASIL, 2014b).

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2015, as matrículas do ensino técnico estão em expansão (Tabela 1), apresentando um crescimento de 5,8% e atingiram um contingente de 1,44 milhão de alunos atendidos em 2013, incluindo-se neste total as matrículas na rede federal, estadual, municipal e privada (BRASIL, 2015).

Apesar do aumento do número de matrículas, estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) retrata que a rede federal de ensino vem apresentando ociosidade de vagas, em partes justificada pela dificuldade de oferecer cursos que sejam de interesse das pessoas que estão em busca da formação. Além disso, também são relatadas no estudo dificuldades de algumas instituições em reter os alunos, o que tem levado a altos índices de

evasão, chegando a 50% nos cursos FIC – Formação Inicial e Continuada (CASSIOLATO; GARCIA, 2014).

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na educação técnica entre os anos de 2008 e 2014.

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS
2008	942.917
2010	1.178.540
2012	1.398.193
2014	1.784.403

Fonte: Censo de Educação Básica 2015 (BRASIL, 2015), adaptado pela autora.

Ainda não parece possível uma apreciação sistemática dos resultados do programa, entretanto fica evidente a movimentação promovida no ensino técnico, que podem acabar levando a novas formas de atuação neste segmento da educação.

3.3 Docência no Ensino Técnico Profissional

A docência pode ser entendida como a prática do processo de ensino aprendizagem. O docente é o profissional que media o processo de aprendizagem, estimulando, direcionando, redirecionando e promovendo a autonomia do aluno, conforme afirma Demo (2008):

[...] o ambiente adequado de aprendizagem supõem atividades, em primeiro lugar, participativas, nas quais o aprendiz se encontra envolvido e motivado, na condição de sujeito, e, em segundo lugar, que acionem processos e dinâmicas reconstrutivas, interpretativas, sempre como autor (DEMO, 2008, p.20).

A principal *ferramenta* utilizada pelas instituições de ensino técnico são os seus docentes: profissionais com vivência no mercado profissional, formação técnica pertinente à área de atuação e, em muitos casos, sem a formação em educação, tais como: graduação em pedagogia, licenciaturas diversas, mestrado ou outros. Assim, a educação técnica, sempre caracterizada pelo *fazer*, é desenvolvida no Brasil por professores leigos, do ponto de vista da educação.

Leigos no que diz respeito ao preparo para a atuação em sala de aula. São profissionais que possuem formação condizente com sua atuação profissional anterior ou paralela a carreira docente – engenharia, administração, enfermagem, psicologia, ciências contábeis, entre outras – contudo não possuem a formação para o exercício da docência, ou

seja, licenciatura, especialização em educação, mestrado ou outros. Desta forma, a prática docente acontece com pouca reflexão sobre a teoria, o professor simplesmente é introduzido no ambiente escolar sem que tenha se preparado para as particularidades desta realidade profissional; aspecto que pode resultar na ação docente mais intuitiva e menos reflexiva/planejada, o que pode interferir diretamente nos resultados a serem alcançados.

Oliveira (2006) ressalta a omissão da atual LDB a respeito da formação do docente do ensino técnico, apesar de possuir um artigo específico sobre profissionais da educação (O título VI), este não faz referência ao professor da educação profissional e sim ao professor da educação básica e educação superior.

O decreto nº 2.208/97 prevê que as disciplinas do ensino técnico deverão ser ministradas por professores, instrutores ou monitores. Para tanto, será considerada principalmente sua experiência profissional, com preparação prévia ou em serviço, em cursos ou programas especiais de formação (GOMES; MARINS, 2004).

Assim, [...] a formação profissional de professores do ensino técnico vem sendo tratada, no País, como algo *especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório*, e que, por meio de *Programas*, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma *política de falta de formação*. Aliás, essa *falta de formação* justifica-se pelo recorrente não conhecimento de um saber sistematizado próprio da área (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Na educação técnica, o docente necessita agregar duas necessidades fundamentais: conhecimento técnico, específico da profissão que atua e os saberes pedagógicos da profissão docente, ou seja, algum tipo de formação em educação. Entretanto, Oliveira (2010) comenta que historicamente, observa-se no Brasil a docência exercida por indivíduos que o faziam por vocação ou sacerdócio e, somente com o desenvolvimento da sociedade, chegou-se à atual profissionalização do docente. Porém, no contexto da educação profissional, a formação em educação ainda é pouco presente.

Ferreira e Mosquera (2010, p.106) afirmam que no Brasil “a docência sem habilitação é um fato histórico especialmente em se tratando de educação profissional”. Diante disso, os autores defendem a necessidade da criação de espaços para a formação/construção do ser docente a partir da discussão e reflexão coletiva.

O docente do ensino profissional da contemporaneidade não deve se resumir a um modelo tradicional de professor, de acordo com a visão de Rehem (2009). A autora (REHEM, 2009) lista cinco competências, identificadas em sua pesquisa, que considera fundamentais para o melhor exercício da docência:

- i. Mediação da aprendizagem: acompanhamento/ gestão da aprendizagem do aluno; organização de conteúdos, programas, recursos didáticos; comunicação, conhecimento e observação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, além da mediação em si; avaliação; promover a autonomia do aluno (aprender a aprender);
- ii. Conhecimento e habilidade técnica relacionados às disciplinas ensinadas: integração dos seus próprios saberes facilitando o processo de aprendizagem do aluno, a partir dos conhecimentos prévios dos mesmos; planejamento dos temas a serem ensinados, interdisciplinaridade;
- iii. Postura de integração em relação à sociedade, envolvimento com processos produtivos e mercado de trabalho: saber fazer aquilo que ensina; reconhecer demandas da sociedade; saber formar profissionais éticos, que trabalhem em equipes; reconhecer mudanças sociais, tecnológicas, sociais e econômicas que tenham impacto na formação do aluno;
- iv. Visão ampla a respeito do papel social da escola de ensino profissional: participar do projeto político-pedagógico da instituição de ensino; participar da elaboração do currículo; compreender a formação do aluno de forma ampla e integrada;
- v. Desenvolvimento do “ser docente”: ser professor reflexivo sobre sua própria ação docente, sobre seus valores, sua ética, seu aperfeiçoamento contínuo.

Para Perrenoud (2007), o mundo contemporâneo necessita de docentes que tenham como posturas fundamentais: a prática reflexiva e a implicação crítica. A prática reflexiva traz à tona a necessidade das atuais sociedades em inovar, em refletir sobre as atuais práticas buscando o desenvolvimento do novo. E, com a implicação crítica o autor enfatiza a importância do envolvimento dos professores nos debates mais variados da sociedade, sejam eles sobre educação, questões de mercado, cultura, entre outros.

Em entrevista, concedida à Universidade de Genebra, Philippe Perrenoud (GENTILE; BENCINI, 2000) também ilustra que a escola deve preparar as pessoas para a vida e parar de passar conteúdos. Neste mesmo sentido entende Freire (2003, p.68) que a missão desta instituição social é “ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento [...] fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa”. Ou como considera Azanha (2006, p.29) a escola deve “[...] ensinar a pensar, isto é, desenvolver habilidades intelectuais independentemente de um conteúdo”.

Assim, é possível considerar que o docente assume uma função muito mais ampla junto aos educandos. O trabalho da escola e do educador vão além de promover a transmissão

de conhecimentos, para então assumir também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

No caso do docente do ensino profissional, significa resgatar a ideia de trabalho como princípio educativo:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa *aprender fazendo*, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. [...] equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2013a).

A proposta atual da educação profissional busca valorizar as experiências pessoais do aluno, colocando-o como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Desta forma, o professor necessita envolver-se com a comunidade escolar e a realidade do discente; trata-se de uma nova postura que exige conhecimento do mundo do trabalho sem abrir mão da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (GOMES; MARINS, 2004). Assim, o professor necessita abrir mão do papel de narrador, para então dar espaço ao protagonismo do aprendiz (FREIRE, 1997).

Gomes e Marins (2004) resumem o professor do ensino técnico como:

[...] pessoa autônoma dotada de competências específicas e especializadas, legitimadas pelas ciências, com sua prática oriunda de uma ação contextualizada, cuja competência é desenvolvida a partir dessa prática com reflexão na e sobre a ação e, como docente, em seu local de trabalho aprende na ação, e cuja prática suscita e valida a nova conduta experimentada (GOMES; MARINS, 2004, p.145)

Entretanto, Tardif e Lessard (2009) acrescentam que muito professores permanecem amarrados às práticas e métodos tradicionais de ensino e os próprios ambientes escolares se mostram resistentes às mudanças. O discurso dos autores (TARDIF; LESSARD, 2009) traz à tona a necessidade de profissionais educadores que pensem crítica e reflexivamente e orientem/ desenvolvam este tipo de pensamento junto a seu aluno.

Scocuglia (2005), ao refletir sobre a obra de Paulo Freire, comenta a necessidade de se partir do conhecimento do educando para, somente então, dar início a construção do novo conhecimento. Por este caminho pretende-se chegar a um currículo que pertence a todos que fazem parte do processo educativo: alunos, professores, pais, dirigentes; currículo que se torna, desta forma, vivo, crítico e reflexivo, na medida em que foi elaborado por aqueles que vivem a escola.

Tendo como ponto de partida a concepção de que o aluno não chega à sala de aula – e ao ensino técnico – “vazio” de conteúdos, cabe ao docente a adoção de uma metodologia de ensino que se afaste do que Freire (1997) chamou de “educação bancária”, ou educação narradora/dissertadora. A narração de conteúdos implica no acúmulo de informações por parte dos alunos; quanto mais cheio de conteúdos, mais educados, mais preparados para atuação profissional. Este posicionamento concebe a educação de forma instrumental, voltada exclusivamente para atender às demandas do mercado, preparar o aluno para o exercício de uma determinada função/ tarefa, sem nenhum tipo de preocupação com a formação de futuros cidadãos. Reforça a ação mecânica do aluno, não fundamentada na reflexão.

Consequentemente, o desafio que se lança ao docente do ensino técnico é bastante amplo. Muito mais do que formar para a atuação profissional, o ensino profissional tem como papel fundamental a emancipação das pessoas, o preparo para a atuação cidadã. Forma de educação que só poderá ser conquistada na medida em que o educador assuma seu papel dialógico junto ao educando, estimulando a construção coletiva do conhecimento, questionando mais, respondendo menos e estimulando constantemente a busca autônoma por respostas (SCOCUGLIA, 2005).

Freire (1987) defende o diálogo como ferramenta essencial à educação problematizadora, levando o educando à prática da liberdade; pois, por meio do diálogo todos têm direito à palavra, à expressão de suas opiniões e saberes – tanto educando quanto educador – e, somente desta forma, torna-se possível distanciar-se do modelo de educação bancária criticado pelo autor.

Delors (1998) considera que, diante dos desafios impostos pela atualidade torna-se indispensável assinalar novos objetivos à formação escolar, ultrapassando, desta forma, a visão puramente instrumental da educação. Se a escola ainda é entendida como via obrigatória para obtenção de resultados, é proposto que passe a ser vivenciada como o processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, que nunca se encerra, e está fundamentada em quatro pilares: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, iv) aprender a ser.

- i) Aprender a aprender: disposição e disponibilidade para aprender sempre. Trata-se do prazer de conhecer, de compreender, de descobrir, compreender melhor o ambiente sob diversos aspectos, despertar da curiosidade intelectual, estímulo ao senso crítico, aquisição de autonomia. Entretanto não é possível conhecer tudo, o conhecimento evolui infinitamente;

- ii) Aprender a fazer: evolução da aprendizagem, não basta mais a execução repetitiva das funções profissionais. O fazer instrumental dá espaço à competência pessoal, que capacita o indivíduo a enfrentar novas situações que se impõem cotidianamente;
- iii) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros: grande desafio na sociedade, que sempre manifestou a violência, conflitos e grande poder de autodestruição. Torna-se necessário compreender o outro em suas potencialidade e fragilidades, bem como conviver de forma não violenta, administrando os conflitos que venham a surgir. Atuação de forma mais cooperativa e menos competitiva.
- iv) Aprender a ser: desenvolvimento integral das pessoas, ou seja, todos devem ser preparados para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmos, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Desta forma, o professor do ensino técnico necessita assumir posicionamento de formação humanista junto ao educando e compreender-se como um dos agentes da mudança no processo educacional; que atua juntamente com outros agentes de mudança: alunos, pais, dirigentes escolares (FREIRE, 2003). A formação, e transformação, do jovem se dá por meio da relação desenvolvida entre docente e todos os outros atores do processo educacional, pelos constantes questionamentos e debates estimulados pelo professor, partindo-se do conhecimento e bagagem trazidos pelo aluno para a sala de aula.

Diante do mercado de trabalho e sociedade em constantes mudanças, a educação técnica necessita assumir seu papel de formação para a vida, ir além de formar para o trabalho, ou seja, promover formação libertadora, baseada na capacidade crítica e reflexiva a ser desenvolvida junto ao educando.

3.4 Representações sociais

As representações sociais são conhecimentos do senso comum. Elas guiam e orientam a ação cotidiana. São conhecimentos desenvolvidos nas práticas e costumes dos grupos sociais. Este conhecimento é utilizado para prever eventos e orientar o comportamento

dos indivíduos nos grupos sociais e de acordo com uma determinada cultura (EMILIANI, 2009).

Emiliani (2009) afirma que o conhecimento do senso comum foi colocado em xeque a partir do século XVII, no momento em que a ciência se torna a verdadeira forma de conhecimento. Se antes o senso comum fornecia questionamentos à ciência, na era moderna é a ciência que passa a nutrir constantemente o senso comum.

Entretanto, o aparecimento de uma sociedade moderna e tecnológica não implica no desaparecimento do pensamento cotidiano natural, ou na substituição deste pela lógica científica. É o senso comum que continua a guiar o comportamento social dos indivíduos (CHAMON; CHAMON, 2007).

O conceito de RS ou representação coletiva é originário da sociologia e antropologia e tem como principais representantes Émile Durkheim e Lucien Lévy-Bruhl (MOSCOVICI, 2009). Além destes, outros teóricos contribuíram para o desenvolvimento da TRS, tais como Jean Piaget, com a teoria das representações infantis e Lev Semenovitch Vygotsky com a teoria do desenvolvimento cultural (ALEXANDRE, 2004).

A TRS foi desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici e apresentada ao mundo em 1961, por meio da obra *La psychanalyse, son image et son public*, por meio da qual Moscovici procurava compreender o processo de difusão da teoria psicanalítica pela sociedade parisiense, bem como sua apropriação por essa comunidade e os modos pelos quais orientava as formas de pensar, sentir e agir daqueles cidadãos (MARTINS; CARVALHO; ANTUNES-ROCHA, 2014). Sá (2004) afirma que, frente à visão individualista que se estabeleceu na psicologia social da época, Moscovici recorreu à sociologia de Durkheim, especificamente ao conceito de representações coletivas – que explicavam fenômenos como religião, ciência e mitos – para fundamentar sua teoria.

Moscovici (2010, p.45) ressalta que o conceito de RS que surgiu com base em Durkheim não se resume a “artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior”. Sabia-se que as RS existiam na sociedade, mas não havia preocupação com sua estrutura ou análise da dinâmica interna. A psicologia social, por sua vez, trouxe a preocupação com a estrutura e dinâmica das representações; entende como fenômeno o que antes era visto como conceito. Trata-se de uma grande mudança da psicologia social, que deixa de lado a análise do indivíduo para abraçar o coletivo.

O conceito de representação social não é simples de definir. Se algumas interpretações – tais como “conjunto organizado de informações, crenças, opiniões e atitudes sobre um objeto dado” – são fáceis de apresentar, elas não descartam o perigo

de considerar tudo como representação social. Além disso, não se vê, nesse tipo de definição, o caráter social das representações, sua especificidade em relação ao grupo, sua função de orientação e comunicação. Esse tipo de caracterização, que é inegavelmente útil para a pesquisa empírica, não se justifica, a menos que uma conceituação mais ampla a sustente. É preciso, então, precisar de modo mais claro o que é (e o que não é) uma representação social, em que circunstâncias é possível identificá-la, e para quais grupos sociais ela se refere. (CHAMON; CHAMON, 2007, p.120)

Moscovici (1978) define a RS como uma forma de conhecimento que os sujeitos constroem sobre um objeto. Trata-se de uma reconstrução do objeto, dentro de determinada sociedade/ grupo, de acordo com seus valores, crenças e regras. As representações tornam-se comuns ao grupo a partir da comunicação e desta forma, passam a influenciar e orientar os comportamentos dos sujeitos. Elas não são impostas, são formas de se interpretar e pensar a realidade. São formas de conhecimento desenvolvidas e compartilhadas pelos grupos. Trata-se de reconhecer e compreender as questões simbólicas do cotidiano de determinados grupos. É uma tentativa de compreender a dinâmica que se estabelece quando um determinado conhecimento passa do domínio de grupos especializados para o conhecimento do senso comum.

O autor (MOSCOVICI, 2009, p.9) ainda insiste que as “conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum” são a forma mais concreta de se identificar e trabalhar com as representações. As RS são construídas por meio das práticas sociais, na relação dos indivíduos com o meio e são expressas pela linguagem, pela comunicação cotidiana. Elas promovem a compreensão e adaptação à realidade. As RS exprimem o dinamismo das relações individuais e sociais.

Esses preceitos, bem conhecidos e praticados por todos, não são invenções de um único indivíduo, mas são elaborados num grupo, numa sociedade. Eles circulam na comunicação e formam uma base de conhecimentos úteis à interpretação da realidade. Não se trata de conhecimentos isolados, mas de estruturas organizadas de acordo com uma lógica própria ao grupo. O estudo desta forma de conhecimento [...] é feito por meio do conceito de representação social (CHAMON; CHAMON, 2007, p.114).

Chamon (2009) esclarece que a RS é a apropriação de um conhecimento por um determinado grupo que retrabalha determinado conhecimento/conceito e elabora um novo. Não se trata da soma ou média de opiniões individuais, assim como não é imposição de uma determinada ideologia, trata-se de uma construção social. Jodelet (1993) acrescenta que trata-se do saber do senso comum, do saber ingênuo, natural; e apesar de não se tratar de conhecimento científico, é objetivo de estudo tão legítimo quando o outro, pela importância/

impacto na vida social e pelos esclarecimento que presta acerca dos processos cognitivos e das interações sociais.

Já Spink (2009) define as RS como o conhecimento prático que é orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação. Enfatiza ainda que sejam estruturas cognitivo-afetivas e que não devam ser reduzidas ao seu conteúdo cognitivo. Desta forma, precisam ser entendidas a partir do contexto/ meio que foram produzidas e da sua funcionalidade nas interações sociais cotidianas.

As RS se mantêm ao longo do tempo, pois são transmitidas socialmente, entretanto sofrem alterações neste processo em decorrência da velocidade da transformação das informações e das necessidades que emergem cotidianamente (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009).

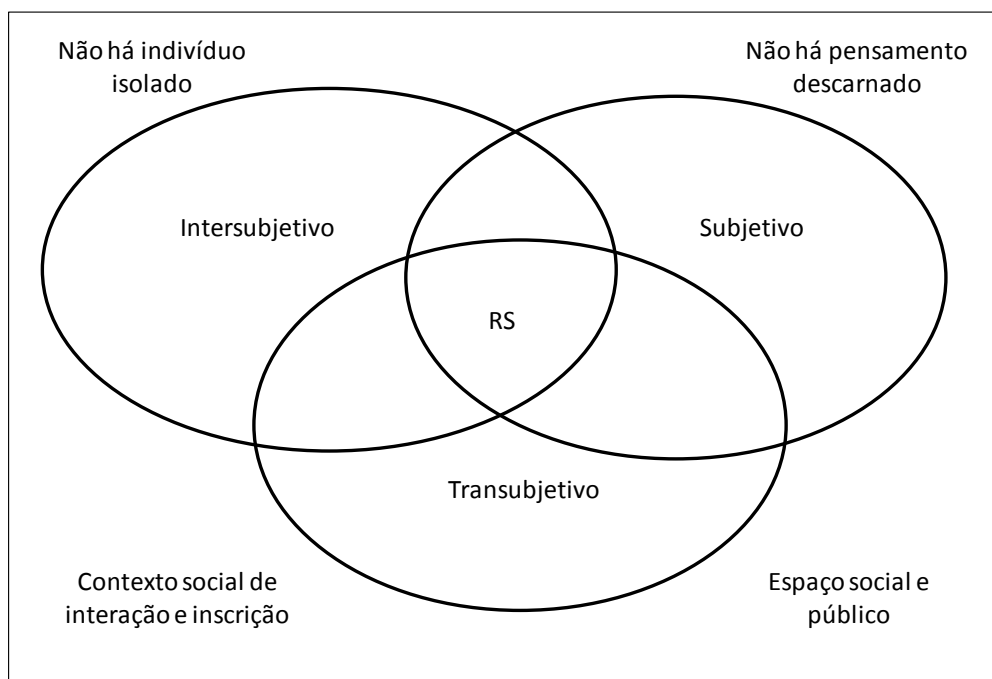
Jodelet (1993; 2009) enuncia que as RS devem ser analisadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm. Desta forma, delimita as esferas de pertença das representações: da subjetividade, da intersubjetividade e das transubjetividade, que são apresentadas graficamente na Figura 1.

A mesma autora (JODELET, 2009) apresenta sujeitos que são concebidos como atores sociais (e não como sujeitos isolados) que são afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, desenvolvida em um contexto social de interação e inscrição. A inscrição se dá de duas maneiras: por um lado pela participação em uma rede de interações viabilizada pela comunicação; por outro lado, a pertença social que é definida em vários níveis, tais como o lugar na estrutura social e posição nas relações sociais, inserção nos grupos sociais e culturais, contexto de vida onde se as interações sociais se desenvolvem, espaço social e espaço público (JODELET, 2009).

A esfera da subjetividade refere-se os processos que operam no nível dos indivíduos. Processos que podem ser de natureza cognitiva, emocional e dependem da experiência de vida. Por ser um sujeito, que se situa no mundo, a subjetividade passa pelo corpo e por isso não há pensamento descarnado (JODELET, 2009).

A esfera da intersubjetividade remete às situações que contribuem para o estabelecimento de RS elaboradas na interação entre as pessoas, negociadas e estabelecidas por meio da comunicação. Estas RS agem como meio de compreensão, ferramentas de interpretação e de construção de significados que são partilhados a respeito de um objeto (JODELET, 2009).

Figura 1 – As três esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p.695). Figura adaptada pela autora.

Por fim, a esfera da transubjetividade, que de acordo com a autora é menos explorada nos estudos de RS. Esta esfera refere-se tanto aos indivíduos e aos grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais. Ela remete a tudo o que é comum para os membros de uma mesma coletividade; “oferece os critérios de codificação e de classificação da realidade, os instrumentos mentais, os repertórios que servem para construir as significações partilhadas e constitui o pano de fundo que permite a intercompreensão” (JODELET, 2009, p. 698).

[...] as representações que nós fabricamos [...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. Ao criá-los, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá a impressão segura de algo “já visto” (*déjà vu*) e “já conhecido” (*déjà connu*). (MOSCOVICI, 2010, p.58)

De acordo com Jodelet (1993) as RS apresentam quatro características:

- i. São sempre representações de um objeto e de alguém;

- ii. Existência de uma relação de simbolização ou interpretação: trata-se de uma construção ou expressão do sujeito;
- iii. São formas de conhecimento e/ou formas de saber;
- iv. Constituem saber prático: a representação oferece subsídios para o indivíduo agir no mundo e interagir com os outros, promovendo certo ajustamento ao meio social do sujeito.

As RS funcionam como um sistema de interpretação da realidade, além de serem orientadoras de comportamento e práticas sociais. De acordo com Abric (1994), citado por Chamon; Chamon (2007), as RS apresentam quatro funções:

- i. Função de saber: as RS promovem a compreensão e explicação da realidade. Como os indivíduos adquirem conhecimento e interagem entre si, integrando tais conhecimentos com seus valores e cognição;
- ii. Função identitária: elaboração de uma identidade social à partir das representações sociais, que seja compatível com normas e valores construídos historicamente;
- iii. Função de orientação: guiam os comportamentos e as práticas por meio de três fatores;
 - Determinação da finalidade da situação. Elas determinam a priori os tipos de relações pertinentes a um sujeito e, eventualmente, nas situações onde existe uma tarefa a ser cumprida, o tipo de estratégia cognitiva que vai ser adotada.
 - Um sistema de antecipação e de espera. Uma representação não segue o desenrolar de uma interação e não depende dela. Ela precede a interação e a orienta.
 - Uma prescrição de um comportamento. A representação social reflete a natureza das regras e das ligações sociais e, dessa forma, é prescritiva de comportamentos e ou de práticas obrigatórias. (CHAMON; CHAMON, 2007, p.130)
- iv. Função de justificação: justificam tomadas de posição e comportamentos depois do acontecido.

O estudo das RS exige que alguns cuidados sejam tomados. Como revelam Chamon e Chamon (2007), o fato de um sujeito emitir uma opinião, não significa que exista RS em sua fala.

O ensino técnico pode ser estabelecido como objeto de RS, na medida em que as seguintes condições sejam observadas: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência (MOSCOVICI, 2012; SÁ, 1998).

No que diz respeito à dispersão da informação, pode-se afirmar que existe informação disponível sobre o objeto, entretanto esta não é suficiente para compreensão do coletivo, ou seja, há certa distância entre as informações e os sujeitos. Para os professores que atuam nesta modalidade educacional, o ensino técnico se encontra inserido num contexto complexo e distante de sua formação acadêmica, bem como das realidades profissionais que antecedem a docência (suas carreiras de origem).

Diante dos excessos de informações quanto ao objeto, o grupo processa, por meio da focalização, a redução necessária dos significados, elegendo alguns que serão integrados em seu universo conceitual e desconsiderando outros (MOSCOVICI, 2012).

Enfim, a pressão a inferência está relacionada a necessidade de se posicionar sobre o objeto, visto que ele caracteriza o próprio grupo, no caso dos docentes desta pesquisa; conseqüentemente, o ensino técnico apresenta-se como um importante objeto social para este o grupo de professores. Desta forma, as situações que exijam posicionamento destes sujeitos exercem pressão para que demonstrem seus conhecimentos a respeito do objeto, fazendo inferências sobre o mesmo.

Moliner (1996, apud CHAMON; CHAMON 2007) estabelece algumas condições para que algo seja objeto de representação. São elas:

- i. Quais objetos de representação? Os objetos de RS são polimorfos, ou seja, apresentam-se sob diferentes formas na sociedade, não pertencendo a um domínio concreto de uma parte da sociedade.
- ii. Para quais grupos? A representação sempre é representação de um determinado grupo. Grupo com integrantes que possuem algo em comum, que se comunicam e interagem. São possíveis duas configurações para as relações entre o grupo e o objeto: relação estrutural, cujos grupos têm sua existência intimamente ligada ao objeto de representações e; relação conjuntural, que diz respeito a grupos preexistentes confrontados com um objeto novo e problemático.
- iii. Com quais compromissos em jogo? Dois compromissos servem de base aos processos de RS: identidade e coesão social. O compromisso de identidade é determinado em função do lugar que ocupa o objeto dentro do grupo social, a existência do objeto garante a sobrevivência do grupo. E o compromisso de coesão social minimiza as oposições e diferenças, visando integrar o novo objeto no quadro conceitual já existente.
- iv. Com relação a quem? Relações que o grupo mantém com o outro coletivo.

- v. Representação ou ideologia? A presença e ação de sistemas de controle podem impedir o aparecimento do processo representacional, transformando-o em sistemas ideológicos ou científicos.

Para compreender a dinâmica das RS, considera-se necessário identificar e analisar dois processos que tem por objetivo transformar o não familiar em familiar, são eles ancoragem e objetivação. Estes são processos interdependentes e acontecem simultaneamente.

A ancoragem

De acordo com Moscovici a ancoragem (2010):

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...]. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não possuem nome são estranhas [...] ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas (MOSCOVICI, 2010, p.61 e 62).

Trata-se de tornar familiar o que não é conhecido ainda. Para tanto, o sujeito precisa avaliar, julgar e de certa forma rotular o novo de acordo com suas histórias e vivências prévias. A ancoragem reduz ideias não conhecidas em ideias conhecidas, ou seja, busca referências para o desconhecido no repertório que já é familiar, classificando e comparando (MOSCOVICI; 2010; FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009).

Pode ser entendida como o armazenamento e a exclusão de informações, imagens, fatos, entre outros; é a ancoragem que abastece a memória (CHAMON, 2003). De acordo com Jodelet (1993, p. 49) a ancoragem “enraíza a representação e seu objeto em uma rede de significações que permite situá-las face aos valores sociais e dar-lhe coerência”. Trata-se da “inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído” (SPINK, 1993, p.306).

A objetivação

Por sua vez, a objetivação “é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2010, p.71 e 72). É “o processo que torna concreto o que é abstrato, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis” (CHAMON; CHAMON, 2007, p.134). É “essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual, noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível [...]” (SPINK, 1993, p.306).

De acordo com Chamon e Chamon (2007) a objetivação se dá em três etapas:

- i. Seleção e descontextualização dos elementos que compõem o objeto: seleção de algumas informações sobre o objeto, descontextualização do contexto original e apropriação;
- ii. Formação de um núcleo ou esquema figurativo: substituição do objeto por uma estrutura imagética do objeto;
- iii. Naturalização: integração do objeto ao senso comum do indivíduo/ grupo.

[...] objetivação e ancoragem, são aparentemente opostos: um visa criar uma rede evidente para todos, independentemente de qualquer determinismo social e psicológico; o outro designa, ao contrário, a intervenção de tais determinismos na sua gênese e nas suas transformações. O primeiro cria a realidade em si; o segundo lhe dá significado (CHAMON; CHAMON, 2007).

A TRS é uma forma de compreender as simbolizações construídas socialmente, fugindo das análises exclusivamente psicológicas ou sociológicas, propondo que as subjetividades sejam analisadas à luz do fenômeno representacional.

A partir dos trabalhos de Moscovici mais de uma vertente da teoria foi desenvolvida, entretanto nesta pesquisa optou-se pelo emprego de suas ideias originais.

A teoria pode trazer grandes contribuições para o contexto educacional, pois centra a atenção nos significados e nos processos que delineiam a realidade – sejam elas linguagem, imaginário social, ideologia – fornecendo explicações para as condutas e práticas sociais (GILLY, 2002; MAZZOTTI, 2008).

Assim, a TRS é válida para conhecer os significados do ensino técnico para os docentes, na medida em que busca resgatar e interpretar a realidade cotidiana dos mesmos por meio das comunicações proferidas entre estes profissionais. Trata-se de dar voz aos saberes e à subjetividade dos participantes desta pesquisa.

4 MÉTODO

4.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como referencial teórico a TRS.

Gil (2008, p.41) define a pesquisa exploratória como aquela que “proporciona maior familiaridade com o objeto, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Em relação à pesquisa descritiva o autor considera que esta prima pela “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.42).

Tendo em mente tais definições, este trabalho buscou a aproximação com o problema, por meio da descrição detalhada dos fenômenos observados que levam à construção das RS, bem como a familiarização com o objeto de pesquisa.

A opção pelas abordagens quantitativa e qualitativa decorre da consideração de que nenhuma das duas, isoladamente, é suficiente para compreensão da realidade observada. Enquanto a primeira atua com dados e indicadores; a segunda busca valores, crenças, representações, aprofundamento dos fenômenos tanto dos indivíduos quanto dos grupos. (MINAYO; SANCHES, 1993).

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

No contexto deste trabalho, os dados quantitativos foram coletados por meio de um questionário e os dados qualitativos por meio de entrevista. Todos os instrumentos estão descritos posteriormente no tópico “Procedimento de Coleta de Dados”.

A intenção, desta forma, foi obter um panorama da realidade por meio da análise quantitativa e, com a análise qualitativa intencionou-se identificar significados atribuídos pelos sujeitos em relação ao tema pesquisado (GIL, 2008).

4.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma entidade privada de formação profissional, que está presente em todos os estados brasileiros. A mesma tem seu surgimento datado de 1946, na cidade de São Paulo. Os primeiros cursos foram ofertados nas cidades de São Paulo, Santos, Ribeirão Preto e Campinas. Atualmente está presente em 37 municípios do Estado de São Paulo (SP).

Sua atuação contempla cursos de qualificação profissional, técnicos, de graduação, de pós-graduação, extensão universitária e educação à distância (EAD).

Foi escolhida uma unidade, localizada em um município do Vale do Paraíba Paulista – SP, que iniciou suas atividades na década de 1970 e, atualmente, oferta as modalidades de cursos de qualificação profissional, técnicos e EAD.

4.3 População

Foram investigados 49 docentes que faziam parte do quadro de professores da instituição e estavam divididos nas seguintes áreas: Gestão & Negócios, Enfermagem, Nutrição & Gastronomia, Segurança do Trabalho e Tecnologia da Informação. Todos os docentes atuavam na modalidade ensino técnico.

4.4 Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/Unitau) e aprovado sob Parecer nº 863.093, de 06/11/2014 (Anexo B). Em seguida, foi obtida a autorização da Instituição para realização da pesquisa. Somente após tais aprovações, foi iniciada a coleta de dados.

Os participantes foram convidados pessoalmente pela pesquisadora para participarem do estudo. Aqueles que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). O sigilo da identidade de cada um dos participantes foi assegurado, bem como a saída do estudo, a qualquer momento, caso desejassem.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos.

No primeiro momento foram coletados os dados quantitativos da pesquisa, utilizado como instrumento um questionário composto por 65 questões, que foi adaptado do questionário, composto originalmente por 96 questões, desenvolvido por Chamon (2003) e utilizado em sua pesquisa de pós-doutorado e, posteriormente aplicado também nas dissertações de mestrado de Rangel (2007) e Moreira (2012). A intenção foi desenvolver um instrumento adequado ao público pesquisado, evitando fadiga e desinteresse dos mesmos (LAKATOS; MARCONI, 2012).

Questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

A opção pelo questionário, no primeiro momento da pesquisa, se deu por algumas de suas vantagens:

a) Economiza tempo [...]. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. [...] e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas em razão do anonimato. [...] j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento [...] (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201 e 202).

As 18 primeiras perguntas do questionário visavam traçar o perfil sócio-demográfico e de formação dos participantes, bem como identificar o tempo de atuação na docência e outras experiências profissionais. As questões seguintes pretendiam levantar a opinião e os conhecimentos dos participantes sobre o ensino técnico e a docência. A divisão detalhada das questões pode ser observada no Quadro 1.

Em seguida, foram as realizadas entrevistas (Apêndice I), compostas por quatro questões norteadoras, visando o levantamento de informação para a análise qualitativa.

A primeira questão da entrevista foi: “Fale sobre seu histórico profissional. Como você se tornou docente?”, que intencionava identificar o histórico profissional do participante, sua formação acadêmica e outras atuações anteriores à docência. A segunda questão: “O que você pensa a respeito do ensino técnico?”, visava identificar as percepções do participante a respeito do ensino técnico e a importância atribuída a esta modalidade de ensino. A terceira questão “Qual o papel do docente nesta modalidade de ensino?”, pretendia identificar a visão dos participantes sobre o docente e seu papel do processo de aprendizagem do ensino técnico. E a quarta e última questão: “O que você pensa a respeito do aluno do ensino técnico?”, visava identificar as percepções dos participantes sobre o aluno desta modalidade de ensino.

Partes	Eixos Temáticos	Tipos de Questões	Questões
I	Sóciodemográfico	- Dados sóciodemográficos	1 a 5
II	Escolaridade	- Formação acadêmica	6 a 10
III	Trabalho	- Tempo de atuação no ensino técnico - Comparação do ensino técnico com outras modalidades - Atuação em outras modalidades de ensino - Experiência profissional além da docência - Pretensões futuras em relação ao trabalho como docente	11 a 18
IV	Educação e ensino profissional técnico	- Opinião sobre a docência - Formação do docente - Dificuldades enfrentadas pelo docente - Práticas em sala de aula - Fatores importantes para a prática docente - Responsabilidades da modalidade de ensino	19 a 65

Quadro 2 – Divisão dos temas abordados no questionário de coleta de dados.

As informações coletadas por meio da entrevista buscavam identificar informações do participante sobre o assunto pesquisado. Tal instrumento mostra-se superior nas investigações de abordagem qualitativa, pois coloca entrevistador e participante frente a frente, possibilitando o aprofundamento da investigação na medida em que o pesquisador considere necessário (LAKATOS; MARCONI, 2003).

No contexto desta pesquisa, especificamente, ainda é possível citar algumas vantagens a respeito da entrevista:

[...] c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas [...] como garantia de estar sendo compreendido. e) Dá maior oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais [...] e significados. f) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.198).

Esta etapa da investigação pretendia conhecer o significado do ensino técnico para os docentes, além de verificar se há semelhanças e diferenças entre as representações de docentes de diferentes áreas de atuação.

Para participar das entrevistas, foram sorteados 10 docentes de acordo com critérios específicos:

- i. Dois docentes de cada uma das áreas presentes na Instituição;
- ii. Ser docente contratado há mais de um ano.

Tanto o questionário quanto a entrevista foram testados, antes de sua utilização definitiva. Em seguida, a análise e tabulação dos dados não indicaram falhas dos instrumentos, o que tornou desnecessária a realização de melhorias e/ou reformulações dos mesmos. Denominada pré-teste, esta prática visa o aprimoramento e aumento da validade das respostas obtidas pelos participantes (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Questionários e entrevistas foram realizados no próprio local de trabalho dos participantes. As entrevistas foram gravadas em mídia digital, com o consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas. Após a análise dos dados este material foi destruído.

4.5 Procedimento de análise de dados

As respostas das questões foram tabuladas e ordenadas por meio do *software* Sphinx e dos dados levantados foram apresentados em números absolutos e percentuais, figuras e tabelas. A partir disso, foi possível identificar o perfil sociodemográfico e de formação dos participantes, bem como sua opinião a respeito de questões relacionadas ao ensino técnico.

Para análise qualitativa das informações coletadas nas entrevistas, foi utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003a, 2005).

O DSC é um procedimento adequado para pesquisas na área de humanas. Utiliza-se do discurso dos participantes, visando identificar seus pensamentos e aspectos subjetivos. É uma forma de expressar o pensamento de um determinado grupo, como se este grupo fosse um indivíduo e intenciona dar espaço ao imaginário social (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003a, 2003b).

Tendo como fundamento a teoria da Representação Social e seus pressupostos sociológicos, o DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que resolve um dos grandes impasses da pesquisa qualitativa na medida em que permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003d).

O Sujeito Coletivo se expressa por meio de um discurso na primeira pessoa do singular que “expressa uma referência coletiva na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade. Esse discurso [...] viabiliza um pensamento social” que pode ser lido como um único texto (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.16).

Seguindo a técnica proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003c) a análise do material coletado nas entrevistas foi realizada com base nos operadores do DSC, que são: expressões chave (ECH), ideias centrais (IC), ancoragem (AC) e DSC.

As ECH são fragmentos, trechos ou transcrições que revelam a essência do depoimento dos participantes que, em geral correspondem às questões de pesquisa. Trata-se de reconstituir a literalidade do depoimento colhido (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003c; 2005).

A identificação das ECH leva às IC, que são uma síntese desenvolvida pelo pesquisador sobre o discurso emitido pelo participante. As IC revelam e descrevem “da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente ao DSC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.17).

Outro aspecto revelado pelas ECH é a AC, que é um termo ou enunciado que apresenta um valor, ideia ou crença do participante (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003c; 2005). Trata-se de “uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, *na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para ‘enquadrar’ uma situação específica.*” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.17).

Após a identificação das IC e AC, a partir das ECH, aquelas que tiveram um sentido igual ou equivalente foram agrupadas por categorias. Em seguida se procedeu a construção do DSC.

O DSC é uma reconstrução, com partes dos discursos individuais, que pretende expressar um determinado pensamento ou RS sobre um tema ou fenômeno (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003d, 2005).

Através do modo discursivo, é possível visualizar melhor a representação social na medida em que ela aparece não sob uma forma (artificial) de quadros, tabelas e categorias, mas sob uma forma (mais viva e direta) de um discurso, que é como se assinalou, o modo como os indivíduos reais, concretos, pensam (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.19-20).

Lefèvre e Lefèvre (2005) indicam que a construção do DSC deve considerar alguns princípios:

- i. Coerência: o DSC é uma soma não matemática de pedaços/ partes de depoimentos, que devem formar um discurso coerente, sendo que cada uma das partes deve se reconhecer neste discurso;
- ii. Posicionamento próprio: o DSC deve expressar um posicionamento original, distinto em relação ao tema pesquisado;
- iii. Tipos e distinção entre os DSC: os discursos podem se apresentar de forma diferente/ antagônica ou de forma complementar.
 - Diferente/ antagônica: a apresentação dos mesmos deverá ser, obrigatoriamente, em separado;
 - Complementar: a apresentação dos discursos dependerá da intenção do pesquisador em buscar resultados mais detalhados ou genéricos;
- iv. Produzindo uma *artificialidade natural*: o DSC é “como se uma pessoa só falasse por um conjunto de pessoas mas, obviamente, se trata de uma construção artificial” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.21).

Desta forma, visando a construção de um DSC mais próximo do natural, o pesquisador deve limpar os discursos das particularidades, bem como encadear as narrativas de modo que apresentem sequência coerente, eliminando apenas partes muito semelhantes ou repetidas.

O que se propõem, desta forma, é a organização de dados qualitativos, sem reduzi-los a quantidades; fazer uma coletividade falar, como se fosse apenas um indivíduo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados, inicialmente, os resultados obtidos por meio do questionário. O material está organizado em seis tópicos, a saber: dados sociodemográficos dos participantes do estudo, formação acadêmica, experiência profissional docente, experiência profissional além da docência, pretensões futuras em relação ao trabalho docente, apreciação sobre a docência e o ensino técnico.

Posteriormente, uma síntese das respostas ao questionário é apresentada, visando resumir e organizar o material, bem como relacionar tais respostas à TRS.

E, por fim, será apresentada a análise das entrevistas, organizadas sob a forma de DSC, correlacionando-os com a TRS e com a literatura sobre a temática em questão.

5.1 Dados sociodemográficos

Nesta população, 27 (55%) participantes eram do sexo feminino e 22 (45%) do masculino.

Em estudo exploratório sobre o professor brasileiro, apresentado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que se baseia no Censo Escolar de Educação Básica, verifica-se que nos anos iniciais do ensino fundamental há predominância de docentes do sexo feminino, entretanto, a participação dos homens aumenta no ensino médio e no ensino profissional, apresentando-se da seguinte maneira: homens 53,3% e mulheres 46,7%. De acordo com o estudo “somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há predominância de professores do sexo masculino” (BRASIL, 2009b, p.22).

Gatti e Barreto (2009) trazem em seu relatório – Professores do Brasil: impasses e desafios – elaborado a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007, um panorama de docentes em que também é predominante o sexo feminino (83,1% mulheres e 16,9% homens). Em análise mais detalhada as autoras corroboram com o estudo exploratório apresentado pelo INEP e identificam que na educação infantil o percentual de professoras é de 98%, no ensino fundamental corresponde a 83,5% e no ensino médio 67% do quadro de docentes.

A maior quantidade de homens não foi identificada nesta população, que apresentou equilíbrio entre o sexo dos participantes. A presença de mais mulheres neste

contexto pode levar a inferência sobre as possibilidades de conciliação do trabalho com outras tarefas, especialmente àquelas ligadas aos cuidados domésticos (filhos e outros condicionantes familiares) que ainda continuam a ser atribuídas e assumidas pelas mulheres (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007). Na instituição pesquisada existia certa flexibilidade quanto ao cumprimento da carga horária de trabalho; questão que é pouco comum em outros segmentos do mercado, tal como acontece no varejo e na indústria, em que as escalas de horário são mais rígidas.

A média de idade da população pesquisada foi de 40 anos. A maior concentração de docentes, 34 participantes (70%), ocorreu na faixa etária que compreende dos 30 aos 44 anos conforme apresentado na Figura 2.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a educação infantil concentra a maior parte (41%) dos professores jovens, com até 29 anos; no ensino fundamental a distribuição de faixa etária mostra-se mais equilibrada, sendo possível encontrar professores nas diversas faixas de idade e no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%).

Figura 2 – Faixa etária dos docentes

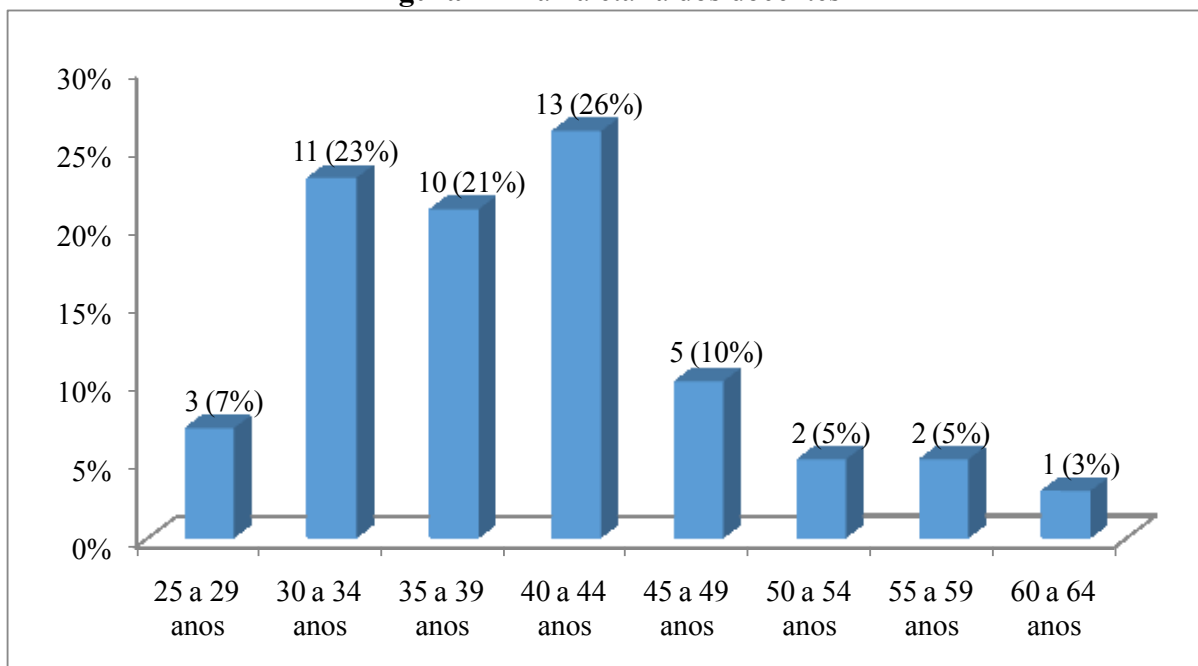


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

A faixa etária predominante em torno dos 40 anos pode ser justificada pelo fato do docente do ensino técnico ser um profissional advindo do mercado. Sua experiência inicial foi construída em outras atividades profissionais, que não a docência, e somente em um momento de mais maturidade a carreira docente se concretizou. Este aspecto pode ser verificado na

medida em que apenas três (6%) participantes informaram que não possuíam outra experiência profissional, e a maioria, composta por 46 docentes (93%) teve algum tipo de vivência profissional anterior à atuação em sala de aula.

Em relação ao estado civil, a maioria dos docentes, 25 (51%) eram casados, seguidos por 17 (35%) solteiros, cinco (10%) divorciados, e dois (4%) que viviam maritalmente. Tais resultados mostraram-se muito semelhantes à pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que aponta 55% dos professores casados, seguidos por 28% solteiros, 8% divorciados e 6% que vivem maritalmente (UNESCO, 2004).

5.2 Formação acadêmica

No que diz respeito à formação acadêmica, 27 docentes (55%) informaram que possuíam formação do ensino técnico, sendo que quatro destes (15%) possuíam formação em mais de um curso.

Quando questionados a respeito da formação superior, 47 (96%) informaram possuir graduação e dois (4%) não possuíam, mas estavam em processo de formação. Ressalta-se que deste total de docentes, quatro (8%) possuíam mais de uma graduação.

Em relação à pós-graduação Lato Sensu, 37 (76%) docentes informaram que possuíam esta formação. Dentre estes, nove (24%) haviam cursado mais de um programa de pós-graduação: quatro (11%) concluíram dois cursos, três (8%) fizeram três cursos e dois (5%) concluíram quatro cursos.

Na modalidade pós-graduação Stricto Sensu, quatro (8%) docentes informaram que possuíam tal formação. A distribuição das formações dos docentes participantes foi sintetizada na Tabela 2.

Diante de tais números é possível inferir que a profissionalização do professor do ensino técnico está intimamente vinculada a sua formação acadêmica, ou seja, a formação de conhecimentos específicos. Oliveira (2006) afirma que no contexto da educação profissional técnica e entre os docentes da modalidade há certo entendimento que para ser professor, “o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que vai lecionar ou que se leciona” (OLIVEIRA, 2006, p.7). Este professor não é reconhecido como um profissional da área da educação, mas como um profissional de determinada área técnica que, também, leciona. Kuenzer (1999) considera que a formação do professor da educação técnica acaba sendo negligenciada e, desta forma, descaracteriza-se da função de pesquisador, que

deveria estar atrelada a docência; este status acaba sendo conferido apenas ao docente do ensino superior.

Tabela 2 – Distribuição dos docentes segundo formação acadêmica. Vale do Paraíba Paulista, 2015

Formação acadêmica	Quantidade de docentes
Curso Técnico	27 (55%)
Graduação	47 (96%)
Pós-graduação (Lato Sensu)	37 (76%)
Pós-graduação (Stricto Sensu)	4 (8%)
Total de titulações	115

Tabela desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Quando consideradas as cinco áreas em que os docentes estão alocados na instituição de ensino pesquisada (Gestão & Negócios, Enfermagem, Segurança do Trabalho, Nutrição & Gastronomia e Tecnologia da Informação), verificou-se que em duas destas existiam docentes que, até o momento da pesquisa, possuíam apenas a formação de nível técnico completa e estavam cursando a graduação; um docente na área de Nutrição & Gastronomia e um da área de Segurança do Trabalho. Todos os docentes das áreas de Gestão & Negócios e Tecnologia da Informação possuíam, no mínimo, graduação completa. Na área de Enfermagem, a titulação mínima era a pós-graduação Lato Sensu, também nesta área se concentravam três titulações de pós-graduação Stricto Sensu (mestrado). O nível de formação dos docentes, de acordo com a área de atuação na instituição pesquisada encontra-se na Tabela 3.

Verifica-se a partir de tais dados, que a área que concentrava os docentes com mais alto nível de formação era a Enfermagem, aspecto que talvez reflita o comportamento do mercado e as necessidades mais evidentes de constantes atualizações do profissional da área da Saúde, quando comparada às outras áreas do conhecimento.

Kuenzer (1999) critica a precariedade da formação do docente do ensino técnico, na medida em que não existe clareza a este respeito do ponto de vista legal, deixando aberta a possibilidade de atuação de profissionais de diversas formações e níveis. A autora ressalta a segregação promovida pela política que considera os professores da educação profissional como de “[...] outro tipo, devendo ser formados em espaços e por atores diferenciados; dada a clientela desses cursos” (KUNEZER, 1999, p.182). Somado a isso, parece que as questões

emergenciais acabam promovendo ainda maior permissividade de contratação de docentes sem devida preparação para o ensino.

Tabela 3 – Distribuição dos participantes de acordo com a formação acadêmica. Vale do Paraíba Paulista, 2015.

Área em que leciona	Técnico	Graduação	Pós graduação Lato sensu	Pós graduação Stricto Sensu
Gestão e Negócios	9 (33%)	16 (34%)	11 (30%)	1 (25%)
Enfermagem	4 (15%)	10 (21%)	10 (27%)	3 (75%)
Gastronomia & Nutrição	2 (8%)	5 (11%)	4 (11%)	0
Tecnologia da Informação	6 (22%)	8 (17%)	5 (14%)	0
Segurança do Trabalho	6 (22%)	8 (17%)	7 (18%)	0
Total de titulações	27 (100%)	47 (100%)	37 (100%)	4 (100%)

Desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Este posicionamento produz um professor “tarefeiro, chamado de ‘profissional’ [...] a quem compete realizar uma série de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p.182), assim qualquer um pode ser professor, desde que domine a técnica específica de sua área de atuação profissional, mesmo sem conhecimento mínimo de técnicas pedagógicas que poderiam aperfeiçoar sua atuação docente.

Apesar dos diferentes níveis de formação, vale ressaltar a contínua busca por atualização do grupo pesquisado, na medida em que 23 (47%) docentes estavam estudando, no momento em que responderam ao questionário. Seis (26%) estavam cursando a segunda graduação e dois (9%), a primeira. Além disso, 15 (65%) cursavam programas de pós-graduação em suas áreas de atuação e quatro (17%) a pós-graduação voltada para a docência; em todos os casos de pós-graduação, tratava-se da modalidade Lato Sensu. Estes números revelam preocupação com aprimoramento contínuo, bem como possível busca por reconhecimento e melhorias profissionais. Demo (2008) defende que os professores precisam estar próximos do estudo, manter-se atualizados, caso contrário não conseguem fazer seus alunos estudarem; o autor insiste que “[...] se quisermos alunos que estudem bem, antes precisamos inventar professores que estudem bem” (DEMO, 2008, p.126). E ainda chama a atenção para a necessidade de se assimilar que o estudo nunca se conclui, pois estudar faz parte da vida, mesmo depois de obtidas certificações e diplomas (DEMO, 2008).

A análise destes números e dos títulos dos cursos revelou que a maioria dos profissionais possuía diferentes formações de bacharelado e especialização em cursos de pós-graduação em suas áreas de conhecimento específico retratando uma possível tendência do docente do ensino técnico em manter seu enfoque nos cursos de atualização em sua área de

atuação de origem. Entretanto, Gomes e Marins (2004) consideram fundamental pensar a formação em educação, do professor do ensino técnico, como questão nuclear para melhoria da prática docente e conseqüentemente mudanças educacionais significativas.

O tema da formação/profissionalização docente apresenta-se como pauta de diversas discussões na esfera educacional e trazem consigo a questão da valorização da atuação docente, bem como a busca pela melhoria do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Oliveira (2006) defende que a formação em educação a ser oferecida ao docente do ensino técnico deve ser promovida com qualidade por instituições de ensino superior, seguindo o formato de Licenciatura Plena, desenvolvendo a pesquisa e valorizando o saber docente relativo às áreas técnicas.

Na ausência de formação específica para atuação em sala de aula, o docente corre o risco de reproduzir modelos de professores que participaram de sua formação acadêmica – graduação ou pós-graduação, bem como sua vida profissional, sem refletir a respeito da real eficácia dos mesmos em seu atual contexto de sala de aula.

5.3 Experiência profissional docente

Entre os participantes que informaram o tempo de atuação no ensino técnico verificou-se que 24 docentes (49%) atuavam por até cinco anos nesta modalidade. Em média, os participantes lecionavam há seis anos e cinco meses. Dois (4%) participantes não informaram há quanto tempo atuavam em educação.

Em relação a modalidade de ensino que lecionavam, identificou-se que 44 (90%) atuavam exclusivamente com o ensino técnico; entre aqueles que atuavam em outras modalidades, dois (4%) lecionavam no ensino superior, um (2%) na aprendizagem profissional e um (2%) no ensino médio.

Huberman (2000) apresenta um ciclo de vida profissional dos docentes, compreendido pelas seguintes fases: 1) entrada na carreira; 2) fase de estabilização; 3) fase de diversificação; 4) pôr-se em questão; 5) serenidade e distanciamento afetivo; 6) conservantismos e lamentações; e, finalmente o 6) desinvestimento. De acordo com tal divisão, 24 (49%) participantes desta pesquisa encontravam-se na primeira fase, o que pode ser verificado na Figura 3.

A fase de entrada na carreira refere-se aos dois ou três primeiros anos de atuação do docente, quando acontecem as primeiras experiências na realidade da sala de aula. Neste momento o profissional se defronta com as possíveis dificuldades da profissão e descobre o

fazer docente, que o autor nomeia de “choque do real”; é a confrontação com a complexidade da educação e conseqüentemente a constatação da distância entre o real e o ideal da sala de aula (HUBERMAN, 2000, p.39). Por outro lado, também se manifesta o entusiasmo inicial diante da responsabilidade, da experimentação e do sentir-se docente (HUBERMAN, 2000). Este é um momento da experimentação e que poderá culminar nas fases seguintes.

A fase de estabilização faz referência ao momento em que o profissional assume um compromisso definitivo com a docência e a educação. Huberman (2000) determina um período de oito a 10 anos para que o professor escolha a docência e elimine as outras possibilidades profissionais. Do ponto de vista prático, significa reconhecimento das próprias competências pedagógicas, ou seja, sentimento de confiança em relação às próprias habilidades para conduzir o processo de ensino aprendizagem (HUBERMAN, 2000). Entre os professores pesquisados, 15 (31%) encontravam-se nesta fase.

Figura 3 – Tempo de atuação como docente do ensino técnico

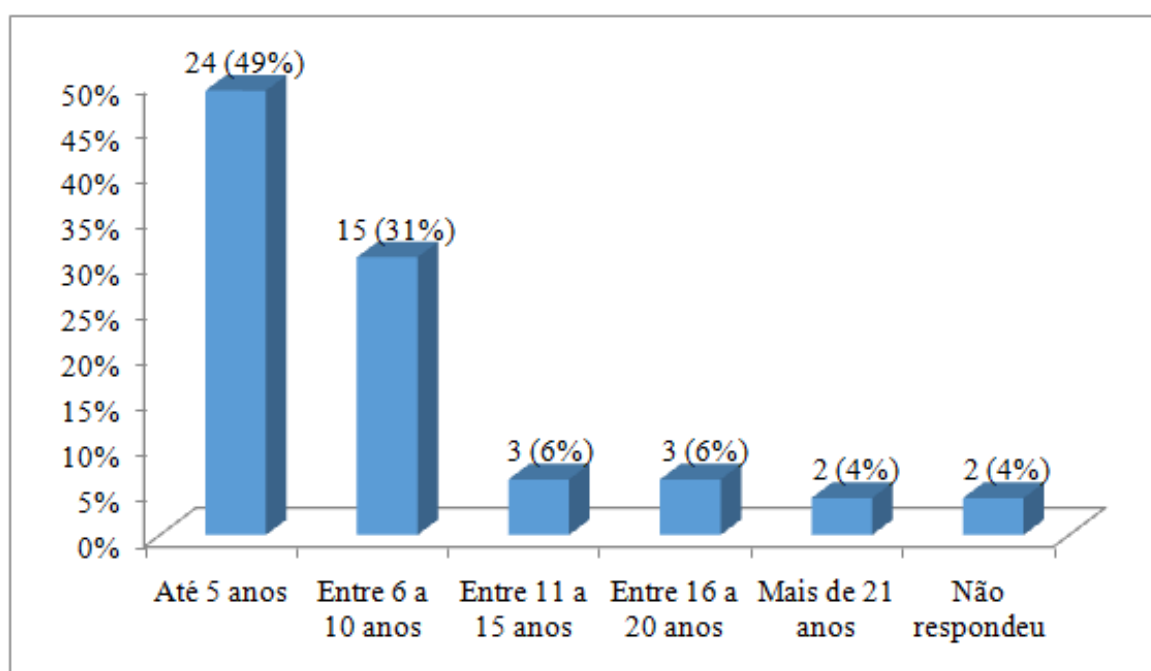


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Três (6%) docentes atuavam com o ensino técnico entre 11 a 15 anos e parecem estavam vivendo a terceira fase, ou seja, de diversificação. Esta remete à tentativa dos profissionais de buscarem novas experiências no cotidiano da sala de aula, é o momento de repensar material didático, estratégias de avaliação, formas de lidar com as turmas, entre outros. Desta forma, o autor pondera que os professores são “nesta fase das carreiras, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”

(HUBERMAN, 2000, p.42) e, neste sentido, podem representar um grupo de apoio na formação dos professores que ainda estejam vivendo a fase de entrada.

Verificou-se ainda que cinco (10%) professores estavam vivendo a quarta fase, denominada pôr-se em questão, que traz à tona a sensação de rotina ou até de crise em relação à carreira, é o questionamento que surge após anos da monotonia da vida em sala de aula, que acontece entre os 15 e 25 anos de carreira docente – na Figura 3 estão representados por dois grupos de docentes que compreendem: Entre 16 e 20 anos e Mais de 21 anos.

Desta forma, esta equipe possuía representantes nas várias fases dos ciclos de vida propostos por Huberman (2000), sendo que a maioria se concentrava na fase de entrada, ou seja, estavam conhecendo a profissão. Trata-se uma equipe jovem, do ponto de vista da docência, apesar de madura se for levada em consideração a faixa etária do grupo, que está em torno dos 40 anos, conforme apresentado anteriormente. Pode-se inferir que, por serem mais velhos, estes professores estivessem vivendo a fase de entrada com menos euforia e mais equilíbrio, conseguindo equacionar aspectos positivos e negativos da atuação docente.

5.4 Experiência profissional além da docência

O tempo médio de experiência profissional dos docentes no mercado de trabalho, anterior ou em paralelo à docência, foi de 16 anos e seis meses em média. Sete participantes não informaram quanto tempo possuíam de experiência. O tempo mínimo de atuação no mercado foi de quatro anos e o máximo, de 41 anos.

A maioria, 36 (74%) participantes, possuía até 20 anos de experiência profissional além da docência, conforme apresentado na Figura 4.

A atuação dos profissionais em outras atividades reforça a idéia de que o docente do ensino profissional constrói inicialmente uma carreira fora do ambiente escolar. Vale ressaltar que 21 (43%) participantes afirmaram que exerciam outra atividade remunerada em paralelo à atuação em sala de aula; e eram consultores, empregados em outras empresas ou prestadores de serviços, conforme Tabela 4.

Franzoi e Silva (2014) relatam que, por vezes, os docentes manifestam dificuldades para se desvincularem de suas atividades laborais de formação; aparentemente a experiência no mercado de trabalho manifesta-se como referência na formação e identificação do professor do ensino técnico. Manter-se no mercado de trabalho, conciliando sua atuação com a sala de aula, pode ser uma estratégia que traga certa segurança no exercício da docência, pois assim como considera Tardif (2002) os saberes disciplinares – que no caso dos

docentes pesquisados corresponderia aos saberes de suas áreas de formação e de atuação – são indispensáveis para a atuação dos professores. Sem estes saberes, os docentes não se sentiriam aptos para atuar.

Figura 4 - Distribuição de docentes de acordo com tempo de experiência profissional

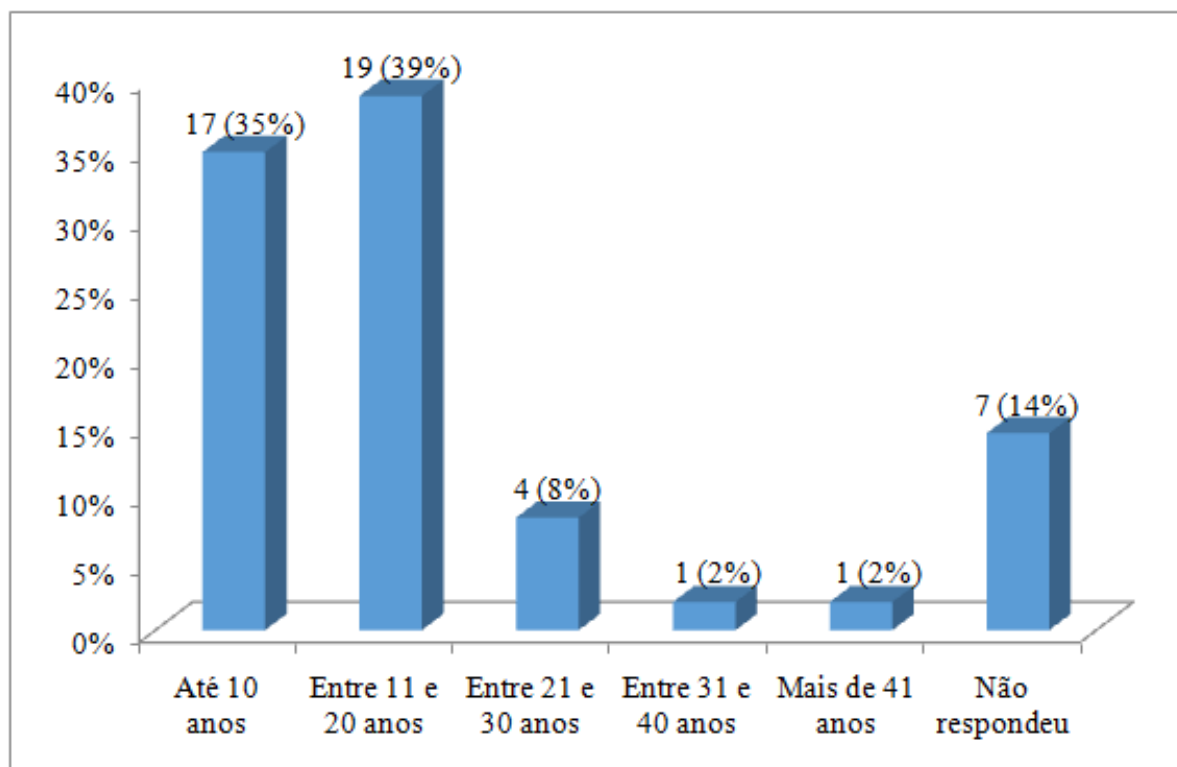


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário

Manter-se vinculado ao mercado, pode ser um aspecto positivo, na medida em que preserva a atualização do docente, colocando-o em sala de aula de forma privilegiada visto que este tem condições de trazer para o contexto de aprendizagem sua vivência profissional, que vai além da teoria promovida no ambiente escolar. Por outro lado, conduzir dois ou mais empregos pode levar a dificuldades, especialmente no que diz respeito à elevada carga horária de trabalho.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes segundo suas ocupações além da docência. Vale do Paraíba Paulista, 2016

Ocupação	Quantidade
Consultoria/ prestação de serviços	14 (67%)
Empregado	7 (33%)
Total de docentes com outras ocupações	21 (100%)

Tabela desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário

Um dos aspectos que mobiliza o docente a se manter no mercado de trabalho é a importância atribuída ao domínio da prática dos conteúdos, dos procedimentos, do fazer no exercício da educação profissional (BURNIER; GARIGLIO, 2014). Esta ênfase na prática contribui para maior valorização do professor que se mantém em contato com o mercado, o que, por vezes, significa manter outro emprego, além da escola, sobrecarregando o docente. Na realidade da instituição pesquisada existia, inclusive, a preferência pela contratação de profissionais que tivessem tal vivência no mercado ou que ainda estivessem exercendo tais atividades.

Enfim, tanto saberes pedagógicos, quando saberes técnicos são importantes para o exercício da docência do ensino profissional, pois professores marcados pela racionalidade técnica do mercado necessitam de apoio para conseguir promover o desenvolvimento de seres humanos no contexto da educação. A educação técnica se enriquece na medida em que tais docentes tragam consigo bagagem de suas vivências do mercado de trabalho e as usem como ferramentas de ensino ou como estratégias de integração do corpo discente no contexto profissional.

5.5 Pretensões futuras em relação ao trabalho docente

Questionados sobre suas futuras intenções profissionais em relação à docência, 35 (71%) participantes afirmaram que pretendiam continuar atuando no ensino técnico, cinco (10%) mudar para outra modalidade de ensino, um (2%) intencionava sair da profissão, sete (14%) assinalaram a opção “outros” e um (2%) não respondeu à questão (Figura 5).

Visando compreender melhor este quadro, procedeu-se a leitura das justificativas das respostas dos participantes. Dentre aqueles que pretendiam continuar atuando no ensino técnico, foi possível chegar a seguinte categorização:

- i. Busca de desenvolvimento profissional e futura mudança: 10 (29%) estavam investindo em formação e aperfeiçoamento profissional para, futuramente, buscar colocação no ensino superior;
- ii. Sentir-se realizado com o atual trabalho: oito (23%) docentes informaram que gostavam dos desafios do cotidiano de trabalho, consideravam-se realizados e reconhecidos;

iii. Identificação com a modalidade de ensino técnico: oito (23%) ressaltaram seu gosto por atuar com uma modalidade de ensino que privilegia a formação para a atuação prática;

iv. Reconhecimento proporcionado pela instituição: seis (17) consideravam que a instituição contratante valorizava o corpo docente, promovendo satisfação com o trabalho e a profissão;

v. Conciliação com outras atividades profissionais: dois (6%) consideravam possível conciliar a docência no ensino técnico com outras atividades que já exercem no momento;

Entre os docentes que declaram que pretendiam mudar de modalidade de ensino, observou-se que todos tinham a intenção de direcionar suas carreiras para o ensino superior, motivados pelas possibilidades de crescimento e maiores valores salariais. E o participante que pretendia sair da profissão informou que abriria seu próprio negócio.

Figura 5 - Intenções futuras dos docentes a respeito da carreira no ensino técnico

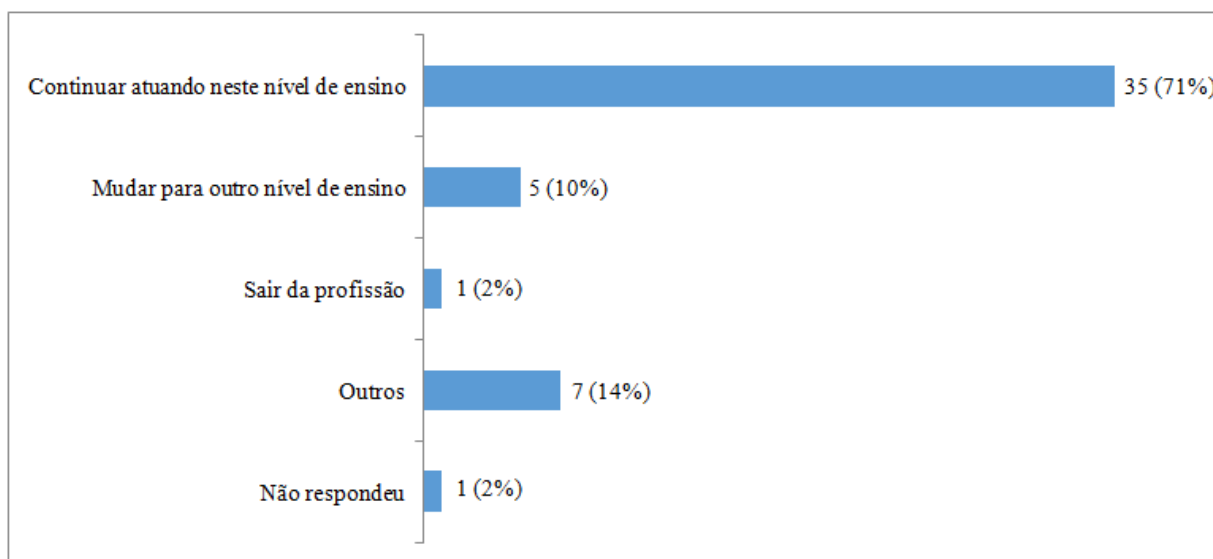


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Tais respostas levaram a inferência de que a maioria destes profissionais estava satisfeita com sua ocupação como docente do ensino técnico, visto que pretendiam continuar atuando nesta modalidade de ensino. A satisfação com o trabalho se dá por diversos motivos, tais como: identificação com as atividades cotidianas, boa relação interpessoal desenvolvida entre aluno e docente, possibilidade de levar para a sala de aula sua experiência profissional, reconhecimento promovido pela instituição e a possibilidade do aprendizado contínuo.

Neste ponto, considera-se importante a retomada de aspectos identificados anteriormente, no que diz respeito à experiência profissional docente.

O grupo de profissionais que atuava por até cinco anos com o ensino técnico, encontrava-se na primeira fase dos ciclos de vida descritos por Huberman (2000), ou seja, a fase denominada de entrada. Diante da realidade da complexidade do mundo da educação, o professor vivenciaria experiências difíceis/ desafiadoras e, por outro lado, também experimentaria aspectos positivos da profissão. As respostas dos docentes parecem, desta forma, valorizar os pontos que percebiam como positivos da profissão docente, evidenciando certo encantamento pela nova profissão e o desejo de permanência na mesma.

Paula e Naves (2010), em investigação sobre o bem-estar docente, identificaram que amizade, companheirismo e solidariedade manifestam-se entre colegas de profissão, promovendo o aprendizado coletivo e quebrando o isolamento da docência, que muitas vezes é concebida como uma profissão solitária. Além disso, sentir-se bem pode também ser uma manifestação intimamente ligada à percepção da responsabilidade do papel docente, vivido por meio da mediação, acompanhamento, observação, interferência e influência no processo de construção do aprendizado dos alunos.

Enfim, ao atribuírem sentido e valor ao trabalho que realizavam, os docentes pareciam se realizar por meio da profissão. Diante da complexidade da prática docente, este é um aspecto que pode influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, a motivação e o desenvolvimento do aluno.

5.6 Apreciação sobre a docência e o ensino técnico

5.6.1 Opinião sobre ser professor do ensino técnico

Foi solicitado aos participantes que assinalassem, dentre 18 alternativas, as cinco características que julgavam definir o docente do ensino técnico. As alternativas mais escolhidas foram: estar sempre atualizado, possuir experiência prática, comprometimento, ter domínio do conteúdo e ter boa comunicação, conforme apresentado na Figura 6.

Estar sempre atualizado foi a característica mais indicada pelos docentes. A questão da atualização se mostrou presente no cotidiano deste grupo, na medida em que praticamente metade (47%) estava estudando no momento desta pesquisa, conforme apresentado anteriormente. Assim, quando indicaram que o professor deve estar em constante atualização, pareciam estar evidenciando o entendimento de que o docente precisa manter-se

estudando. O que, neste caso, relaciona-se ao estudo voltado para carreira de formação e atualização em relação ao mercado de trabalho, que levaria ao enriquecimento do aprendizado do aluno no que diz respeito aos conteúdos técnicos das profissões ensinadas.

Demo (2008) considera que não é mais possível que as pessoas separem apenas um tempo da vida para estudar. Trata-se de um posicionamento do passado que não faz mais sentido na atualidade de constantes transformações: é preciso estudar a vida toda. Somente desta forma, as pessoas conseguem sair da situação de alunos ouvintes e assumir posicionamento de construtores de seu conhecimento, autores da própria história e capazes de alterar sua realidade.

Destaca-se o fato do docente ser modelo ou exemplo para suas turmas e, neste sentido, o autor insiste que para o aluno estudar, ler, pesquisar e elaborar é preciso que exista um professor que também estude, leia, pesquise e elabore (DEMO, 2008). Adotando o posicionamento de aluno, o professor desenvolve a capacidade de aprendizagem, tão importante quanto sua capacidade de ensinar na prática cotidiana da sala de aula.

Ainda vale ressaltar que a atual sociedade convive, constantemente, com as mudanças em relação às práticas do trabalho. O desenvolvimento da tecnologia e a pesquisa acontecem de forma integrada no mundo e impõem a necessidade de atualização constante aos profissionais, assim, torna-se imprescindível ao docente manter-se alinhado em relação a tais novidades.

Em segundo e quarto lugar foram escolhidas pelos participantes as características possuir experiência prática e a ter domínio do conteúdo, respectivamente. Características que estão intimamente ligadas; a primeira delas ressalta a importância atribuída pelos docentes à vivência profissional além da docência, o que levaria ao domínio do conteúdo.

Em pesquisa sobre perfil do docente do ensino profissional, Franzoi e Silva (2014) também identificaram grande valorização das experiências profissionais, por parte dos docentes entrevistados. Vivenciar atividades práticas profissionais tem papel importante no sentido de consolidar os conhecimentos técnicos, promovendo maior segurança da atuação docente.

Kuenzer (2010b) defende que a experiência no mundo do trabalho é imprescindível aos docentes do ensino profissionalizante; esta vivência constitui parte importante do papel do educador nesta modalidade de ensino. É justamente a experiência que enriquece o processo de ensino aprendizado da futura profissão, na medida em que o professor poderá enfatizar o dia a dia da atividade profissional junto aos educandos, transportando-os para os ambientes profissionais, por meio de sua própria vivência.

Desta forma, atualização, experiência prática e domínio do conteúdo parecem caminhar juntos nos casos dos docentes que se mantêm vinculados à sua carreira de formação, paralelamente à sala de aula. Manter-se no mercado de trabalho, no contexto do ensino profissional, pode ser uma forma bastante eficaz de se manter atualizado quanto às práticas em uso no mercado, permitindo ao docente levar para a sala de aula, informações mais atualizadas, além da teoria.

Ter boa comunicação, característica fortemente ligada ao exercício da docência, também foi uma das questões mais escolhidas pelos participantes. A relação entre o professor e o aluno acontece a partir da comunicação, é por meio dela que o docente conduz o processo de aprendizagem dos alunos.

O trabalho docente se dá pelas interações humanas, que são mediadas por meio da comunicação; exigindo do professor tanto o conhecimento específico em relação ao tema de sua aula/ disciplina, como a habilidade de compartilhar tal conhecimento com o aluno (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) aponta que a interação entre aluno e professor é questão central no contexto da sala de aula e a qualidade de tal relação impacta diretamente na aprendizagem. Na medida em que conceitos são discutidos, mediados pelo professor, o aluno tem a oportunidade de construir novos conhecimento e desenvolver novas habilidades.

Entretanto, é conhecido o fato de professores que ainda adotam o posicionamento que Freire (1997) denominou de “educação bancária”, ou seja, o docente narrador de fatos, que considera ser detentor do conhecimento e abastece o aluno com todas as possíveis informações a respeito do mundo, buscando transmitir seu conhecimento para o educando. Postura que desvaloriza o conhecimento prévio e a ação do aluno, minando seu interesse e o afastando do aprendizado.

Assim, considera-se que não basta o estabelecimento de comunicação entre docente e aluno. É fundamental a reflexão do professor a respeito do tipo e qualidade da comunicação que promove junto às suas turmas, afinal este diálogo pode despertar interesse pelos diversos temas da escola e proporcionar desenvolvimento do educando, assim como, em sentido oposto, afastá-lo deste ambiente e seu interesse pelo aprendizado em si.

O comprometimento, outra característica apontada pela maioria dos docentes, pode estar relacionado a mais de um fator. Assim como considera Nóvoa (1992), o comprometimento com a atuação docente passa pelo desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, a necessidade do investimento pessoal do docente no que se refere a sua formação, busca pelo aprimoramento, desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico é essencial (NÓVOA,1992). Trata-se da formação que não reside apenas nos bancos escolares, mas se constrói na partilha de saberes com colegas de profissão e gestores escolares. Assim, o desenvolvimento profissional será enriquecido pela experiência pessoal.

Figura 6 - Características que definem o docente do ensino técnico

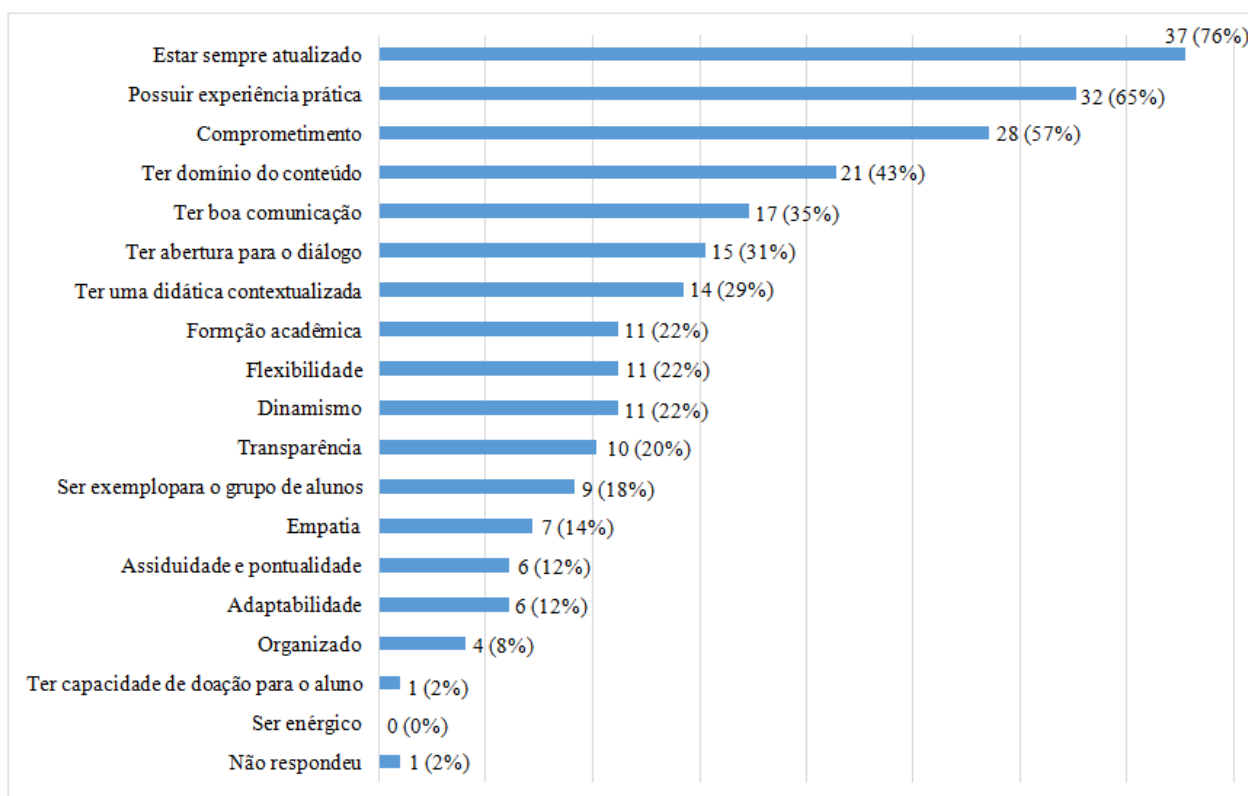


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

O compromisso do docente não se encerra com a finalização de determinada formação acadêmica, ao contrário, o compromisso permeia sua vida pessoal e profissional, no sentido de buscar melhorias constantes que irão refletir nas estratégias de ensino e de avaliação, levando em consideração o público atendido pela instituição de ensino; comprometimento com sua atualização profissional e acadêmica; compromisso com o aluno, seu processo de aprendizado, necessidades individuais de acompanhamento ou atividades de recuperação.

Em outra questão deste bloco, foi solicitado aos docentes que escolhessem três definições para “ser professor”. As mais escolhidas foram: intermediar a relação ensino

aprendizagem, adotar um roteiro que integre teoria e prática e adequar o comportamento aos diferentes tipos de alunos; conforme apresentadas na figura 7.

Intermediar a relação ensino aprendizagem, definição mais escolhida por este grupo, ressalta a importância do docente no processo de ensino aprendizagem, colocando-o como fomentador do aprendizado. Assim como já comentado anteriormente e como afirmam Tardif (2002); Tardif e Lessard (2009) a profissão docente se dá de forma interativa, o professor tem sua atuação marcada pelas diversas relações que se estabelecem cotidianamente e influenciam em sua prática pedagógica, reformulando-a para novas intervenções. Intermediar o aprendizado exige interação do docente com o aluno.

O professor está continuamente no centro das diversas ações em andamento, dialoga com o grupo ou em particular, controla os comportamentos que possam perturbar o desenvolvimento da aula, acompanha e orienta a realização das tarefas. Neste sentido, a intermediação do aprendizado exige do docente o domínio das técnicas relacionadas à disciplina lecionada, mas também o desenvolvimento de mecanismos afetivos capazes de influenciar os alunos (TARDIF; LESSARD, 2009). O posicionamento docente, seu estilo de atuação, as vivências profissionais trazidas para o contexto da sala de aula são questões que podem valorizar a relação entre professor e aluno, promovendo enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

Figura 7 – Definições para “ser professor”

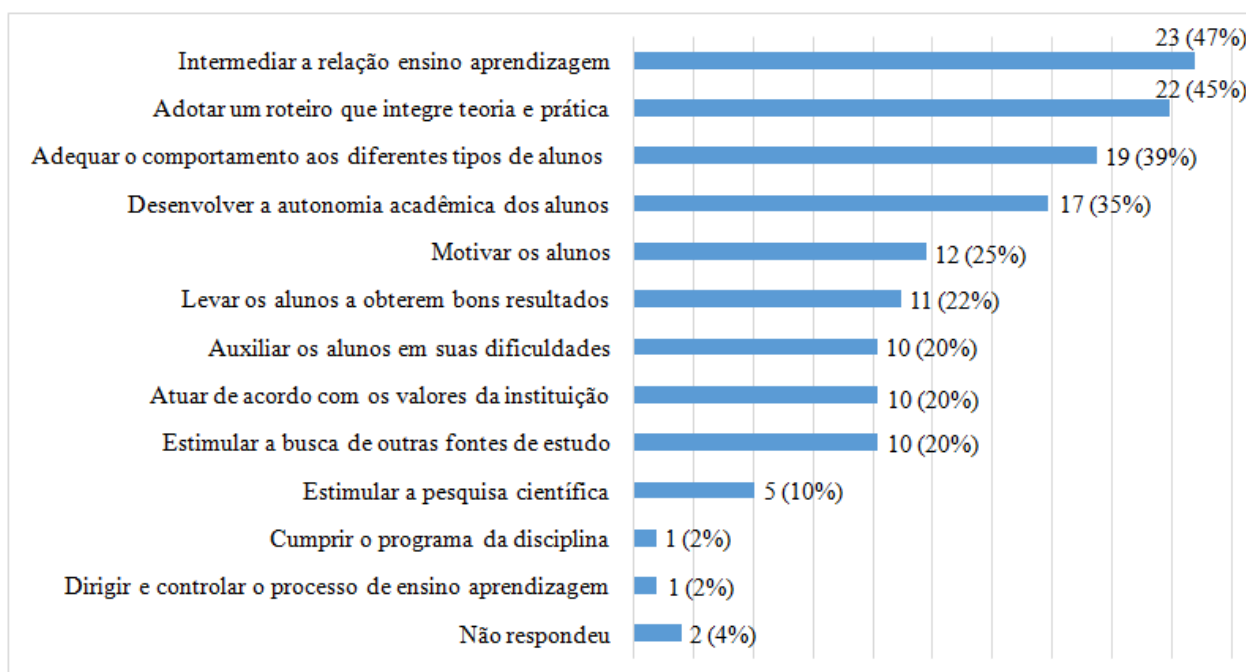


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Outro aspecto valorizado por este grupo foi a adoção de roteiro que integre teoria e prática. No contexto do ensino técnico o discurso de valorização da prática profissional pode, por vezes, acarretar em desvalorização da teoria e conseqüente formação deficiente do aluno, tornando-o mero executor de atividades cotidianas, sem habilidades para refletir a respeito de sua ação profissional. Entretanto, na medida em que os docentes evidenciam a preocupação com o equilíbrio entre teoria e prática, parece haver a intenção de oferecer ao aluno formação mais completa, que atenda às atuais demandas do mercado de trabalho e a vida em sociedade.

Cordão (2002) afirma que a educação profissional deve conduzir o educando ao desenvolvimento de suas aptidões para a vida produtiva, ir além da preparação para a execução de determinadas tarefas, que em sua maioria são rotineiras e burocráticas. Ao professor da educação profissional cabe fornecer “mapas e bússola para que o educando possa navegar no complexo mundo do trabalho” (REHEM, 2009, p.76).

Ser educador do ensino técnico não deve se restringir, exclusivamente, a orientação/ formação para o exercício de determinada função profissional, mas preocupar-se também com a formação integral do aluno. Assim como afirma Kuenzer (1999), atualmente, a qualificação profissional passa a ser composta por conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que irão permitir ao aluno (futuro trabalhador cidadão) a atuação intelectual, com domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando à resolução de problemas que se impõe cotidianamente no exercício profissional e na convivência social.

A terceira definição mais escolhida para ser docente foi adequar o comportamento aos diferentes tipos de alunos, revelando a possível disponibilidade dos docentes para compreender as individualidades, respeitando as diferenças. Neste contexto vale comentar a respeito do público que procura os cursos técnicos: com frequência são jovens cursando ou egressos do ensino médio, sem experiência profissional, com expectativa de conhecer o mercado e conseguir inserção neste; em menor quantidade, profissionais experientes que buscam qualificação para melhoria de sua condição profissional; e, ainda os beneficiários de programas de transferência de renda que também buscam melhoria de sua condição profissional, reinserção no mercado em sua área ou inserção em outras áreas.

A cada turma que se inicia, o docente do ensino técnico pode se deparar com diversos perfis de alunos, bem como expectativas quanto ao aprendizado e ensino. Rehem (2009) enfatiza a importância da disponibilidade do docente para lidar com os diferentes discentes, descrevendo algumas qualidades necessárias, tais como: reconhecimento da diversidade humana; estar aberto a outras possibilidades de conhecimento que o aluno traga

para o contexto da sala de aula; flexibilidade docente para deixar fluir naturalmente a rota de ensino e aprendizagem; plena atenção em relação ao educando; habilidade para manter ambiente de alegria e bom humor durante o processo de aprendizagem; paciência com o ritmo de cada um; conduzir as avaliações como processos naturais da vida, recuperando o aluno, estimulando-o ao estudo, à curiosidade de conhecer e o prazer de aprender, conduzindo ao amadurecimento de cada ser humano.

Sob este ponto de vista sugere-se que o professor reflita constantemente sobre sua prática, pois a ação docente não pode ser distante do educando ou descontextualizada da realidade da instituição de ensino. Caso contrário, a educação não cumpre seu papel principal de desenvolver o potencial humano de forma ampla e integrada.

Enfim, este grupo de professores evidenciou valorização da atuação profissional além da docência e parece buscar segurança em tal experiência para condução das aulas; uma das formas de se manter em contato com o conhecimento técnico foi a busca por instrução voltada para o mercado de trabalho, seja na forma de graduação ou pós-graduação. No cotidiano da sala de aula, parece emergir a preocupação com a qualidade da relação entre docente e aluno, pautada pela comunicação, exigindo do professor adequação aos diversos públicos e sem perder o foco na formação do turma.

5.6.2. Fatores que influenciam a formação docente

Os participantes foram questionados quanto à importância atribuída a diversos fatores sobre a formação docente. Os resultados foram apresentados graficamente na figura 8.

Em relação ao ambiente de aprendizado, os docentes atribuíram maior importância às habilidades adquiridas fora da sala de aula, ou seja, no mercado de trabalho, quando comparadas às adquiridas em sala de aula; desta forma, a prática profissional além do ambiente escolar parece se configurar como a principal estratégia de formação do docente do ensino técnico para a atuação em sala de aula.

Para Barato (2015) o professor do ensino técnico traz consigo valores do trabalho para a docência que justificam ações intuitivas de ensino, visto que o professor não conhece elaborações teóricas sobre a educação. Assim, a intuição para ensinar se baseia no “saber fazer bem feito” (BARATO, 2015, p.82). A maior valorização atribuída ao mercado retrata um grupo de docentes que construiu a identificação com a docência a partir de sua carreira de origem. Provavelmente, experiência e formação acadêmica são resgatadas com frequência na tentativa de buscar embasamento para suas ações cotidianas em sala de aula.

Na medida em que as vivências profissionais são resgatadas, culminando no processo de ensino-aprendizagem, o docente se forma. Tardif (2002) aponta para a importância do aprendizado no cotidiano do docente, trata-se do saber que é construído socialmente e em seguida reconstruído na relação com o aluno, no processo do aprendizado.

Figura 8 – Opiniões sobre as influências na formação do docente

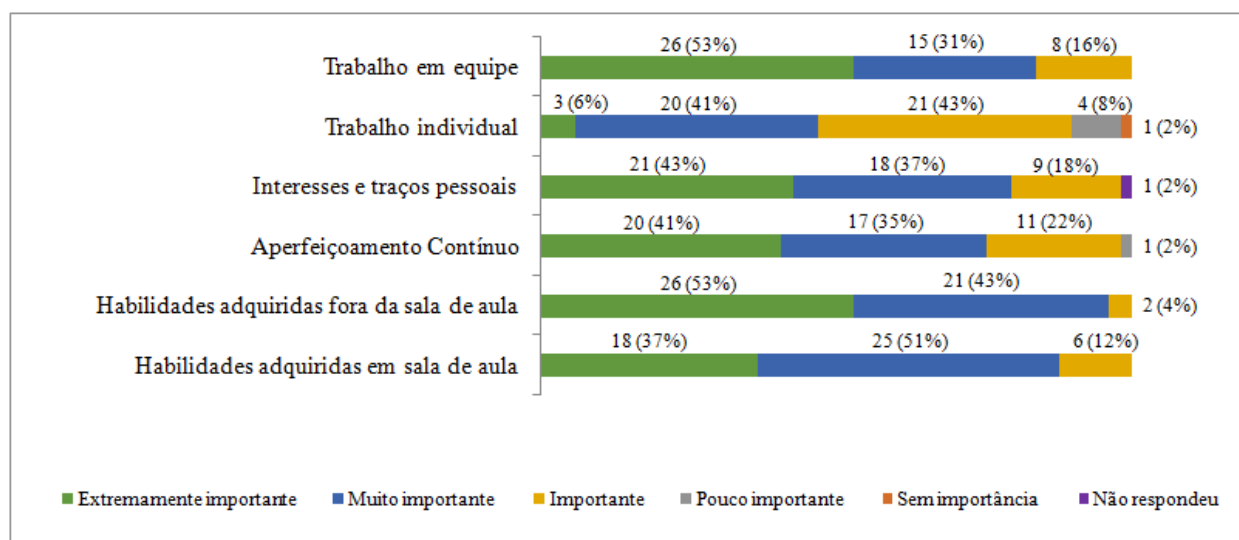


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Quando comparados trabalho em equipe e trabalho individual, verificou-se que os docentes atribuíram mais importância ao primeiro, podendo demonstrar a necessidade que sentiam de desenvolver algum tipo de atividade em grupos capaz de promover a aprendizagem, a reflexão e a crítica a respeito do trabalho que realizavam.

A escola é espaço para aprendizagem e formação do professor. Entretanto, tal processo não deveria acontecer exclusivamente pela vivência do docente, sem apoio, suporte ou estruturação didático-pedagógica, sendo importante que os gestores das instituições de ensino considerem o importante papel da organização institucional para a formação docente. Paula e Naves (2010) ressaltam que um espaço eficiente de formação exige que todos os envolvidos reflitam sobre a prática educativa, projeto educativo e currículo, de modo que este ambiente promova o desenvolvimento de seus professores. As autoras trazem à tona a importância do trabalho coletivo/ trabalho em equipe, envolvendo supervisores, orientadores, gestores escolares, além do corpo docente em si.

Com o estímulo ao trabalho coletivo, que envolve os diversos profissionais da escola, o docente – por vezes percebido como um profissional solitário – ganha a

possibilidade de aprender em grupos, aprender com o outro, partilhar saberes, pensar criticamente, modificar-se, reinventar-se (PAULA; NAVES, 2010).

Bernardo (2015) ressalta que a atuação docente exige reflexão sobre a própria prática, pois é forma de trabalho intelectual, e ganha profundidade com o trabalho em equipe, o apoio de colegas e gestores escolares. A escassez ou até mesmo inexistência de momentos de reflexão em grupos tornam os docentes meros executores de determinados conteúdos, levando à perda da criatividade e criticidade, impactando diretamente no aprendizado do aluno, que também se forma como profissional pouco criativo e crítico.

Desta forma, o trabalho individual do professor se beneficia com o incremento do trabalho em equipe, que pode contribuir com o docente no desenvolvimento de habilidades para lidar melhor com as dificuldades que se manifestam no cotidiano de sala de aula, bem como promover uma atuação que vá além da reprodução de saberes aprendidos.

Os docentes ainda atribuíram importância semelhante tanto aos interesses e traços pessoais quanto para aperfeiçoamento contínuo na formação do professor. Estão presentes, desta forma, tanto a visão da docência como vocação, quanto a valorização dos estudos para aprimoramento profissional nesta carreira.

A crença na vocação traz consigo o perigo de considerar certas características pessoais como suficientes para o exercício profissional docente, a profissão se torna viável àqueles que possuem naturalmente tais habilidades (KUENZER, 2000a).

Entretanto a formação e aperfeiçoamento contínuo são condições para a atuação com qualidade, assim como considera Kuenzer (2000b) é preciso que se desmitifique a ideia de que qualquer um pode ser professor; preparar as novas gerações para enfrentar os desafios profissionais com ética, criatividade e posicionamento analítico é trabalho que exige sólida formação científica, tecnológica e sócio-histórica – formação ainda mais necessária na medida em que os alunos tenham menor experiência social e cultural.

Neste sentido a formação dentro dos espaços escolares torna-se ainda mais importante, pois podem contribuir para propiciar condições para que os docentes se preparem para a ação educativa, possuindo ou não características inatas.

5.6.3 Dificuldades enfrentadas pelo docente

Questionados a respeito das dificuldades enfrentadas, os docentes evidenciaram que os maiores obstáculos referiam-se a falta de interesse por parte dos alunos, conforme apresentado na figura 9.

Resgatar o interesse do aluno, lidar com a diversidade humana e com a imprevisibilidade das situações em sala de aula exigem do docente a habilidade de relacionamento interpessoal, tão enfatizada por Tardif (2002), que considera que a relação estabelecida entre professor e aluno deve ser significativa. Relacionar-se com o outro interfere no comportamento, na postura, na apreensão, na construção do próprio conhecimento, favorecendo, desta forma, o aprendizado.

O atual cenário de inclusão da diversidade que se manifesta na sociedade e, conseqüentemente, na escola, exige cada vez mais habilidade de relacionamento interpessoal do docente, aspecto que vai além da bagagem técnica referente à área de conhecimento específica. Despertar o interesse do aluno exige do docente o desenvolvimento de tal habilidade, na perspectiva de entender as necessidades dos mais diferentes alunos e agir a partir de tal compreensão.

A desmotivação dos discentes em relação ao estudo e as atividades de aprendizagem é um assunto sempre em pauta em reuniões pedagógicas ou em conversas informais entre professores, assim como é tema recorrente de artigos e trabalhos acadêmicos ou técnicos.

Neste sentido, é válido que se reflita a respeito do perfil do aluno do ensino técnico. Trata-se de população jovem, em sua maioria ainda adolescente. A adolescência foi retratada pelos estudos da Psicologia por diversas vezes como período de instabilidade, conflito emocional, turbulência, dificuldade para estabelecer identidade própria; e os adolescentes são muitas vezes percebidos como indolentes, preguiçosos e indisciplinados (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010; BOCK, 2007).

O adolescente traz consigo características diferenciadas da vida adulta. Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares (2010) retratam a adolescência como o momento da vida caracterizado pela diversidade de grupos, de atitudes, comportamento, gostos, valores e filosofia de vida específica; esta não é apenas a preparação para a vida adulta, uma fase de transição; no contexto da sociedade contemporânea ocidental adquiriu sentido em si mesma, sendo mais valorizada.

Desta forma, o desinteresse por parte dos alunos pode manifestar-se como um comportamento natural da adolescência, que não se identifica com vida adulta e assim, tende a negar o aprendizado voltado para uma determinada profissão.

Talvez, por falta de conhecimento a respeito das características desta fase do desenvolvimento humano, o docente do ensino técnico sinta-se inseguro em relação às diversas situações que se impõe em seu cotidiano, indo desde o manifesto desinteresse do

aluno, até as situações não planejadas que decorrem da relação que se estabelece entre docente e grupo discente.

Demo (2008) reforça que estudar pressupõe motivação, para alguns estudar é prazeroso e para muitos é um sacrifício. O autor faz provocações ao afirmar que a escola está cada vez mais enfadonha, pois não dialoga com a realidade do jovem. Adolescentes são capazes de passar horas diante do computador navegando na internet, jogando em seus próprios celulares ou simplesmente conversando à distância com amigos – isso os motiva. Entretanto, o modelo escolar que ainda se impõe valoriza o isolamento, silêncio e pressão dos professores e pais quanto ao cumprimento de horários e memorização de conteúdos. Certamente estas estratégias de ensino não atingem o jovem, fazendo-se necessário o esforço conjunto do docente e da escola no sentido de compreender o que realmente o motiva. Enquanto não existirem espaços para a manifestação dos desejos e ansiedades do aluno, a educação continuará a ser desinteressante para tal público.

Neste ponto ainda considera-se importante lembrar que os participantes desta pesquisa eram iniciantes na profissão docente; a maioria atuava por até cinco anos na função. Assim, as situações vivenciadas em sala de aula talvez ainda se mostrassem desafiadoras e, por vezes, preocupantes para tal grupo que ainda não havia adquirido domínio do ambiente escolar e de muitas das características comportamentais do aluno.

Figura 9 – Opiniões sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes

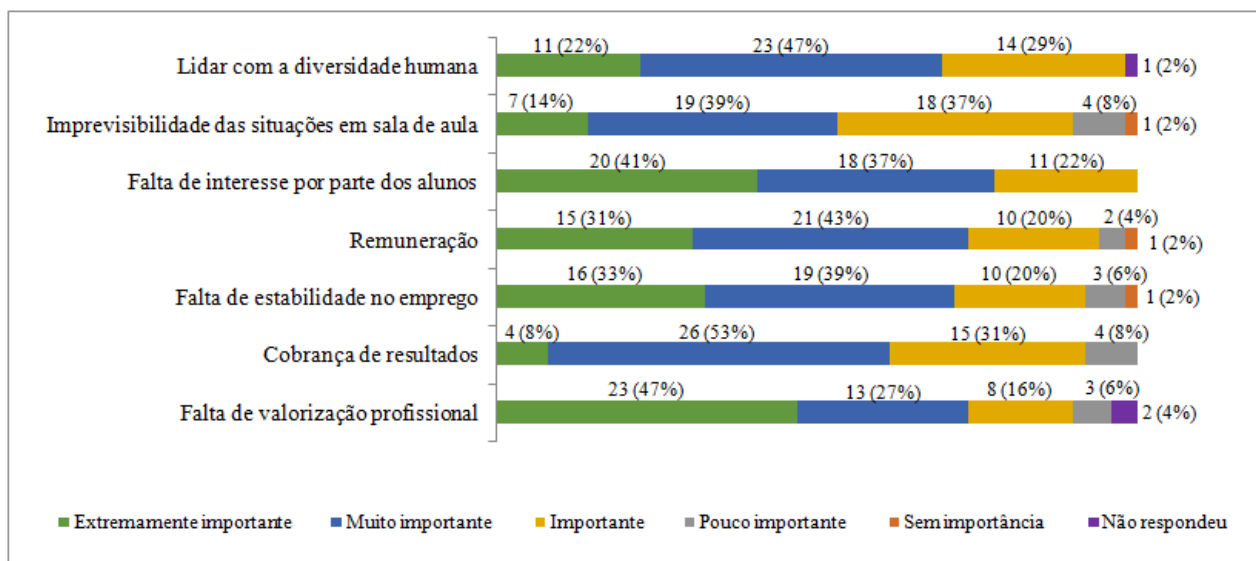


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Em relação ao reconhecimento profissional docente, chama à atenção a importância atribuída à falta de valorização profissional, bem como a cobrança por resultados, falta de estabilidade no emprego e remuneração referida pelos participantes.

A desvalorização da carreira docente é tema de pesquisas que destaca os baixos salários, bem como a deterioração das condições de atuação consequente de longas jornadas de trabalho, salas de aula superlotadas, aumento de violência na escola, cobranças em relação ao desempenho docente (SCHEIBE, 2010).

De acordo com Oliveira (2010) os professores passaram, historicamente, por momentos de valorização e desvalorização. Nas décadas de 1950 e 1960 foram tidos com insumos e ignorados; na década de 1990 passaram a ser vistos como agentes centrais no processo educacional; atualmente seguem para outro extremo, sendo considerados principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e até mesmo do sistema e têm sobre si o olhar da sociedade que os responsabiliza pelo fracasso da educação.

Diante da proposta de uma gestão democrática na escola, profissionais da educação e comunidade foram chamados para a participação na elaboração, decisão e execução de determinadas políticas públicas para a educação. Aspectos que antes eram de domínio exclusivo do ambiente escolar passam a ser tratados por todos e ganham vulto pela divulgação dos meios de comunicação de massa que passaram a veicular a “idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialistas e, portanto, pode ser discutido por leigos e praticado por voluntários” (OLIVEIRA, p.26, 2010). Entendimento que leva à situação descrita com simplicidade por Barato (2002, p 25) “No trabalho, na sala dos professores, nos botecos, no barbeiro e em quase toda parte ouço críticas sobre o pobre estado de nossas escolas”. Observa-se, desta forma, a não legitimação dos saberes específicos docentes, que levam a desprofissionalização e desvalorização da atividade do educador profissional.

Gatti e Barreto (2009) consideram que o estabelecimento de piso salarial e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação foram ações promovidas nos últimos anos pelo governo federal visando à valorização dos professores. Entretanto as avaliações da educação brasileira indicam persistência de baixo rendimento escolar, contribuindo para a contínua desvalorização do docente.

Observa-se também junto aos participantes desta pesquisa o sentimento comum entre profissionais de educação no país: a falta de prestígio em relação ao seu trabalho.

Somado a isso, cabe ressaltar que a falta de estabilidade no emprego e cobrança por resultados refletem o momento econômico e de negócios pelo qual passam as instituições

de ensino no país. Atualmente uma crise deteriora a economia do país e provoca a evasão de alunos por falta de recursos financeiros, suscitando a queda na procura pelos cursos ofertados.

A suspensão das bolsas de estudo do PRONATEC também impactou diretamente na instituição pesquisada. Sem atingir o número mínimo de alunos para novas turmas, inevitavelmente, não há a manutenção de carga horária ou novas atribuições de aula aos professores, gerando assim a insegurança apontada pelos participantes. Neste sentido, o docente é cobrado por desenvolver estratégias para manter o aluno interessando em permanecer no curso; evitando a extinção de turmas devido à evasão.

Desta forma, os pesquisados sugerem que os problemas que se manifestam em sala de aula, tais como desinteresse e indisciplina do aluno sejam considerados como de única e inteira responsabilidade do professor. Tal percepção faz necessária a intervenção e suporte dos gestores escolares, minimizando o sentimento de desvalorização profissional que pode gerar desmotivação, baixa produtividade e redução da qualidade.

5.6.4 Práticas docentes

Neste bloco de perguntas os participantes foram questionados quanto às suas práticas como docentes. A figura 10 apresenta de forma sintetizada a opinião dos educadores.

Evidencia-se a valorização do diagnóstico, por meio da avaliação, bem como a necessidade de inovação no exercício profissional docente, que pode ser observado nos cinco primeiros itens da figura: avaliar de forma ampla e contínua, ser flexível em relação ao planejamento, utilizar resultados dos alunos como base para novo planejamento, adaptar-se às expectativas e perfil das turmas e adaptar-se às situações.

A avaliação é um importante recurso para reflexão do docente a respeito de seu trabalho, pois é diagnóstico do estágio de aprendizagem dos alunos, apresentando ao professor as necessidades de melhoria ou mudança de rota em suas ações na sala de aula. Mais do que quantificar o aprendizado aluno, a avaliação deve ser utilizada para tomada de decisões do docente no que diz respeito ao seu planejamento (SANTOS, 2010). Desta forma a avaliação é o primeiro passo a ser dado pelo docente para iniciar o planejamento ou repensá-lo.

Por meio de avaliação contínua e cumulativa, assim como determina a LDB (BRASIL, 1996) o docente tem condições de identificar as necessidades de maior investimento daqueles que apresentaram menor rendimento, bem como traçar estratégias que promovam a recuperação do aprendizado.

Notadamente, na prática docente observa-se que nunca uma turma é igual a outra; mesmo diante de alunos de semelhante faixa etária e condição sociocultural. Por vezes, algumas estratégias utilizadas surtem efeito com parte do grupo de alunos, entretanto não atinge outra. Torna-se necessário entender as particularidades dos indivíduos, sem perder o foco na formação profissional de toda a turma, o que pode exigir do professor o planejar e replanejar a aula.

Cordeiro (2010) afirma que a formação do ensino técnico não deve se concentrar somente na qualificação para o trabalho, mas também formar para a vida em sociedade, para a ação cidadã. Pensar a formação de forma mais ampla exige inovação do docente para conduzir tal processo.

Figura 10 – Opiniões sobre práticas docentes

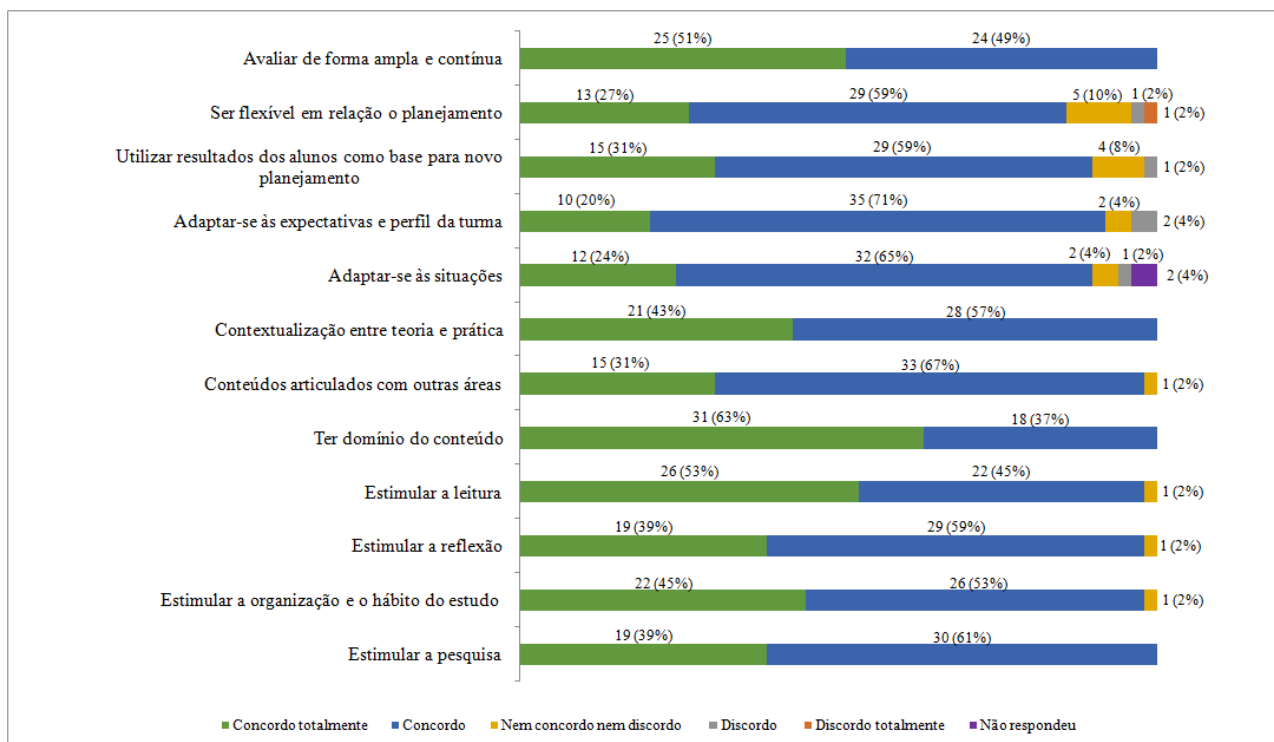


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Santos (2010) considera que inovação não é o mesmo que invenção. Por meio da inovação é possível estabelecer novas práticas sem que se invente nada, pois não implica em novidade e sim redefinição dos elementos já existentes. Por este ponto de vista, a inovação exige flexibilidade e propõe a reflexão a respeito das próprias práticas em sala de aula, bem como a reorganização dos recursos e espaços, visando o melhor aproveitamento do corpo discente.

A indisciplina e falta de interesse dos alunos, comportamentos já comentados anteriormente, podem ser consequência de aulas maçantes e distantes da realidade do aluno. É preciso sensibilidade do docente no sentido de realizar auto-avaliação, avaliação do aprendizado do aluno e, especialmente, humildade para repensar sua prática, na tentativa de conduzir aulas mais prazerosas e significativas para o aluno – principal elemento da escola.

Colocar o aluno como elemento central do processo de aprendizado exige do docente habilidade para conduzir a mediação, ou seja, deixar de lado a aprendizagem ensinada para promover a aprendizagem assistida, na direção da autonomia do educando. Nesta dimensão, o papel do educador é o de diagnosticar e não o de executar, pois quem executa é o aluno; o professor dá assistência, acompanha, contribui, colabora, provoca, articula, facilita (REHEM, 2009).

A autonomia do aluno também foi aspecto valorizado pelos docentes neste bloco de perguntas, na medida em concordam com a necessidade de se estimular a leitura, reflexão, pesquisa, organização e hábito do estudo.

Estimular o aprendizado do aluno, sua busca por soluções, sua curiosidade, são questões que remetem a idéia de “aprender a aprender”, ou seja, vai além de ensinar determinados conteúdos previstos pelo curso, trata-se de desenvolver a autonomia do aluno para o trabalho e para a vida em sociedade.

Acumular conhecimentos não é suficiente para a atuação profissional em um mercado de mudanças constantes, é preciso mobilizar, articular e integrá-los na prática do exercício profissional. Assim, como afirma Morin (p.21, 2004b) “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”; considerando que em vez de acumular saberes, mostra-se mais importante ter habilidade para criar relação entre elas, fazer interpretações, inferências, operações mentais que levem ao novo.

O profissional competente é reconhecido no mercado de trabalho como aquele que desenvolve alternativas para solucionar os problemas com os quais se depara no dia a dia de trabalho; deve ser capaz de buscar informações, raciocinar a respeito delas, mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para apresentar respostas originais e criativas (CORDÃO, 2002). Mobilizar no aluno o interesse pelo estudo mostra-se como um grande desafio para o docente, que precisa inaugurar uma nova forma de pensar do discente; que por sua vez precisa sair do posicionamento de aluno ouvinte para assumir a postura de aluno atuante.

Neste sentido, o estímulo à construção do próprio conhecimento, por meio da pesquisa, leitura, reflexão e hábito de estudo, podem contribuir para o desenvolvimento de

posturas mais críticas dos alunos. Entretanto, é válido comentar que não é possível estimular o posicionamento de construção do próprio conhecimento junto aos alunos, caso os docentes não adotem tal posicionamento para si mesmos. Muitos dos professores foram aprendizes de um sistema instrucionista e, talvez, não tenham aprendido a estudar e buscar seu desenvolvimento de forma autônoma (DEMO 2008). Assim, cabe às instituições de ensino e gestores escolares o apoio no desenvolvimento de seu corpo docente para que, posteriormente, estes profissionais tenham condições de estimular o aprendizado do aluno para esta atuação autônoma.

A educação profissional não pode se resumir a uma lista de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor e decorados pelo aluno, afinal, na era do conhecimento as informações estão disponíveis a todos e mudam a todo tempo. É necessário desenvolver o saber pensar sistêmico e reflexivamente, favorecendo a integração dos conhecimentos, pois o pensamento é o capital mais precioso do indivíduo na sociedade (REHEM, 2009).

Aspecto que não pode ser negado na educação profissionalizante é o aprendizado de determinada função ou profissão. Dentre os professores pesquisados, todos concordaram com a necessidade do docente ter domínio do conteúdo, o que promoveria a aproximação da escola e do educando com a realidade do mercado de trabalho.

O professor deve ser um “profissional de ofício, que domina o saber ensinar, o saber disciplinar e o saber da profissão que estão aprendendo” (REHEM, p.75, 2009). Ele é, antes de tudo, um profissional que optou por ser professor e desta forma, adota o trabalho como princípio educativo – sem abrir mão da formação integral do aluno.

O domínio que possui foi construído por meio de práticas profissionais contextualizadas, em local de trabalho que promoveu a reflexão-ação-reflexão, resultando em prática impregnada de valores, e na consciência da constante necessidade de renovação, transformação e busca pela mudança (GOMES; MARINS, 2004).

Perrenoud (2007) ressalta a necessidade do docente dominar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, pois estes deverão se traduzir em objetivos de aprendizagem. Entretanto o docente deve ter cuidado para evitar a cristalização de seu conhecimento, mantendo-se com contato com a realidade da profissão que ensina – especialmente aqueles que se afastaram da atuação profissional para se dedicar exclusivamente à docência – a fim de conduzir suas aulas com segurança, convicção e contextualização quanto ao mercado e práticas em voga.

Além do domínio dos conteúdos e conhecimentos específicos da profissão, faz-se necessária a habilidade do docente para contextualizar teoria e prática, bem como articulação dos conteúdos com outras áreas, aspectos que também foram valorizados pelos docentes.

O educando que busca formação profissional tem por objetivo principal aprender a trabalhar em determinada função ou profissão. Porém observa-se, assim como comentado anteriormente, o desinteresse e desmotivação do aluno no ambiente de sala de aula.

Em pesquisa com alunos do ensino profissionalizante, Mjelde (2015) identificou o desinteresse pelas aulas puramente teóricas e valorização dos momentos de aprendizado na prática. As justificativas dos alunos para a preferência pela prática foram: momento de fuga da rotina da sala de aula, satisfação pela possibilidade de produzir algo, sentir-se trabalhando de verdade. De maneira simplificada, o aluno não vê sentido em aulas teóricas, pois não consegue se projetar na situação de trabalho sem realmente vivenciá-la, não consegue criar relações com outros conteúdos e áreas.

Barato (2002) também defende a necessidade do aprendizado na prática. O autor critica a subordinação de técnicas e habilidades ao conhecimento, pois considera que a técnica é uma das dimensões do saber, um tipo particular do conhecimento.

Por meio da atividade prática e da cooperação que se promove nestes ambientes de aprendizagem, o educando desenvolve um ofício e pode chegar à perícia; este percurso o leva a outro nível no meio social, de aprendiz para companheiro de trabalho daqueles mais experientes, sendo sempre orientado pelo mestre/ professor. Assim, a atividade em si é o ponto principal para a aprendizagem (MJELDE, 2015).

Saber fazer, que caracteriza este aprendizado não é apenas uma receita que possa ser aplicada automaticamente. O fazer demanda conhecimento específico, que não se resume a aplicação de conhecimento teórico, é um processo que exige engajamento cognitivo do aprendiz, que vai além do desempenho observável. (BARATO, 1999; 2002).

Apesar de evidenciarem a necessidade de contextualização entre teoria e prática, parece claro que os docentes desta pesquisa ainda não consigam, efetivamente, trazer este posicionamento para sua prática cotidiana, visto que o desinteresse do aluno é um fato presente no contexto da instituição de ensino.

Cabe ressaltar que não se trata apenas da intenção do docente em fazer diferente. O sistema educacional, tanto na educação acadêmica, quanto na profissional separa o conhecimento da experimentação, a teoria da prática, o pensamento da ação (MJELDE, 2015). Além da intenção do educador, é necessário que a escola adote posicionamento de aproximação do aluno em relação ao mercado, seja na adequação de espaços escolares, por

meio de parcerias com empresas que cedam espaços para realização estágios, ou outras estratégias que promovam a vivência prática do educando.

Também é papel da escola o apoio e formação do docente para conseguir atuar dentro desta nova proposta de educação, visto que o mesmo foi educado dentro de um modelo tradicional e tende a levar para a sala de aula este estilo de ensino.

5.6.5 Fatores que influenciam o ensino técnico

Em outro bloco de perguntas os docentes foram questionados quanto aos fatores que influenciam o ensino técnico. Os resultados para estes questionamentos foram expostos na figura 11.

Todos os docentes consideraram importantes a revisão constante do projeto pedagógico e proposta curricular contextualizada.

Regattieri e Castro (2010) defendem que o currículo da educação profissional técnica deve estar alinhado com o mercado de trabalho e com as necessidades de desenvolvimento local; para isso é preciso manter diálogo com o mundo real, em que o aluno irá se inserir. Neste sentido, emerge o posicionamento estratégico da escola, a revisão de seu projeto pedagógico, bem como modernização de ações para alcance dos resultados esperados.

As atualizações e revisões no ambiente escolar têm se tornado cada vez mais necessárias, como resposta às rápidas mudanças na sociedade. Novas estratégias pedagógicas devem ser pensadas a todo o momento e na tentativa de conseguir atender às demandas de formação do mercado. A reflexão a respeito dos projetos pedagógicos é estimulada constantemente, diante das mudanças de legislação, e não deve acontecer apenas como forma de compressão de documentos, mas sim como forma de promover autonomia das escolas, promoção da democracia e busca pela qualidade (BRASIL, 1996).

O docente, peça fundamental na escola, necessita participar das discussões que levam à elaboração do projeto político pedagógico de onde atua, bem como lançar olhar crítico sobre os currículos propostos (REGATTIERI; CASTRO, 2010).

Regattieri e Castro (2010) comentam a importância do envolvimento do corpo docente em todas as fases de organização da escola para oferta de curso profissionalizante. O primeiro passo diz respeito à definição do projeto pedagógico da escola, que deve levar em consideração suas propostas, seus objetivos, sua missão. O segundo passo é a definição do perfil profissional de conclusão do curso e o terceiro, de certa forma incluso no segundo, é a definição clara das competências profissionais a serem desenvolvidas. O quarto passo define

os conhecimentos, habilidade e valores a serem trabalhados pela escola, para formação do educando. No quinto passo é prevista a organização curricular, onde são propostos estágios, tipos de atividades e trabalho de conclusão de curso. O sexto passo define os critérios e procedimentos para a avaliação da aprendizagem. No sétimo passos são identificadas as condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal para implantação do curso. E, finalmente o oitavo passo trata da elaboração do curso em si, para encaminhamento e apreciação dos órgãos competentes.

Todos os passos descritos necessitam da perícia de especialistas em educação, bem como docentes especialistas no mercado de trabalho, para construção de proposta de formação profissional alinhada com esta realidade e que leve em consideração a formação integral do educando para autonomia e atuação cidadã.

Entretanto, caso as definições educacionais sejam tomadas à distância, contando apenas com o envolvimento dos gestores escolares corre-se o risco dos professores permanecerem no isolamento da sala de aula, agindo individualmente, dissociados de seus pares e gestores. O envolvimento com a vida escolar, além da sala de aula em si, tira o docente da solidão que tanto caracteriza seu exercício profissional e o coloca como agente transformador neste processo.

Figura 11 – Fatores que influenciam o ensino técnico

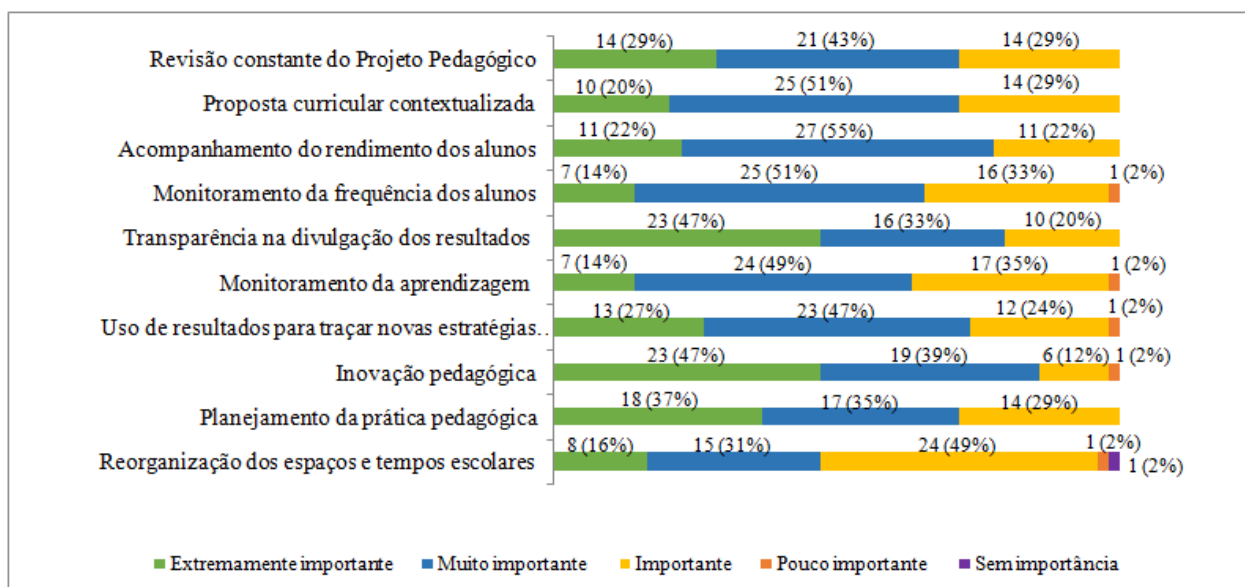


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

Aspectos importantes para a condução e desfecho dos cursos, de acordo com o previsto no momento de sua idealização, são os controles que se fazem necessários, tais como

aqueles que foram apresentados aos docentes nesta pesquisa: acompanhamento do rendimento dos alunos, monitoramento de sua frequência e da aprendizagem, uso de resultados para traçar novas estratégias pedagógicas, bem como a transparência na divulgação dos resultados das avaliações.

A transparência na divulgação dos resultados foi o tópico considerado mais importante pelos docentes, o que, de certa forma, contempla os outros itens.

Muita importância se atribuiu à avaliação. Segundo Santos (2010) a avaliação da aprendizagem é preocupação cotidiana dos profissionais da educação; com os resultados da avaliação dos alunos, o professor tem condições de alterar sua forma de atuação, repensar sua prática e reorganizar atividades de ensino aprendizagem.

Mas tão importante quanto o repensar do docente é o conhecimento do aluno a respeito de sua avaliação, e é neste sentido que a transparência dos resultados ganha dimensão. A nota, menção ou situação de avaliação deve ser uma forma de auxiliar o aluno na identificação de suas necessidades de melhorias (SANTOS, 2010). E neste ponto, se faz necessária a ação docente, identificando ou criando estratégias para recuperar o aprendizado do educando.

A avaliação não deve ser uma ferramenta de quantificação e qualificação do aluno, manifestando-se de forma punitiva, ao contrário, deve estar a serviço da aprendizagem. Sob este ponto de vista, toda ação pedagógica vincula-se a uma avaliação (SANTOS, 2010). O que significa dizer que o aluno é avaliado na medida em que aprende, ou seja, o tempo todo. Desta forma, também deve ser informado constantemente a respeito de seu desempenho, aumentando suas chances de recuperação.

É compreensível a relevância dada pelos docentes à necessidade de dar retorno de forma sincera ao aluno no que se refere aos critérios de avaliação. Percebe-se em ambientes escolares que não se considera oferecer aos discentes a adequada resposta de como foram avaliados, quais os critérios adotados, até mesmo por que receberam determinado conceito/nota, minando o interesse do aluno pelo aprendizado.

A transparência quanto aos resultados do aluno exige do docente disponibilidade para mudar, para desenvolver sua prática de forma inovadora, buscando novos caminhos na tentativa de recuperar alunos com algum tipo de dificuldade. Tal disponibilidade parece verdadeira para os docentes participantes, na medida em que consideraram importantes questões como inovação pedagógica, planejamento da prática pedagógica e reorganização dos espaços e tempos escolares.

A inovação pedagógica parece caminhar junto com a flexibilidade docente, apontada anteriormente como necessidade pelos participantes, desta forma os docentes parecem sentir necessidade de adotar posicionamento pedagógico diferenciado em suas aulas e o uso de didática específica para esta modalidade de ensino.

Barato (2002; 2011) critica a adoção de didática tradicional pela educação técnica, pois considera que a subordinação da prática à teoria – característica da didática tradicional – não contempla as necessidades desta modalidade de ensino que valoriza o saber fazer.

A educação técnica profissional necessita resgatar o saber vinculado à própria tarefa, ao trabalho em si, pois este nasce antes mesmo da ciência (BARATO, 1999; 2011). Neste sentido, é importante a valorização das dinâmicas do saber, da elaboração que se estrutura no fazer cotidiano do trabalhador, sem que se imponham apenas formas de ensinar nascidas dos conteúdos meramente acadêmicos.

Vale, neste ponto, lembrar que os docentes do ensino técnico são profissionais que se direcionaram para a carreira educacional após a vivência no mercado de trabalho; é bastante provável que carreguem consigo as estratégias de ensino adotadas nas empresas, ou seja, o aprendizado baseado na execução da tarefa. Forma de ensinar que encontra fundamento em Barato (1999; 2002; 2011) e Mjelde (2006; 2015).

Parece haver preocupação dos docentes no sentido de encontrar estratégias mais eficientes para atuação junto ao aluno do ensino técnico, entretanto não é possível afirmar que as estratégias que valorizem a prática estejam sendo adotadas, na medida em que a desmotivação e desinteresse dos alunos são desafios que persistem, conforme comentado anteriormente.

A inovação pedagógica também exige a reorganização dos espaços e tempos escolares, pois a dinâmica de funcionamento e organização das empresas não segue a mesma lógica das escolas. As salas de aula, com cadeiras enfileiradas, em nada lembram os ambientes de trabalho almejados pelo aluno (MEJDLE, 2015). Ambientes que não aproximam o aluno da realidade de trabalho acabam estimulando o posicionamento transmissivista do docente (BARATO, 2002) – que transmite a informação e o conhecimento – sem valorização a atuação do aluno. Assim, a mobilização dos gestores escolares é necessária na condução e apoio para conquista de espaços mais adequados, criando um ambiente de aprendizagem mais estimulante e realmente alinhado com as práticas do mercado de trabalho.

5.6.6 Responsabilidades do ensino técnico

O último bloco de perguntas procurou identificar qual a opinião dos docentes sobre as responsabilidades do ensino técnico. Os resultados foram apresentados graficamente na figura 12.

O aspecto que mais chamou a atenção dentre as respostas dos docentes foi a concordância de metade deles no que diz respeito a responsabilidade de formar exclusivamente mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho.

Na década de 1940, quando a instituição pesquisada iniciava suas atividades, o ensino técnico tinha seu currículo organizado para formar mão-de-obra especializada; tratava-se de outro momento histórico e social. A prática educacional da época não valorizava a iniciativa ou reflexão, tampouco pretendia formar sujeitos transformadores, promotores da própria aprendizagem, construtores de conhecimento.

Entretanto, as transformações da sociedade e do mundo do trabalho passaram a exigir outros profissionais. Cordão (2013) considera que esta nova realidade do mercado de trabalho passou a exigir que a educação profissional propiciasse ao educando o desenvolvimento de saberes mais complexos, que vão além da orientação para a execução da tarefa profissional em si; estimulando o futuro profissional a interpretar as situações vivenciadas cotidianamente, buscar novas soluções para os problemas, fazer uso de comunicação clara e precisa, trabalhar cooperativamente em equipe, estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis e, sobretudo, capacidade de continuar aprendendo de forma permanente e contínua.

Tamánhas mudanças impõem a inegável necessidade de se promover, além da formação operacional, o desenvolvimento de criatividade e criticidade que antes não se faziam tão necessárias (CORDÃO, 2013). Fato que é retratado na LDB, no Art. 2º, ao afirmar que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Fica evidente que o pleno desenvolvimento do educando não se encerra no aprendizado de uma função, esta é apenas parte da tarefa da escola.

Em resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº11/2012 – a formação profissional foi considerada importante para o desenvolvimento do país e teve seu valor reconhecido para além das questões estritamente educacionais, contemplando a

qualificação para o trabalho como direito fundamental do cidadão, objetivando sua formação integral. Desta forma, o que se propõem é a familiarização com técnicas e tecnologias que dêem ao educando condições de superar as divisões sociais do trabalho, as quais determinam que alguns trabalhadores estivessem preparados apenas para a execução enquanto outros são responsáveis por pensar, dirigir e supervisionar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Figura 12 – Opinião sobre as responsabilidades do ensino técnico

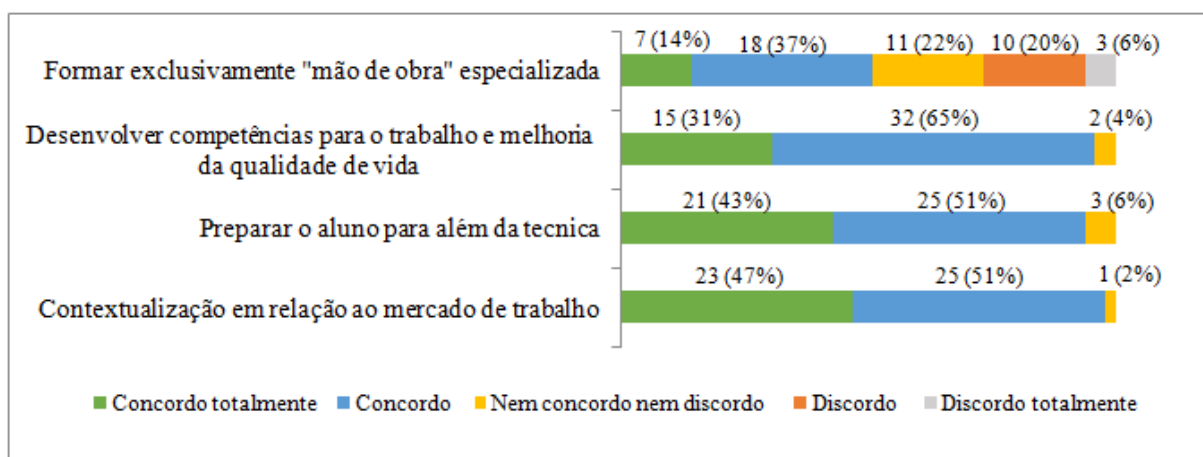


Figura desenvolvida pela autora, a partir de dados coletados por meio de questionário.

De acordo com a Proposta Pedagógica da instituição, o profissional idealizado pelo atual mercado precisa ser flexível, motivado, criativo, polivalente, autônomo, capaz de atuar em grupos e de identificar, enfrentar e solucionar problemas do cotidiano, ou seja, é preciso ir além da simples execução de sua tarefa.

Visando promover formação de qualidade para este mercado de trabalho tão exigente, a educação passou a ser compreendida como um processo na qual o aluno deve ser envolvido ativamente, deslocando-se a ênfase do ensino para a aprendizagem. É desejável que o aluno desenvolva a habilidade de aprender a aprender, pois desta forma, estará melhor preparado para lidar com os desafios e adversidades que irá se deparar profissionalmente.

Os alunos que incorporam a habilidade de aprender a aprender, desenvolvem a capacidade de continuar aprendendo para o resto da vida e adquirem mais possibilidades de lutar por seus interesses individuais e coletivos, na condição de trabalhador e cidadão, assim como colabora com os interesses da sociedade no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico (CORDÃO, 2013).

Inculcar no aluno o interesse por aprender exige do docente o exercício de também se colocar na posição de aprendiz, de também assumir para si a postura de aprender a

aprender; e como preconiza Demo (2008), aprender é estudar. Assim, a aprendizagem e formação integral do aluno passa pela formação do docente.

A aprendizagem adequada do professor supõe i) autoria: deixar de reproduzir; ii) pesquisa: conhecimento não se transmite ou copia; iii) elaboração: indicativo de saber pensar; iv) leitura sistemática: para acompanhamento da evolução dos temas; v) argumentar; vi) fundamentar; vii) hábito: do aprendizado permanente; viii) aprendizagem profissional: quem não estuda não tem aula para dar (DEMO, 2008).

Partindo deste modelo de Pedro Demo (2008), é possível afirmar que, além da vivência no mercado de trabalho, o docente do ensino técnico necessita de atualização no que diz respeito aos saberes pedagógicos e exigências legais da educação. Na medida em que afirmam que devem se ocupar exclusivamente com a formação de mão-de-obra especializada, torna-se possível inferir que não tenham clareza a respeito da legislação educacional, bem como da Proposta Pedagógica da instituição em que atuam.

Os participantes também consideraram que são responsabilidades do ensino técnico: a necessidade de desenvolver competências para o trabalho e melhoria da qualidade de vida, preparar o aluno para além da técnica e contextualizar o aprendizado em relação ao mercado de trabalho. Neste sentido, estes docentes parecem manifestar certa dúvida quanto ao papel desta modalidade de ensino, afinal, estes tópicos contradizem a formação exclusiva de mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

O ensino profissionalizante é capaz de promover o alinhamento entre o fazer e o pensar, inseparáveis em qualquer atividade humana; mesmo que o aprendizado tenha como foco principal o manejo da técnica, a problematização deve ser proposta pelo docente e refletida pelo educando. A solidariedade, surgimento de conflitos, cumplicidades são aspectos a serem trabalhados paralelamente ao desenvolvimento técnico, conduzindo à formação humana (FISCHER; FRANZOI, 2009).

A formação cidadã não prepara apenas para a atuação no mercado de trabalho, vai além da formação para uma determinada função, tornando o aluno apto a uma sociedade cada vez mais complexa, principalmente no que tange às questões do trabalho. Um indivíduo bem preparado, que conseguiu desenvolver o espírito crítico e a consciência da necessidade do aperfeiçoamento constante, consegue alterar sua realidade social ao buscar uma colocação profissional melhor e de acordo com seus anseios.

Diferentemente de uma realidade do passado, a formação voltada para uma única tarefa não é garantia de empregabilidade. Hoje o aluno com melhor capacitação, ou seja, multitarefa, com visão generalista e perfil analítico tende a conseguir as melhores posições do

mercado de trabalho; afinal uma formação mais abrangente visa o alcance da almejada qualidade de vida, a melhoria de suas condições social e financeira.

5.3 Síntese das respostas ao questionário

O grupo pesquisado caracterizou-se por apresentar equilíbrio entre o sexo feminino e masculino, diferenciando-se dos resultados de outras pesquisas que retratam número maior de homens no contexto da docência do ensino técnico. Em relação à faixa etária, girou em torno dos 40 anos, e maioria era casada, identificou-se semelhança com outras pesquisas que retratam o perfil do professor.

Em relação à formação acadêmica, verificou-se que a maioria dos professores possuía formação de bacharelado e especialização em cursos de pós-graduação lato sensu voltados para sua carreira de origem, ou seja, não relacionados à formação para atuação em educação. Aspecto confirmado em outras investigações. Entretanto, em oposição ao que afirma Kuenzer (1999), este grupo não experimentava a precariedade de formação acadêmica, pelo contrário, mostrava-se interessado e comprometido em relação ao investimento na própria instrução.

No que diz respeito à experiência profissional verificou-se que praticamente metade possuía até cinco anos de atuação como docente e 16 anos, em média, de atuação em outras carreiras, evidenciando um grupo com histórico profissional consolidado no mercado de trabalho, desempenhando funções técnicas, porém pouca experiência no que diz respeito à atuação como professor. Além disso, 43% dos participantes mantinham algum tipo de atividade paralela à docência, fato que os mantém em contato com sua carreira de origem.

Quanto às pretensões futuras em relação à docência, a maioria afirmou que intencionava continuar atuando no ensino técnico, aspecto que pode ser entendido como satisfação com ocupação em educação.

Na última parte do questionário foram apresentados aos participantes uma série de enunciados que visavam identificar opiniões a respeito do ensino técnico, possíveis RS a cerca deste objeto, bem como suas diversas dimensões.

Os elementos identificados nesta parte do questionário apontaram para uma possível organização das RS a respeito do ensino técnico, permitindo-se verificar a ocorrência das três condições descritas por Moscovici (2012) e Sá (1998): dispersão da informação, focalização e pressão à inferência.

O questionário apresentado aos participantes evidenciava a complexidade própria do ensino técnico e suas dimensões. Desta forma, tal complexidade promoveu a dispersão das informações (primeira condição) sobre o objeto de pesquisa; assim, pode-se afirmar que as informações estão disponíveis aos docentes, entretanto, o excesso levou os sujeitos às dúvidas/ incertezas e ambigüidades (MOSCOVICI, 2012).

Tais dúvidas e incertezas podem ser identificadas na medida em que os participantes indicaram suas dificuldades para lidar com o aluno, assim como também apontaram a profissão docente como desvalorizada e sem prestígio. Quanto às ambigüidades, percebeu-se o entendimento da docência como vocação, porém desvalorizada socialmente e prejudicada por excessivas cobranças visando o alcance de resultados, falta de estabilidade e de prestígio.

Frente à urgência de formar uma imagem a cerca do objeto apresentado e sem condições de compreendê-lo em sua totalidade, os docentes focalizaram (segunda condição) apenas alguns aspectos do objeto, criando uma simplificação do mesmo, como pode ser percebido ao definirem como responsabilidade do ensino técnico a formação exclusiva de mão-de-obra especializada.

O objeto ensino técnico é amplo e complexo, entretanto, os participantes manifestam-se de forma a simplificar a modalidade de ensino, tornando-a compreensível ao grupo.

A focalização ocorreu sobre as características que se apresentavam mais familiares e menos ameaçadoras aos sujeitos. Levando-se em consideração o histórico profissional deste grupo, o mercado de trabalho (ou seja, espaços profissionais além da escola) parece mostrar-se menos ameaçador, pois é mais conhecido, assim, simplificando a responsabilidade do ensino técnico, gerando maior conforto ao grupo e familiarização com o objeto.

Diante da solicitação de se posicionarem a respeito do objeto, sendo que este não era totalmente conhecido, os participantes foram colocados em uma situação que exigiu sua opinião. Esta pressão exercida sobre o grupo leva ao que Moscovici (2012) denominou de pressão à inferência; conduzindo à terceira e última condição para a manifestação de uma RS.

Tadif (2000) ressalta que o saber do docente sobre o ensino é construído ao longo de sua vida, baseado em sua própria história escolar e outras vivências relacionadas a educação. Neste sentido, a RS que este grupo possui sobre a educação e o ensino técnico foi construída à partir de suas vivências escolares e profissionais.

A análise das respostas ao questionário levou a alguns indicativos de RS do grupo de docentes pesquisado a respeito do ensino técnico. Somado a esta apreciação, considera-se que maior nitidez e profundidade pôde ser alcançada com a análise das entrevistas, conforme segue apresentado no próximo item desta pesquisa.

5.4 Discursos do sujeito coletivo – DSC

A análise das entrevistas foi realizada de acordo com o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (2005), conforme descrito no subitem 3.5 *Procedimento de análise de dados*.

Questão norteadora 01: Fale sobre seu histórico profissional. Como você se tornou docente?

A primeira questão norteadora da entrevista indicou duas ideais centrais antagônicas:

IC 1 - Nunca me imaginei docente;

IC 2 - Sempre gostei da ideia de ser docente.

Após a identificação das IC procedeu-se a construção dos dois DSC, conforme segue:

DSC 1 – Nunca me imaginei docente

Construído a partir das respostas dos participantes: P1, P3, P4, P7, P10.

Na verdade eu entrei na escola a convite de um coordenador e fui com a cara e com a coragem. Eu não imaginava me tornar professor. Nunca tinha passado pela minha cabeça virar professor, nunca pensei nisso. Eu fui pegando gosto pela coisa, né? Para mim, eu fui descobrindo. No começo, o trabalho com o curso técnico acontecia uma vez ou outra, como se fosse um bico, né? Uma complementação de renda, não com aquele compromisso de ir lá cumprir aquela carga horária, aquele objetivo da disciplina. Não tinha uma vida de docência mesmo. Eu não sei se eu tenho vocação, se eu levo jeito, mas eu fui descobrindo. Gostei e estou até hoje. Então foi aqui que eu aprendi a ser professor... quer dizer se eu aprendi... acho que eu aprendi, né? Eu fiquei apaixonado pela educação, pela construção, pela formação do profissional, né? Pela busca diária por conhecimento.

O DSC evidencia a docência como fato que parece decorrer do acaso na vida dos professores do ensino técnico. Manifesta-se assim a imagem de que o professor do ensino técnico se constrói no cotidiano da prática docente, assim como identificado em pesquisas com professores de outras modalidades de ensino (TARDIF, 2000, 2002; TARDIF; LESSARD, 2009; PAULA; NAVES, 2010).

O quadro que se apresenta, aponta para profissionais que se direcionaram para a carreira docente sem muita convicção da sua escolha. Afinal, trata-se de profissionais que já possuíam outras carreiras, nas quais se identificavam e sem que tivessem planejado passaram a atuar como docentes. As RS conseguem promover certo sentido no comportamento dos indivíduos, possibilitando sua integração numa rede de relações que pode ser percebida por imagens e manifestação de opiniões (MARTINS; ABDALLA; MARTINS, 2012).

Importante aspecto a ser ressaltado na opção pela docência destes profissionais é o fato da atuação em educação ter se constituído, inicialmente, como um “bico”. Para muitos destes professores, a docência apareceu em um momento de sua carreira profissional como uma possibilidade de complementação da renda mensal, por um determinado período de tempo. Era uma atividade que acontecia uma ou duas vezes por semana no contraturno de trabalho.

O “bico” exigia menos envolvimento do profissional e pode-se supor que o conhecimento das questões pedagógicas não fosse exigido deste docente, que tinha como principal responsabilidade valorizar a prática profissional junto ao aluno. O valor deste docente estava, justamente, na riqueza que poderia trazer para a sala de aula – consequência de sua vivência profissional atualizada.

Na realidade da instituição pesquisada, muitos dos docentes iniciaram sua atuação em educação com uma carga horária semanal pequena, de oito ou 10 horas semanais, e foram aumentando-a gradativamente. Assim, paulatinamente, a docência foi se estabelecendo paralelamente à carreira de origem.

Neste sentido é de se compreender que este profissional, na maioria das vezes, não tenha se preparado previamente para a atuação em sala de aula, assim como apresentado anteriormente no subitem “Formação Acadêmica”, que revelou que a maioria dos docentes possuía formação de bacharelado e especializações em suas áreas de conhecimento específico; apesar de possuírem sólida formação ligada às suas carreiras de origem. O que se percebe diante deste quadro é que a formação do docente se dá no cotidiano da prática em sala de aula, no exercício diário do professor do ensino técnico. Entretanto, o docente “deve estar adequadamente preparado para a ação educativa, pois quem ensina deve saber fazer, quem

sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar” (GOMES; MARINS, 2004, p.149). O aprendizado construído pelo docente diariamente não deve ser negado ou ignorado, mas este, exclusivamente, pode ser insuficiente para ele consiga lidar com as adversidades apresentadas em seu dia a dia.

O aprendizado na prática, não prescinde o domínio cognitivo e instrumental, inclusive, significa que a docência exige vivência profissional e socialização, que vai sendo construída e experimentada pelo professor, mobilizando elementos emocionais, simbólicos e relacionais, promovendo a identificação do profissional que posteriormente assumirá a carreira docente (TARDIF, 2002).

Aprender a docência no cotidiano profissional, no espaço de sala de aula, deixa a prática permeada de incertezas, que o professor necessita contornar para conseguir alcançar os objetivos do ensino. Neste sentido, a formação docente deve acontecer em paralelo ao cotidiano docente como forma de apoiar a prática educacional (FRANZOI; SILVA, 2014).

A falta de interesse dos alunos e as dificuldades do docente para lidar com as diferenças foram aspectos retratados no subitem “Dificuldades enfrentadas pelo docente”; questões que talvez fossem melhor geridas na medida em que o professor passasse por algum tipo de formação para atuação em sala de aula.

Compreender a formação na prática como suficiente para o exercício docente pode vir a desqualificar a atuação do professor como um profissional, colocando-o num contexto sacerdotal, ou seja, a docência vista como vocação. Perspectiva que pode contribuir para a continuidade do fato, no contexto desta modalidade de ensino. “Os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais [...] a realidade social desempenha um papel constitutivo na gênese das representações, da atividade simbólica e do próprio sujeito individual” (JOVCHELOVITCH, 2009, p.79). Assim, as RS são como uma teia de significados, capaz de criar a realidade social (SPINK, 1993). Desta forma, parece que o profissional que segue para a carreira docente no ensino técnico inicia suas atividades sem possuir formação acadêmica específica para a função e se mantém desta forma, em consequência das práticas sociais mantidas no grupo.

Gomes e Marins (2004) afirmam que a profissionalização prepara o educador para enfrentar as situações que surgem em seu cotidiano de trabalho, capacita-o para adaptar-se aos imprevistos e incertezas comuns da sociedade moderna. Formação que deve refletir uma nova concepção que vai além do modelo teoria e prática, sendo substituído por prática-teoria-prática. O professor deve ser um profissional facilitador do processo de ensino-aprendizagem,

bem como deve ter a capacidade de analisar suas práticas, solucionar problemas, pensar/aplicar estratégias para uma ação autônoma e responsável.

Entretanto, a profissionalização para a atuação docente no ensino técnico não é tratada com clareza pela legislação vigente. De acordo com Oliveira (2006) a regulamentação do ensino profissionalizante, dada por meio do Decreto 2.208 de 17/04/97 estabelecia que as disciplinas do ensino técnico deveriam ser ministradas por professores, instrutores ou monitores; orientação que evidencia o não reconhecimento da docência na área.

A LDB determina em seu Art.61 que os professores da educação básica devem ser “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, p.35, 1996), sem trazer em seu texto orientações específicas quanto a educação profissional de nível técnico.

Além disso, também se observa a omissão do atual PNE no que tange à formação do docente do ensino técnico, ao fazer referência somente aos professores do ensino básico e superior.

Além da falta de clareza quanto à regulamentação legal, a atuação sem formação em educação ancora-se na crença da docência como vocação. Ir descobrindo, imaginar-se vocacionado para a docência diminui a importância da formação e do preparo adequado para a sala de aula.

Esta crença leva à reflexão a respeito da “aderência” à profissão, conforme descreve Mury (2011) em sua dissertação de mestrado. O termo foi utilizado no sentido de expressar a opção pela docência não como uma escolha, mas sim como um processo de aderência que foi se construindo na prática da atividade docente. Definição que serviria, também, para a compreensão dos docentes desta pesquisa, na medida em que se identifica no discurso a figura de um educador que foi se descobrindo aos poucos, no cotidiano da prática profissional. A docência não era sua primeira opção profissional, mas a atuação em educação trouxe a descoberta de uma identificação com a carreira e a permanência na mesma.

Também vale ressaltar a docência como uma profissão desenvolvida a partir das interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2009). Ao afirmarem-se apaixonados pela educação, justificam as pretensões de continuar atuando nesta modalidade de ensino, conforme apresentado no tópico “Pretensões futuras em relação ao trabalho docente”. Este sentimento revela identificação com a profissão docente, que foi se construindo paulatinamente no dia a dia do professor, no estabelecimento da relação com o aluno, no espaço da sala de aula, pela construção do conhecimento, pela formação de novos profissionais.

Apesar de apaixonados pela atuação docente, vale destacar certa insegurança em relação a própria capacidade como educador, parece não haver convicção de suas habilidades como docente. São profissionais de mercado, reconhecidos em suas áreas, mas aprendizes na docência e, em sua maioria, possuíam até cinco anos de atuação em ambientes educacionais.

Ressalta-se neste ponto, novamente, a questão da vocação, na medida em que o amor e a dedicação pela profissão mostram-se mais importantes do que a formação inicial para a atuação em sala de aula. Por este ponto de vista a profissão docente assume características de pouca ou nenhuma qualificação e seu trabalho perde o status profissional, sendo desqualificado socialmente.

Caberia, neste contexto, a reflexão a respeito da necessidade da atuação mais próxima dos gestores escolares, criando condições para uma “reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos” (DOMINGUES, 2015, p.116) estimulando e promovendo intensamente a formação da equipe.

Ao oportunizar situações de aprendizagem aos docentes, apoiá-los em suas dificuldades e dar sugestões quando necessário constrói-se aos poucos sua segurança para a plena atuação em sala de aula.

Enfim, o DSC revela um grupo de docentes que se inseriu no ambiente escolar sem a pretensão de se tornar professores. As primeiras experiências em sala de aula foram positivas e prazerosas, fazendo com que estes profissionais se mantivessem atuando como professores, mesmo que sem preparo para a atuação e certa insegurança quanto suas habilidades de educadores. A crença na vocação docente parece minimizar suas inseguranças e consolidar a escolha pela atuação no segmento da educação profissional.

DSC 2 – Sempre gostei da ideia de ser docente

Construído a partir das respostas dos participantes: P2, P5, P6, P9

Olha, desde a adolescência eu penso em dar aulas. Eu sempre gostei da ideia de ser professor. Sempre estudei muito, então a sala de aula esteve sempre presente. Na faculdade e até no segundo grau, quando eu apresentava trabalho eu apresentava muito bem. Então os professores falavam “escolhe este lado aí, se desenvolva, faça alguma coisa nesta área, futuramente, quem sabe? Virar um palestrante ou vai dar aula”. Aí um dia um coordenador me chamou oferecendo um curso, daí eu falei “pego!”, só que aí eu gostei prá caramba (risos), e aí eu entrei nessa de dar aula, engraçado, né? A primeira experiência

para mim foi muito boa e eu me identifiquei bastante com isso, eu acho que eu tenho jeito... (risos). Acho que essa coisa de ser professor a gente já nasce, né?

Ao contrário do primeiro discurso, este revela o desejo destes professores, desde a adolescência, de seguir a carreira docente e tal escolha profissional é justificada por comportamentos e atitudes que, de acordo com os entrevistados, estão relacionados à profissão, tais como gostar de estudar e possuir habilidades de comunicação.

No contexto familiar e social, crianças e adolescentes são constantemente estimulados a reconhecerem em si mesmos características e habilidades associadas às mais diversas profissões; fazendo com que o jovem receba atribuições quanto à sua vida profissional futura, que vem carregadas de representações familiares do que seja alguém com “facilidade com as palavras ou com a leitura, que não gosta de matemática e, por isso, deverá se dedicar às letras” (PLACCO; SOUZA, 2012, p.29). Apesar do poder de decisão do indivíduo sobre sua carreira e profissão, as influências da família e da sociedade são fortes na qualidade de grupos a que o indivíduo quer pertencer (PLACCO; SOUZA, 2012).

As representações sociais não são apenas expressões cognitivas, são permeadas de afeto e crenças (SPINK, 1993); as características percebidas pelos indivíduos e reforçadas por seus antigos professores, familiares e amigos emergem no sentido de intensificar o interesse pela carreira docente.

O DSC reforça aspecto discutido anteriormente, no tópico “Apreciação sobre a docência e o ensino técnico”, em que a questão da atualização – dada por meio dos estudos – e a boa comunicação foram características apontadas para definir o professor.

Trata-se de buscar na própria personalidade, características que levem, quase que, naturalmente à profissão docente, por serem categorias construídas e compartilhadas pelos grupos sociais e que fazem referência à docência, ou seja, RS do ser docente. São representações trazidas pelos sujeitos de suas vidas, antes mesmo da docência, dos processos formativos que vivenciaram em seu período de vida escolar (PLACCO; SOUZA, 2012). Tardif (2002) considera que o docente aprende seu trabalho antes mesmo de iniciá-lo; formar-se docente é um processo que vai além do período constituído pela carreira em si, incluindo também a vida pessoal, histórico familiar, experiências vividas na escola enquanto aluno.

No caso destes educadores, percebe-se a realização profissional a partir das primeiras experiências em sala de aula, que trazem a tona o prazer em relação a sua atuação como docente; que é visto como aquele que realmente gosta do que faz, que se sente realizado no exercício de sua atividade cotidiana. Nesta medida, o processo de ensino aprendizagem

pode ser beneficiado, pois o prazer de educar estimularia o docente no aprofundamento de seus estudos, na melhoria da qualidade de suas aulas, na identificação de novas estratégias para mobilizar o interesse dos alunos pelos temas abordados. Afinal, o trabalho do professor se dá por meio da interação humana, o objeto de trabalho do docente é outro humano (TARDIF; LESSARD, 2009).

Assim, o professor envolvido com a função de educar precisa, primordialmente, estudar profissionalmente. Professores que não lêem, estudam, elaboram, pesquisam não cumprem a condição mínima para o exercício docente; eles não sabem aprender e conseqüentemente não conseguirão fazer o aluno aprender (DEMO, 2008).

Apesar de desejada, a docência parece ter surgido na vida destes docentes de forma acidental, pois em determinado momento de suas vidas foram convidados a lecionar e tal convite foi aceito sem planejamento ou grandes expectativas. Situação que parece transformar “magicamente” o então profissional em professor, emergindo assim, a idéia de vocação para a tarefa docente, aspecto que também se mostrou presente no primeiro DSC.

Passar a atuar repentinamente em sala de aula, coloca o novo educador em situação desafiadora que é solicitado diante da necessidade de ensinar as práticas profissionais, sem possuir domínio de estratégias de aprendizagem, conhecendo pouco o público a quem se dirige e em ambiente distinto de sua prática profissional. Tardif (2002) afirma que desta forma, a segurança do professor é construída gradualmente, na medida em que adquire domínio dos diversos aspectos do trabalho docente, conseguindo preocupar-se mais com o educando do que consigo mesmo, ou com a técnica a ser ensinada.

Assim como no primeiro DSC, neste também se identificou a ancoragem na crença da docência como vocação. Seidmann et al. (2012) comentam o quanto a questão da vocação manifesta-se fortemente no discurso dos educadores, transmitindo a idéia de que ser professor é um dom, que depende de características inatas; desta forma, a docência é vista como uma missão que depende da responsabilidade individual dos professores, de seu comprometimento e abnegação. “Constrói-se, dessa maneira, um discurso de autolegitimação” (SEIDMANN et al., 2012, p. 52).

Em pesquisa sobre RS do trabalho docente, Villas Bôas; Lombardi; Sousa (2012) questionaram os professores a respeito das profissões que consideravam mais próximas da docência e as mais indicadas foram padre/ pastor e psicólogo. As pesquisadoras ressaltam que os professores entendem que para ser docente é necessário ter vocação para cuidar do outro, para escutar e acolher, e acabam deixando, por vezes, a qualificação profissional em segundo plano.

Entretanto a formação inicial tem papel importante, de transportar o profissional para a posição de professor, preparando-o para a ação docente. Ser docente do ensino técnico não deve restringir-se à exposição/ explanação de sua experiência profissional no ambiente de sala de aula. Tardif (2002) comenta que o docente precisa desenvolver conhecimentos, habilidades, competências, talentos a respeito dos diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho – como exemplo, o planejamento das aulas da matéria e conhecimento de estratégias de ensino – levando em consideração o aprendizado do aluno, assim como gostar de trabalhar com jovens e crianças.

A formação do professor inclui rever suas crenças e convicções, sua compreensão das novas realidades, bem como sua função profissional, preparando jovens para o mercado de trabalho e desenvolvendo aprendizado que lhe permita aprender e ensinar de forma diferente, buscando consonância com as mudanças ocorridas no ambiente educacional (GOMES; MARINS, 2004).

O professor se constrói a partir de duas dimensões: pessoal e profissional; do ponto de vista profissional identifica-se a formação acadêmica e prática pedagógica. O que leva o professor a ser único são suas experiências vividas e ressignificadas, de forma que não existe um professor – ou qualquer outro profissional – igual a outro; princípios e valores são incorporados, modificados e levados para a vida toda e as escolhas e formas de agir dos profissionais são resultantes do intercâmbio entre representações e práticas sociais (BRAÚNA et al., 2012).

Domingues (2015) afirma que gestores escolares têm papel fundamental na formação do docente dentro do ambiente escolar, que deve partir do projeto político pedagógico da escola; trazendo consigo o compromisso com os alunos e comunidade, valorizando as intenções formativas da instituição de ensino e a valorização do trabalho coletivo. Sob este ponto de vista, promove-se a conscientização do docente sobre os objetivos da educação e da escola em que atua – aspecto desconhecido do público pesquisado, conforme apresentado no item “Responsabilidade do ensino técnico” – ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades necessárias à prática docente.

Assim a profissionalização docente não se restringe às características e qualidades no campo profissional, mas sim à formação inicial e continuada, articulando a própria ação docente, o ambiente escolar e o reconhecimento do aluno neste contexto.

Por meio deste DSC conclui-se que o docente do ensino técnico, busca sem sua própria personalidade características que justificam sua escolha pela docência. Entretanto, atribui seu sucesso em sala de aula à questão da vocação para a tarefa. Mesmo interessado

pela atuação docente, desde sua adolescência, este professor não se preparou academicamente para atuar como educador.

Questão norteadora 02: O que você pensa a respeito do ensino técnico?

A questão indicou uma idéia central: O ensino técnico promove preparo rápido para atuação profissional.

Após a identificação da IC procedeu-se a construção do DSC, conforme segue:

DSC - O ensino técnico promove preparo para atuação profissional.

Construído a partir das respostas dos participantes: P1, P3, P5, P6, P7, P9, P10.

Acho que ensino técnico prepara o jovem para o mercado de trabalho, para o mundo do trabalho. Eu vejo como uma solução para o mercado, uma solução mais rápida, de aprender em menos tempo... então é como se fosse cortar caminho. Tem coisas do curso técnico que só se aprende no curso técnico, né? É bom para ter um primeiro contato com a profissão. É uma boa base para o mercado por ter uma tendência maior às matérias práticas. Você vê a prática, como é colocar a mão na massa... e o mercado realmente busca isso, esta base. A prática é muito boa. É um ensino que habilita muito bem os profissionais, né? Os cursos são bons, a qualidade é boa. Dá uma visão do que ele vai encontrar lá fora, abre a cabeça.... A pessoa muda pelo ensino técnico, né?

Neste DSC ressalta-se a ênfase na prática profissional, no aprendizado promovido pelo conceito de “colocar a mão na massa” que, de certa forma, nega a ideia de formação integrada cuja proposta é preparar as pessoas para a ação de executar, de pensar, de dirigir e de planejar (BRASIL, 2007). Manifesta-se, assim o entendimento dos participantes a respeito da divisão das modalidades de ensino: o ensino que prepara para fazer e o ensino que prepara para pensar, ou seja, o ensino técnico profissionalizante e o ensino superior, respectivamente; reforçando a dicotomia entre trabalho manual ou operacional X trabalho intelectual.

Spink (1993, p. 303) afirma que as “representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam” e na RS manifesta neste discurso, a ideia do ensino técnico como uma formação voltada exclusivamente para o trabalho operacional, evidencia-se a ancoragem na crença de que o ensino é baseado naquilo “que o mercado realmente busca”, ou seja, as empresas desejam profissionais que saibam executar e para tal o ensino técnico mostra-se como uma solução desta necessidade, inclusive

na ótica dos docentes. A RS evidencia sua funcionalidade, neste caso, no sentido de manutenção de determinada ordem social (SPINK, 1993).

Desta forma, esta modalidade de ensino é compreendida pelo grupo como uma solução para inserção do jovem no mercado de trabalho, na medida em que proporcionaria uma base para as primeiras ocupações profissionais, pois atua como um simulacro da realidade profissional. Os docentes crêem que as atividades promovidas no contexto do ensino técnico desenvolvem condutas dos discentes que são desejadas pelo atual mercado de trabalho, possibilitando que estes alunos destaquem-se profissionalmente.

Aquilo que é percebido pelos sujeitos como desejado pelas empresas e mercado de trabalho, parece reproduzir os modelos capitalistas da administração do trabalho do século XX (taylorismo/fordismo). Tais modelos promoviam uma formação que impunha modos de pensar e fazer bem definidos e diferenciados de acordo com o local ocupado pelo trabalhador na hierarquia das organizações; os cursos técnicos tinham como objetivo formar para ocupações de nível intermediário, em uma economia pouco dinâmica e com tecnologia pouco inovadora (KUENZER, 2000a).

O DSC parece resgatar tal posicionamento do ensino técnico, ao dar ênfase a formação que prepara para as situações cotidianas do trabalho, ou seja, parece não haver preocupação por parte dos docentes em formar para pensar criticamente, para lidar com situações imprevistas. Desta forma, os cursos acabariam oferecendo ferramentas para a atuação operacional no mercado e auxiliar na tomada de decisões somente dentro de situações previstas no cotidiano do trabalho, que não fujam da rotina.

Esta percepção quanto ao ensino técnico reforça os dados apresentados anteriormente no item “Responsabilidades do ensino técnico”, quando os participantes afirmaram ser responsabilidade desta modalidade de ensino a formação exclusiva de mão-de-obra especializada. São RS que continuam fazendo parte das construções e manifestações da sociedade, ou seja, a RS a cerca da organização do trabalho e, conseqüentemente, da educação para o trabalho.

Entretanto, o mercado de trabalho na atualidade exige dos profissionais muito mais do que executar, as organizações buscam talentos, mesmo para as funções mais operacionais, em que os profissionais possam manifestar sua capacidade de transformar, de intervir, de questionar, de criar. É uma mudança do perfil do trabalhador que precisa ser promovida/ desenvolvida pelas instituições de ensino, com o foco neste novo mercado de trabalho (GOMES; MARINS, 2004). Passou-se também a exigir das pessoas o domínio do

trabalho intelectual, integrado à capacidade de agir tanto em situações conhecidas, quanto em imprevistas, solicitando criatividade e agilidade (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Os avanços tecnológicos promovem o fazer profissional cada vez mais simplificado e, contraditoriamente, têm exigido conhecimentos cada vez mais complexos para o gerenciamento e manutenção dos processos produtivos; e tal situação solicita um novo modo de entender a formação dos profissionais advindos do ensino técnico.

Por este motivo o modelo de formação profissional centrado na especialização estrita e na segmentação do trabalho vem sendo criticado desde a década de 1980. A partir de então, a política educacional passou a visar à redução da dicotomia “pensar X executar” na medida em que cria a possibilidade de articular ensino médio com o técnico, colocando a conclusão do ensino médio como condição para a certificação do técnico. De certa forma, valoriza-se outro modelo, centrado na formação geral, de embasamento científico e tecnológico a ser oferecido a todos os educandos (LÜSCHER; DORE, 2011). Cada vez mostra-se mais necessário que esta formação privilegie o desenvolvimento de capacidades para resolução de situações problema dos processos de trabalho e se desvincule das habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas cotidianas. A educação profissional carece da integração entre ciência, tecnologia e cultura (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

A LDB (BRASIL, 1996) em seu capítulo III aborda a educação profissional e traz consigo a proposta de desenvolvimento de competências profissionais, em que competência é entendida como capacidade de mobilizar os saberes para agir nas mais diversas situações de trabalho. Gomes e Marins (2004) ressaltam que a aquisição destas competências deve estar baseada em questões como: o que o educando precisa conhecer? O que ele precisa saber fazer? E, como ele precisa ser para saber agir como pessoa e profissional?

Fica claro que ao conceber a competência como norteadora do processo de ensino aprendizagem amplia-se a responsabilidade desta modalidade de ensino que deverá formar pessoas para a atuação profissional e para a vida em sociedade.

Este pode ser percebido como o grande desafio da educação técnica: diferenciar-se do modelo de ensino superior sem abrir mão de oferecer, e valorizar, a formação prática pautada em teoria. Trata-se de preparar pessoas capazes de agregar equilíbrio entre a atuação prática (técnica) e a intelectual (GOMES; MARINS, 2004). É uma proposta para que o ensino técnico seja capaz de englobar em sua formação os avanços tecnológicos, a flexibilização dos processos de trabalho e a racionalização da produção (LÜSCHER; DORE, 2011).

Desafio que se mostra ainda maior na medida em que docente demonstra desconhecimento da proposta legal da educação de maneira geral, e do ensino técnico, especificamente.

Aspecto que também precisa ser tratado com atenção diz respeito à percepção dos docentes quanto à duração dos cursos. Na medida em que consideram o ensino técnico uma forma de “cortar caminho” pode-se inferir que o docente opte pela condução de aulas menos reflexivas e críticas, entregando para o aluno respostas prontas a respeito das questões do mundo do trabalho e das profissões. A adoção de metodologia transmissiva, ou educação bancária – nas palavras de Paulo Freire (FREIRE, 1997) – recai no perigo de aulas monótonas e sem sentido para aluno, que deixa de ser construtor de seu conhecimento.

Desta forma, o tempo mais curto proposto pela formação técnica deve ser refletido com muita seriedade pelo corpo docente, juntamente com coordenação e direção escolar, no sentido de identificar as melhores práticas que possam promover a formação correspondente às necessidades do atual mercado de trabalho e sociedade, utilizando-se da melhor metodologia possível, no tempo reduzido proposto para tal formação.

Neste contexto o desenvolvimento da autonomia do educando torna-se peça chave para formação de profissionais que encontrarão um mundo corporativo em constante mutação e assim, buscar novas formas de ensino/aprendizagem para a educação profissional é uma necessidade. A introdução de novos hábitos, tal como estudar antes das aulas ou despertar nos alunos o interesse pela educação permanente, é bastante complexa, entretanto necessária para promover o desenvolvimento de postura frente ao processo de aprendizagem constante que acontecerá ao longo da vida do aluno, não apenas no ambiente escolar, mas também em sua vida profissional (AZANHA, 2006; BARATO, 2002; GOMES; MARINS, 2004). Assim, a educação profissional deve assumir concepção mais ampla, tratando da formação de cidadãos que participem ativa e criticamente nas organizações (GOMES; MARINS, 2004).

Ainda vale ressaltar a concepção dos docentes de que o ensino técnico é entendido como uma estratégia para que o jovem tenha o primeiro contato com a profissão. Neste sentido cabe refletir, se os docentes entendem o ensino técnico como um caminho a ser percorrido pelo discente, chegando, posteriormente, ao ensino superior, que o encaminharia para futuras atividades de maior complexidade. Pensamento que recairia nos modelos capitalistas do século XX, já citados anteriormente.

Por fim, pode-se concluir que a RS partilhada por este grupo de docentes – que reconhece o ensino técnico como formação para o trabalho operacional – pode ter forte influência na formação oferecida aos alunos do ensino técnico. Pois, como afirmam

Guareschi; Roso (2014, p. 29) são estas “crenças que dizem como as coisas devem ser, como se deve proceder, o que é aceitável, justo, belo, verdadeiro”. As representações construídas a respeito do ensino técnico influenciam e determinam a maneira de agir de alunos e docentes. Na medida em que compartilham tais crenças a respeito do ensino técnico é possível que os alunos advindos de tal modalidade de ensino estejam sendo preparados exclusivamente para a ação operacional e muitas vezes lhes seja negada a oportunidade de desenvolvimento integral para futura atuação cidadã em sociedade, como se prevê na legislação educacional.

Questão norteadora 03: Qual o papel do docente do ensino técnico?

A questão indicou uma idéia central: Colaborar com a formação de novos profissionais.

Após a identificação da IC procedeu-se a construção do DSC, conforme segue:

DSC - Colaborar com a formação de novos profissionais.

Construído a partir das respostas dos participantes: P1, P2, P3, P5, P8, P9, P10.

Nossa! Dificil, né? (risos)... Eu não me vejo educador de ninguém, eu me vejo como profissional. O papel do docente é colaborar com a formação de novos profissionais (silêncio). Além de ensinar as técnicas, os conteúdos, tem que trazer o aluno para a realidade profissional, mostrar o mercado de trabalho... difícil... (risos). O professor tem que ter vivência para poder passar para estas pessoas que estão se profissionalizando. A gente está preparando para um mercado de trabalho que não é fácil! A cobrança tem que ser outra por que o mercado dá muita porrada na gente. Eu acho que o ensino profissional tem que ser bem profissional mesmo. Tem que esquecer um pouco desta pedagogia de ensino e entender que pedagogia de ensino profissional é pedagogia do ensino profissional. Nós não somos detentores do saber, eu falo para o aluno: “você não vai sair daqui completo, você vai se completar ao longo do tempo”. Você dá um empurrão, dá um início, aponta o caminho e depois o aluno tem que seguir com as próprias pernas. Acho que o docente tem um papel muito importante, né?

Manifesta-se neste discurso o entendimento dois participantes de que o docente do ensino técnico não é professor, mas sim um profissional que ensina. Aparentemente, o status de professor é destinado ao pedagogo, ao mestre ou doutor, ou seja, aqueles que possuem a formação em educação. O docente do ensino técnico parece se perceber como um par dos

alunos, ou um líder que, por possuir mais experiência, tem a atribuição de ensinar outro profissional; situação comum nos ambientes organizacionais.

Entretanto o aprendizado em ambientes profissionais não traz consigo as mesmas responsabilidades do ensino formal. As organizações treinam e capacitam seus funcionários para melhor desempenho das funções, aumento de produtividade e, conseqüentemente, aumento de lucratividade. A educação, de acordo com a LDB, visa “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Ou seja, formar no ambiente de trabalho parece ser tarefa menos complexa e abrangente do que formar no ambiente escolar, pois não há preocupação com o desenvolvimento humano.

Este DSC revela um profissional que se percebe entre a docência e a atuação técnica no mercado. Transita entre duas diferentes profissões, articulando a formação e experiência, construídas nas atividades de origem, com a prática docente. A docência na educação profissional nunca foi constituída como profissão e permanece como atividade paralela de muitos profissionais de diversas outras áreas; por não ser reconhecido, nem mesmo legalmente, como um profissional da área da educação, parece natural que o mesmo não se perceba desta forma e afirme que não se vê como educador, mas sim como profissional, cabendo-lhes apenas o domínio dos conhecimentos da área que atuou e pretende ensinar (BURNIER; GARIGLIO, 2014).

A falta de clareza legal quanto à formação do docente para atuação no ensino técnico, comentado em outros momentos, pode colaborar com a dificuldade deste professor se reconhecer como tal.

Por considerar-se um professor diferente daqueles de outras modalidades de ensino, o docente do ensino técnico valoriza um processo de ensinar que parece diferenciado de outros professores. Evidencia a intenção de colocar o aluno muito próximo da realidade do mercado de trabalho, oferecendo informações que, em sua opinião, vão além da teoria, e abordam as práticas profissionais desenvolvidas na realidade organizacional da qual ele é advindo.

Tardif (2002) ressalta que os saberes provenientes da formação do professor: os saberes disciplinares e curriculares, bem como os saberes experienciais contribuem para a formação e reconhecimento do docente dentro de tal categoria. Entretanto, no caso do docente do ensino técnico, que em sua maioria não possui formação na área da educação, tal reconhecimento e identificação parecem não acontecer desta maneira. Neste sentido a RS desempenha importante papel, pois orienta a relação do docente com os alunos, a escola,

todos os outros envolvidos no processo educativo, bem como sua relação com o próprio processo educativo e suas práticas docentes em sala de aula; é construído, desta forma, algum tipo de identificação da categoria “profissional-professor” que exerce a docência do ensino técnico. É por meio das representações sociais que as pessoas e os grupos se organizam, organizam seu conhecimento do mundo, justificam suas práticas sociais e se reconhecem profissionalmente (PLACCO; SOUZA, 2012).

Soma-se à construção desta imagem, a visão a respeito da educação técnica como modalidade de ensino diferente das outras, é a educação que, quase, se constrói fora da escola, por docentes que não são docentes, por disciplinas que focam na atuação profissional, por espaços escolares que reproduzem/ devem reproduzir o mercado de trabalho. Neste sentido percebe-se a busca dos docentes por estratégias de atuação que sejam representativas do ensino técnico, aspecto que promove a busca de uma pedagogia voltada para o ensino profissional.

Neste ponto, considera-se válida uma reflexão a respeito do impacto causado pelos docentes nos educandos, na medida em que parecem tentar reproduzir em sala de aula a situação do mercado de trabalho que “dá porrada”. Alguns destes docentes, por possuírem perfil mais técnico voltado para as demandas e pressões do mercado de trabalho, podem assumir postura mais rigorosa e exigente no processo ensino aprendizagem. Aspecto que talvez esteja entendido como a “pedagogia do ensino técnico”, citada no DSC. Esta postura, independentemente de prejudicar ou favorecer a aprendizagem, confere pressão por resultados que precisa ser equilibrada e adequada para o contexto educacional, entretanto muitos desconhecem os instrumentos/ ferramentas das ciências da educação que poderiam ser muito úteis nestas situações (BURNIER; GARIGLIO, 2014).

A estratégia de simular o mercado de trabalho, submetendo o aluno às pressões semelhantes as que se vivenciam no mercado profissional não parece contribuir com a formação integral, mas apenas reproduzir o modelo já existente, moldando o aluno para se encaixar dentro do sistema. Nega-se desta forma, o direito do educando a uma educação libertadora (FREIRE, 1997) e o que se promove é a entrega para a sociedade de profissionais que possuem apenas capacidade de reprodução dos saberes, sem nenhum tipo de habilidade crítica e de reflexão.

Retomam-se, desta forma, os modelos capitalistas da administração do trabalho do século XX – tratados anteriormente – e o ensino técnico mantém-se formando profissionais exclusivamente para a atuação operacional, mesmo que a legislação educacional proponha mais do que isso.

O DSC evidencia descrença no discurso pedagógico. Técnicas e métodos tradicionais de educação parecem não se adequar às necessidades da educação técnica, neste sentido o docente parece sentir-se compelido a desenvolver e adotar estratégias específicas para tal público e modalidade de ensino, visando preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Este posicionamento transparece uma tentativa do docente de se afastar do modelo educacional, colocando-o em uma classificação diferente em relação aos professores das outras modalidades de ensino. Burnier e Gariglio (2014) afirmam que a desvalorização social da educação e o desprestígio da docência podem ser fatores que levem a uma tentativa de distanciamento do docente da realidade educacional.

O ensino é considerado uma ocupação secundária, quando comparada ao trabalho material e produtivo, afinal sua missão é preparar para o mercado de trabalho e “aprender não tem valor em si mesmo; é simplesmente uma preparação para ‘a verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2009, p.17) tão valorizado pelos professores participantes desta pesquisa.

Assim, o docente do ensino técnico parece sentir-se no meio do caminho, entre a educação e a prática profissional, o mercado de trabalho. Orgulha-se de sua experiência, construída antes da atuação docente e parece estar em constante tentativa de reaproximação com o mercado profissional. Talvez por este motivo, atribua grande valor a sua experiência prática, construída no exercício profissional anterior ou paralelo à docência, assim como discutido no tópico “Opinião sobre ser professor do ensino técnico”.

A experiência profissional do docente tem grande importância quando se trata de educação profissional, afinal, como afirma Demo (2008, p.26), “a rigor, não se pode dar aula a não ser do que se produz”, entretanto, o conhecimento pedagógico permitirá ao professor “contextualizar de onde ele fala, para quem ele fala e com quem ele fala” (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2012).

O docente reconhece suas limitações e as limitações do ensino, na medida em que afirma que o aluno não sai completo para o mercado, mas que precisará se construir no dia a dia. Evidencia-se desta forma uma possível valorização do docente junto ao aluno no que tange ao estímulo para a continuidade dos estudos, além da formação de nível técnico.

Ao final, chama a atenção no DSC a indagação feita pelos docentes a respeito do valor de seu próprio trabalho, da importância do professor. Esta reflexão parece uma tentativa de ajustar as contradições que estes profissionais-professores possuem em relação ao seu reconhecimento/identificação com a profissão docente (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2012).

Pode-se concluir que o docente do ensino técnico percebe-se entre a posição de profissional e docente, demonstrando convicção de que seu papel é apresentar o mercado de trabalho para o educando, preparando-o para a atuação profissional. Ele parece estar em busca de confirmação sobre sua importância no processo de aprendizagem profissional e sua identificação como docente é um tanto quanto incipiente, provavelmente pela maior identificação com a carreira de formação e pouco preparo para a prática docente.

Questão norteadora 04: O que você pensa a respeito do aluno do ensino técnico?

A questão indicou uma idéia central: O aluno é imaturo e desinteressado.

Assim como nos discursos anteriores, após a identificação da IC, procedeu-se a construção do DSC.

DSC - O aluno é imaturo e desinteressado

Construído a partir das respostas dos participantes: P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10.

Há algum tempo atrás, quando eu comecei a dar aula, o perfil era muito diferente, né? Antes era o cara mais profissional, interessado em entrar no mercado e agora, é muita criançada junto... são alunos do ensino médio que já estão fazendo curso técnico. Eles vêm com pouca bagagem de todo tipo e não têm muita paciência para aprender o que precisa. Dá a impressão que querem uma aula fastfood. Reclamam dos trabalhos que tem que ser feitos, dos livros que tem que ser lidos. Têm muitos que não sabem porque estão fazendo o curso. Você vê que é uma criançada muito imatura ainda, né? Eles vêm perdidos, não sabem muito bem o que querem da vida. Eu vejo que muita gente acaba se decepcionando ou desiste porque não agüenta o tranco...

O DSC evidencia a percepção de mudança quanto ao perfil do educando do ensino técnico. Tratava-se, anteriormente, de um aluno com postura mais profissional e no momento da realização da pesquisa, os docentes identificaram um novo aluno, menos profissional, mais imaturo. Esta mudança de perfil pode ser consequência do aumento de ofertas de bolsas de estudos oferecidas pelo Governo Federal por meio do PRONATEC, que desde 2011 vem estimulando o aumento da procura por cursos técnicos entre os alunos matriculados no ensino médio – que podem cursar as duas modalidades de ensino de forma integrada – ou alunos egressos do ensino médio (BRASIL, 2014a). São, em sua maioria,

adolescentes mais jovens do que aqueles que buscavam o ensino técnico antes da existência deste programa de bolsas.

O ensino técnico, antes composto por discentes mais velhos, alguns já profissionais que buscavam melhor qualificação, hoje, acolhe maior número de adolescentes em suas salas de aula. O aluno mais jovem traz consigo as posturas comuns dentro do ensino médio, percebidas pelo docente como manifestação de desinteresse pelos conteúdos, sem iniciativa para buscar respostas e com expectativa por respostas prontas.

Emerge neste discurso a ideia do descomprometimento do aluno. Mais imaturo e ainda sem convicção a respeito de seu futuro profissional, o aprendiz mostra-se como um grande desafio para o docente, pois toda sua experiência foi desenvolvida em ambientes profissionais adultos, distante desta nova realidade que se impõe na educação profissional. O DSC reforça a inabilidade do docente em lidar com o adolescente, assim como apresentado no tópico “Dificuldades enfrentadas pelo docente”.

O professor reconhece a adolescência como fase difícil, problemática e deseja que o aluno a supere sozinho, pois parece desconhecer estratégias e ferramentas para apoiá-lo neste processo de autoconhecimento e desenvolvimento.

A visão naturalizante da adolescência, descrita como período difícil do desenvolvimento humano, quase patológico, e carregado de conflitos ditos naturais é criticada por Bock (2007), pois tal ponto de vista tende a culpar o próprio adolescente pelas dificuldades que enfrenta e questões sociais da qual se envolvem.

Bock (2007) apresenta a definição de Outeiral (1994), que explica a adolescência de forma mais ampla e a define em três fases. Na primeira acontecem as transformações corporais que o jovem vivencia com passividade, neste período manifestam-se sentimentos de impotência frente ao mundo e a nova realidade que se impõe. Na segunda fase observa-se o choque entre gerações, especialmente no contexto familiar; acontece a busca pela definição sexual e pela independência. A terceira fase se dá pela formação da identidade profissional e inserção no mercado de trabalho, quando há busca pelo reconhecimento social e independência financeira.

Assim, a adolescência só se encerra após a inserção do jovem no mercado de trabalho. É por meio da socialização no ambiente profissional que sua maturidade se desenvolve.

A vivência da adolescência não é a mesma para todos os jovens. A realidade material também tem sua influência durante este momento da vida. Bock (2007) comenta que jovens de meio popular relacionam o trabalho com a questão mais tradicional da

empregabilidade e o desemprego é vivido como exclusão; já os jovens de classe média desvalorizam o trabalho assalariado, dando preferência por projetos de auto-realização e compreendem o desemprego como um tempo para redefinição de projetos pessoais e carreira.

Na realidade da instituição pesquisada, identificou-se a presença de alunos de origem mais modesta, do ponto de vista econômico. Diante disso, tanto as especificidades da adolescência quanto da realidade social do aluno precisam ser conhecidas pelo docente, como forma de identificação de dificuldades e limitações, expectativas e medos diante do futuro como adultos e profissionais.

O novo perfil do aluno traz mudanças importantes para a dinâmica da sala de aula. O docente, evidentemente se frustra com a situação que se impõe, pois valoriza a formação oferecida pela instituição, capaz de possibilitar inserção do aluno no mercado, mas não identifica a contrapartida do aluno. Pelo contrário, o que percebe é um alto índice de desistências e evasão dos cursos.

A RS, compreendida como uma forma de verdade (CHAMON, 2014b), justifica a tentativa de buscar explicação dos docentes para o fracasso do aluno no próprio aluno, quando afirmam que o mesmo vem para o ensino técnico com bagagem insuficiente para acompanhar uma formação profissional. Assim, o aluno tem seu fracasso atribuído exclusivamente a si mesmo, isentando professores, escola e outros possíveis atores sociais (LUCIANO, 2006; BOCK, 2007). Ao responsabilizarem o aluno pelo fracasso escolar, os professores parecem que buscam “manter uma identidade profissional positiva, exorcizando sua própria participação neste fracasso” (MAZZOTI, 2002, p.96).

Cabe pensar a importância e influência da RS do aluno visto como descomprometido, como fator que pode impactar na desistência de grande número de educandos. Diante desta construção social o docente não enxerga possibilidades para salvar tal aluno; seu futuro já parece determinado, afinal ele é visto como desinteressado, preguiçoso e não sabe o que quer da vida. A consequência natural passa a ser vista como a desistência, sem que outras questões sejam levadas em consideração para análise das causas da evasão. A representação não tem o poder de definir o objeto, entretanto não se deve negar sua influência, pois RS tanto é forma de saber quanto forma de constituição de um contexto sócio-cultural (JOVCHELOVITCH, 2004).

Há de se ressaltar que o aluno deve ser sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, entretanto, a evasão escolar é um processo mais complexo e dinâmico, que culmina no desengajamento do educando. Este processo precisa ser entendido a partir de mais de uma perspectiva, tais como: aspectos individuais do educando e seu percurso escolar, bem

como aspetos institucionais. No âmbito individual são identificados o engajamento escolar e o engajamento social/ de convivência com membros da escola; além disso, as questões familiares como nível de estudos dos pais, renda familiar e estrutura familiar, também exercem grande influência no sucesso ou fracasso escolar dos estudantes. Do ponto de vista institucional, a evasão ou permanência do aluno é influenciada pela composição do quadro de docentes, recursos escolares, características da instituição escolar, processos e práticas escolares e pedagógicas, bem como a comunidade e os grupos de amigos (LÜSCHER; DORE, 2011).

Aspecto também importante de ser citado diz respeito à inserção do educando no mercado de trabalho durante seu período de escolarização, que aumenta entre os 14 e 15 anos de idade – muitos buscam conciliar o ensino médio, formação técnica e trabalho, entretanto nem todos têm sucesso nesta tentativa de conciliação e acabam abandonando a escola técnica (MAZZOTTI, 2002). Vale ressaltar que a evasão na educação técnica impacta na baixa qualificação e habilitação dos jovens que estão em busca de ingresso no mercado de trabalho, ou de melhores oportunidades futuras (LÜSCHER; DORE, 2011).

Neri (2009), em pesquisa que visava identificar os motivos da evasão do ensino técnico, questiona se a real causa do abandono escolar nesta modalidade de ensino é a necessidade imediata de geração de renda ou seriam os baixos retornos futuros percebidos pelo educando no que diz respeito à profissão estudada.

Diante desta indagação, considera-se válida a reflexão a respeito da visão de mercado levada pelo docente para a sala de aula. Barato (2002) lança o desafio de se pensar a respeito do significado do trabalho. No caso de tais docentes, quais seriam suas concepções de trabalho? O trabalho pode ser entendido como atividade humana que promove a mudança social. Mas também pode ser entendido como sofrimento ou obrigação.

Apresentar o mercado de trabalho e as possibilidades de atuação profissional é tarefa que exige cuidado do docente, bem como a compreensão da realidade do aluno, pois este primeiro contato promovido pela escola pode ser estimulante e desafiador ou extremamente intimidador e desmotivador.

Enfim, o quadro evidencia a necessidade das escolas técnicas assumirem um papel de apresentação do mercado de trabalho, visto que o aluno que chega à instituição neste momento não tem conhecimento do mesmo. Se antes a educação técnica aprimorava as capacidades dos profissionais para permanência no mercado ou crescimento na carreira, hoje esta modalidade de educação deve se preocupar com a aproximação do mercado e do adolescente que, por vezes, ainda nem saiu do Ensino Médio. Tal apresentação e

encaminhamento para o mercado precisa ser cuidadosa e refletida pelo docente e toda equipe escolar.

Professores com formação técnica precisam capacitar-se no sentido de compreender a adolescência e juventude, reconhecendo que as dúvidas, certo desinteresse e imaturidade são características naturais nesta fase do desenvolvimento humano, cabendo ao adulto a disponibilidade para aproximação, relacionamento e interesse por despertar a motivação destes alunos.

5.5 Conclusões dos Discursos

O ensino técnico, objeto de estudo em questão, evidenciou-se pouco conhecido pelos docentes participantes da pesquisa, fato que colabora para a construção de RS.

Diante da amplitude do objeto o grupo opera na simplificação, objetivando o ensino técnico como preparação para o mercado de trabalho.

O processo de objetivação pode ser separado em três etapas, a saber: seleção e descontextualização; focalização e; naturalização (MOSCOVICI, 2012). Na primeira fase são feitos recortes no objeto, visando diminuir sua complexidade. O excesso de significações, natural ao objeto quando inserido em seu contexto original, necessita ser reduzido, possibilitando ao sujeito que uma ou mais partes sejam retiradas e encaixadas em categorias prévias de seu conjunto de conhecimentos. Ao serem selecionados os aspectos mais familiares que dizem respeito ao ensino técnico, este se torna mais tangível e menos ameaçador para o grupo.

Na segunda etapa da objetivação, as informações selecionadas pelos sujeitos são relacionadas entre si e agrupadas dentro de um núcleo ou esquema figurativo, formando, a partir de então, uma estrutura expressa por meio de imagens que substitui o objeto. E na terceira e última ocorre a concretização dos elementos que formam o modelo figurativo, ou seja, o núcleo se torna concreto e passa a fazer parte da realidade do senso comum do grupo. A objetivação é um processo de simplificação do conceito que lhe deu origem (CHAMON e CHAMON, 2007).

No caso desta pesquisa, ao definir o ensino técnico como preparo para o mercado de trabalho, o grupo objetiva a modalidade de ensino operando uma simplificação do objeto em consequência da complexidade que o mesmo representa para tais docentes. Tal objeto adquire coerência para os sujeitos, na medida em que o relacionam com vivências

profissionais – ou seja, mercado de trabalho – remetendo os docentes à ambientes e contextos de maior familiaridade.

Por meio do processo de objetivação Moscovici (2010, p.74) afirma que as “[...] imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento” e assim, a objetivação transforma o objeto em algo palpável aos sujeitos.

A complexidade do ensino técnico também se mostra presente ao se analisar as dimensões em torno das quais o objeto se organiza, a saber: a docência e o aluno.

Quanto à docência, foi possível verificar algumas contradições, denominadas de dissonância cognitiva, relacionadas à esta escolha profissional. A dissonância cognitiva é definida por Lima (2000) como um estado psíquico desagradável que leva o indivíduo a buscar alternativas na tentativa de diminuir ou eliminar tal estado.

Ao mesmo tempo em que os participantes relataram a falta de reconhecimento profissional docente – nas respostas do questionário, na primeira parte desta pesquisa – também trouxeram à tona, nas entrevistas, aspectos prazerosos ligados à profissão, tais como aprendizado constante, a possibilidade de colaborar com a formação de profissionais, a paixão pela atuação, a percepção de importância do professor.

Diante das divergências percebidas e vivenciadas pelos docentes, a estratégia utilizada para redução da dissonância cognitiva trata de qualificar o ensino técnico como uma categoria de educação diferenciada das outras. Assim, o educador nesta modalidade de ensino também assume uma posição diferenciada e a profissão docente, socialmente desvalorizada, ganharia outro status.

Ao recorrer a tal estratégia, ressaltam-se aspectos de importância social do docente na formação de pessoas/ profissionais, permitindo a valorização de características que julgam ser específicas da docência do ensino técnico, bem como necessárias ao desempenho profissional deste professor.

Assim como as questões relacionadas à docência, o aluno, outra dimensão em torno da qual se organizam as RS sobre o ensino técnico, também se evidencia desconhecido e ameaçador para os sujeitos desta pesquisa. Os docentes buscam referências em padrões e expectativas do mercado – do qual são advindos – como forma de compreender o discente que busca a formação do ensino técnico.

Diante de tal aluno, docentes sem referencial de como agir encontram-se novamente em uma situação de dissonância cognitiva, pois ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel na formação de novos profissionais, defrontam-se com alunos que não estão interessados em tal formação.

Esta contradição leva os sujeitos a uma nova estratégia na tentativa de reduzir a dissonância vivenciada e nesta medida, parecem isentar-se do fracasso e desistência de grande número de alunos, atribuindo a responsabilidade exclusivamente ao próprio discente.

Reconhecer as estratégias de redução das dissonâncias cognitivas mostra-se importante no contexto do estudo das RS, pois estas influenciam os processos que reforçam e atualizam as representações já constituídas, assim como atuam na construção de novas RS.

Por fim, um dos tópicos que se evidenciou foi reforçado e atualizado na fala deste grupo foi a crença na vocação para a docência; manifestando a ancoragem em categorias de pensamentos que existem neste e em outros grupos, ou seja, estão presentes na população em geral. A vocação coloca a categoria docente num status de desafio – diante de sua desvalorização social – e beleza da profissão que se envolve com a formação das pessoas. De acordo com Jovchelovitch (2011) a manutenção da identidade de um grupo, a integração social, a cooperação e a reprodução de culturas são consequência de um sistema de conhecimento que relaciona aspectos afetivos e estéticos. Por estas condições, a beleza da profissão e a crença na educação justificam a valorização atribuída pelos sujeitos à docência e à educação, reduzindo as contradições percebidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem grande importância para o desenvolvimento das sociedades. É por meio da formação que se possibilita às pessoas o preparo para a futura atuação cidadã. No que diz respeito ao ensino técnico, soma-se a este aspecto o desenvolvimento de competências para a vida produtiva.

Partindo desta perspectiva, este estudo se propôs a investigar os conhecimentos e crenças de um dos principais atores envolvidos no processo educacional: o professor.

Participaram da pesquisa docentes de uma instituição de educação profissional localizada em uma cidade no Vale do Paraíba Paulista. Os sujeitos caracterizavam-se pela distribuição equânime entre os sexos feminino e masculino e faixa etária em torno dos 40 anos. Quanto à formação acadêmica identificou-se predominância de titulações de bacharelado e especializações em nível de pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu) vinculadas à área de conhecimento específico dos professores, ou seja, suas carreiras de origem.

Dentre as áreas do conhecimento presentes na instituição (Gestão & Negócios, Enfermagem, Nutrição & Gastronomia, Tecnologia da Informação e Segurança do Trabalho), identificou-se que a Enfermagem era aquela que concentravam o mais alto nível de formação e com maior concentração de titulações em cursos de pós-graduação na modalidade Stricto Sensu.

A maioria dos participantes atuava no segmento da educação há menos de cinco anos e pretendia continuar exercendo a carreira docente. Além disso, possuíam, em média, 16 anos de experiência além da atuação como professor. Esta situação revelou um grupo de docentes com atuação consolidada em suas profissões precedentes.

A formação acadêmica e experiência profissional caracterizadas revelaram um grupo com maior proximidade do mercado profissional, do que com os ambientes educacionais. Por meio destes dados, é possível inferir que estes sujeitos veem construindo sua própria forma de conduzir a prática docente, baseada no conhecimento dos conteúdos técnicos, da sua prática profissional, bem como dos modelos docentes que fizeram parte de sua própria vivência escolar.

As opiniões e crenças dos docentes revelaram a existência de RS a respeito do ensino técnico que permeiam todas as áreas do conhecimento presentes na instituição, ou seja, não se identificou diferenças nas RS dos docentes das diferentes áreas.

O objeto ensino técnico era representado pelo grupo como preparo para o mercado de trabalho, especificamente para atuação em atividades operacionais. Crença que revelou a percepção do grupo a respeito da divisão do trabalho operacional e intelectual e, consequente, divisão do ensino para atender às demandas do mercado. Nesta perspectiva, os docentes apontaram que a formação de nível técnico deveria se ocupar, exclusivamente, da preparação de mão de obra especializada para tarefas de pequena complexidade dentro das organizações.

Esta RS dos sujeitos sobre o ensino técnico também revelou o desconhecimento da legislação e das propostas da educação, que propõem a formação integral do educando, preparando-o para o trabalho e para a vida em sociedade. Este fato pode levar a impactos negativos na instrução do aluno, na medida em que os docentes correm o risco de acabar desenvolvendo prioritariamente, talvez até exclusivamente, habilidades para execução de tarefas, sem a preocupação com a formação mais ampla, com a formação cidadã.

Estes docentes, mais familiarizados com os ambientes profissionais de suas carreiras de origem, mostraram-se mais distantes do segmento educacional e suas particularidades. Isso pôde ser percebido na medida em que demonstraram não se reconhecerem como professores, mas sim em uma categoria entre a docência e a atuação profissional no mercado.

Colocando-se em uma categoria de professor diferenciado, os sujeitos revelaram certa descrença no discurso pedagógico, tentativa de afastamento do modelo escolar e busca de aproximação com os saberes profissionais e do mercado de trabalho, que lhe são mais familiares. Pode-se inferir, desta forma, que se trata de uma tentativa do educador em ganhar mais segurança para atuação dentro de um contexto que não é totalmente conhecido.

Ainda que não se identificassem com a categoria, ficou evidente que os sujeitos pesquisados buscavam em si mesmos características que os aproximassem da atuação docente, tais como: interesse pelos estudos e as habilidades de comunicação, ou seja, as competências compreendidas como necessárias ao educador.

A distância dos professores em relação às questões do ensino também ficou evidente quando estes se referiram ao aluno, que foi descrito como descomprometido e imaturo. Desta forma, talvez a falta de formação específica para o contexto educacional e para atuação com o jovem, gere frustração e a sensação de incapacidade para mobilizar o interesse dos aprendizes.

Pesquisar as RS dos docentes sobre o ensino técnico permite compreender como estes profissionais interpretam tal modalidade de ensino, de que forma tomam suas decisões, como conduzem suas aulas, de que maneira se posicionam no processo de ensino aprendizagem e como procedem junto ao aluno.

Os resultados evidenciaram a necessidade da compreensão mais abrangente a respeito da formação docente para esta modalidade de ensino. Percebe-se a necessidade de se possibilitar aos educadores mais acesso às informações sobre o ensino técnico, bem como estímulo às discussões sobre as responsabilidades da modalidade de ensino. As escolas precisam enfrentar esta questão de forma coletiva, contando com o envolvimento de todos os atores educacionais. Desta forma, mostra-se urgente a necessidade de os gestores escolares agirem no sentido de promover o desenvolvimento do educador dentro e fora das próprias instituições de ensino em que atuam. Esta capacitação pode ocorrer por meio de encontros periódicos, reuniões, estímulo ao estudo – inclusive financeiro – e acompanhamento mais próximo.

Acredita-se que este estudo traz contribuições para as reflexões a respeito da docência na educação profissional de nível técnico e seu papel na sociedade. Todavia é evidente que outras produções científicas sobre esta modalidade de ensino são necessárias para incrementar a qualidade da formação do profissional de nível médio, levando-a realmente a alcançar sua proposta de formar pessoas para a autonomia profissional e ação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. **Representação social**: uma genealogia do conceito. Revista Comum, p.122-138. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>> Acesso em 19 jun 2014.

AZANHA, J.M.P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

BARATO, J.N. Em **busca de uma didática para o saber técnico**. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.25, 1999.

_____. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.

_____. **O saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico**. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v37, n.3, set/dez 2011.

_____. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015.

BERTUCCI, L.M.; SILVA, S.C.H.P. **A gripe, os órfãos e a educação para o trabalho no asilo São Luiz de Curitiba (1918-1937)**. Revista brasileira de história da educação. Maringá – PR, v.14, n.2, p.103-133, maio/ago, 2014.

BOCK, A.M.B. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. São Paulo: ABRAPEE, v.2, n.1, jan/jun, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Brasília, 2011a. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/discover?query=pne+2001&scope=%2F&submit=Buscar>> Acesso em 12 de jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Secretaria de Articulação com os Sistemas de ensino. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Centenários da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 24 nov.2013.

_____. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>> Acesso em 23 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 29 jun 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica de nível médio em debate (Documento em debate)**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800> Acesso em 16 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800>

_____. Ministério da Educação. **PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em <<http://pronatec.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 7 jun 2015.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014c.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em 13 abr 2016.

BRAÚNA et al. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In: PLACCO, V.M.N.S.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; SOUSA, C.P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M.R. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007.

BURNIER, S.; GARIGLIO, J.A. **A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v40, n.2, p.74-99, maio/ago, 2014.

CAMARA, S. **A reforma Fernando de Azevedo e as colméias laboriosas e higiênicas no Distrito Federal**. Congresso Brasileiro de História e Educação. Vila Velha: Sociedade Brasileira de História e Educação, 2011.

CARVALHO, L.R. **A educação brasileira e sua periodização**. Revista brasileira de história da educação. Maringá - PR, n.2, p.137-152, jul/dez, 2001.

CASSIOLATO, M.M.M.C.; GARCIA, R.C. **PRONATEC**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Brasília: IPEA, 2014.

CHAMON, E.M.Q.O. **Formação e (re)construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. Campinas: SP, 2003.

_____. **Representação social e práticas organizacionais**. In: CHAMON, E.M.Q.O. (Org.) Representações sociais e práticas organizacionais. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

_____. **Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica**. São Paulo: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.18, n.2, mai/ago, 2014b.

CHAMON, E.M.Q.O.; CHAMON, M.A. **Representação social do risco**: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E.M.Q.O. (Org.) Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 set. 2012.

CORDÃO, F.A. **A LDB e a nova educação profissional**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v28, n1, jan/abr 2002.

CORDÃO, F.A. **Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v.39, n2, mai/ago 2013.

CORDEIRO, V.J. **Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem**: um estudo de caso na escola profissionalizante Senac/ Concórdia, SC. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v.36, n.3, set/dez. 2010.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo, Cortez, 1998.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

EMILIANI, F. **A realidade das pequenas coisas**: a psicologia do cotidiano. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FERREIRA, A. R. O.; MOSQUERA, J. J. M. **Os professores da educação profissional**: sujeitos (re)inventados pela docência. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v.11, n.16, jul/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0121121013582125.pdf>> Acesso em: 1 maio 2014.

FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.79, p.257-272, ago,2002.

FISCHER, M.C.B.; FRANZOI, N.L. **A formação humana e educação profissional: diálogos possíveis**. Educação, Sociedade e Cultura, Campinas, n.29, 2009.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo e a responsabilidade social**. Cad. Cedes, Campinas, v.29, n.78, p. 153-177, maio/ago, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>> Acesso em: 1 maio 2014.

FONSECA, R.; MORAES, P.M.; CHAMON, E.M.Q.O. **Liderança e representação social**. In: CHAMON, E.M.Q.O. (Org.) Representações sociais e práticas organizacionais. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

FRANZOI, N.L.; SILVA, C.O.B. **Desvelando os saberes da docência na educação profissional**. RJ: Boletim técnico do Senac, v.40, n.3, p.38-57, set/dez, 2014.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M.H.S. (Org) **Introdução à psicologia escolar**. 3ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 27ed. 2003.

_____. **A Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ed. 1987.

GADOTTI, M. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico**. Centro de Referência Paulo Freire. 1997. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF_PTPF_01_0416.pdf> Acesso em 15 jan. 2015.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GENTILI, P.; BENCINI, R. **Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud**, Universidade de Genebra. Nova Escola (Brasil), p. 19-31, 2000. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/20_00_31.html> Acesso em 1 maio 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. Trad.: Sereli Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva. Curitiba: Revista Educar, n.19, p.231-252, 2002

GUARESCHI, P.A.; ROSO, A. Teoria das representações sociais: sua história e seu potencial crítico transformador. In: CHAMON, E.M.Q.O.; GUARESCHI, P.A.; CAMPOS, P.H.F. (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

GOMES, H.M.; MARINS, H.O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto editora, 2000.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Trad. Lucelena Ferreira. Brasília: Revista Sociedade e Estado, v.24, n.3, p.679-712, set/dez, 2009.

JODELET, D. **Représentationssociales: un domaine en expansion**. In JODELET, D. (Org.) Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Trad. Tarso Bonilha Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>> Acesso em 12 jul 2014.

JOVCHELOVITCH, S. **Psicologia social, saber, comunidade e cultura**. Porto Alegre, RS: Psicologia e Sociedade, v.16, n.2, p.20-31, maio/ago, 2004.

_____. **Vivendo a vida com os outros**: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. Textos em representações sociais. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Os contextos do saber**: representações, comunidades e cultura. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KUNZER, A.Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, C. (Org.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **O ensino médio agora é para a vida**: entre o pretendido, o dito e o feito. Campinas: Educação e Sociedade, ano XXI, n.70, abr/2000a.

_____. **A formação dos profissionais da educação**: proposta de diretrizes curriculares nacionais. Santa Maria: Educação, v25, n.1, jan/jul 2000b.

_____. **O ensino médio no Pano Nacional de Educação 2011-2020**: superando a década perdida? Campinas: Educação e sociedade, v.31, n.112, p.851-873, jul/set.2010a.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

KUENZER, A.Z. GRABOWSKI, G. **Educação profissional**: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. Florianópolis: Perspectiva, v.24, p.297-318, jan/jun, 2006.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A; **Fundamento de metodologia científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2012.

LEFÈVRE, F. LEFÈVRE, A.M. C. **A pesquisa qualitativa levada a sério**. São Paulo, 2003a. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/~flefevre/Discurso_o_que_e.htm> Acesso em 19 jul. 2014.

_____. **O pensamento coletivo como soma qualitativa**. São Paulo, 2003b. Disponível em: <<http://hygeia.fsp.usp.br/~flefevre/soma%20qualitativa%209%20de%20fevereiro%20de%202004.htm>> Acesso em 19 jul. 2014

_____. **Discurso do Sujeito Coletivo: Principais conceitos**. São Paulo, 2003c. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/~flefevre/Discurso_principais_conceitos.htm> Acesso em 19 jul. 2014.

_____. **Discurso do Sujeito Coletivo: O que é**. São Paulo, 2003d. Disponível em <http://www.fsp.usp.br/quali-saude/Discurso_o_que_e.htm> Acesso em 29 ago. 2014.

_____. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2000.

LUCIANO. E.A.S.; **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2006

LÜSCHER, A.Z.; DORE, R. **Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar**. Brasília, DF: Políticas, Sociedade e Educação, v.8, p.147-176, 2011.

MAZZOTTI, A.J.A.; **Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, p.87-98, jan/abr, 2002.

MAZZOTTI, A.J.A.; **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Rio de Janeiro: Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun, 2008.

MARTINS, A.M.; ABDALLA, M.F.B.; MARTINS, M.A.R. Representações sociais sobre o trabalho docente: trajetórias de formação de estudantes de licenciatura e construção de identidade profissional. In: PLACCO, V.M.N.S.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; SOUSA, C.P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

MARTINS, A.M.; CARVALHO, C.A.S.; ANTUNES-ROCHA, M.I. **Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq**. São Paulo: Revista Psicologia teoria e Prática, v.16, n.1, p. 104-114, jan/abr, 2014.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. **Qualitativo-Quantitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno Saúde Pública, n.9, p.239-262, jul/set. 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>> Acesso em 30 ago. 2014. São Paulo: Revista Psicologia Teoria e Prática, v1, n16, p.104-114, jan/abr.2014.

MJELDE, L. **The magical properties of workshop learnig**. Trad: Richard Daly. Berlim: Peter Lang, 2006.

MJELDE, L. **Aprendizagem por meio de práxis e compartilhamento**: Lev Vygotsky e a pedagogia da educação profissional. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, v.41, n.3, p.30-53, set/dez.2015.

MOREIRA, A.M. **Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2012.

MORIN, E. **Salto para o futuro**. TV Escola. Trad. José Roberto Mendes. 2004a. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=73> Acesso em 20 jul. 2014

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

_____. **A psicanálise**: sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MURY, R.C.X. **Profissionalização docente na Escola da Ladeira**: entre histórias e trajetórias, o caminho possível. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2011. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0913504_2011_Indice.html> Acesso em 5 jun.2015.

NERI, M.C. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_TempodePermanenciaNaEscola_Fim2.pdf> Acesso em 13 fev.2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33. 1992

OBSERVATÓRIO DO PNE. **11 – Educação profissional**. Metas do PNE. 2013. Disponível em <<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/14-pos-graduacao/indicadores>> Acesso em 23 ago 2015.

OLIVEIRA, D.A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, n.1, p. 17-35. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>> Acesso em 1 maio 2014.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico**. Belo Horizonte: Educação e Tecnologia, v.11, n2, p.3-9, jul/dez. 2006.

PAULA, A.C.R.R.; NAVES, M.L.P. **O estresse e o bem estar docente**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v.36, n.1, jan/abr, 2010.

PERRENOUD, P., et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V.M.N.S.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; SOUSA, C.P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

RAMOS, M.N. **O impacto da educação para o trabalho na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac, v.40, n.3, p. 6-17, set/dez, 2014

RANGEL, A.C.M. **Formação de Professores em Belém-Pará: um estudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2007.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

RIBEIRO, M.,L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados: 2007.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J.M. (Org). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2ªed. Brasília: UNESCO, 2010.

SÁ, C.P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J.P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SANTOS, J. **Educação profissional e práticas de avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para o novo Plano Nacional de Educação**. Campinas: Educação e Sociedade, v.31, n.112, jul-set, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>> Acesso em 30 jan 2016.

SCHOEN-FERREIRA, T.H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E.F.M. Adolescência através dos séculos. Brasília: Psicologia teoria e pesquisa, v.26, n.2, abr/jun, 2010.

SCOCUGLIA, A.C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, n.6, 2005.

SEIDMANN, S. et al. Construções identitárias e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACCO, V.M.N.S.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; SOUSA, C.P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

SILVA, C.O.B. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul – RS: 2011b. 3 citações

SOUSA, C.P.; VILLAS BÔAS L.P.S. **Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, v42, n147, p.771-789, set/dez, 2012

SPINK, M.J. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. Rio de Janeiro: Caderno de Saúde Pública, jul/set, 1993.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n.13, jan/abr.2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad.: João Batista Kreuch. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VILLAS BÔAS, L.; LOMBARDI, M. R. ; SOUSA, C.P. Representações sociais e relações sociais de sexo no estudo do trabalho docente. In: PLACCO, V.M.N.S.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; SOUSA, C.P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

APÊNDICE I- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ENTREVISTA

Titulo da pesquisa:

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O ENSINO TÉCNICO

Questões norteadoras:

1. Fale sobre seu histórico profissional. Como você se tornou docente?
2. O que você pensa a respeito do ensino técnico?
3. Qual o papel do docente nesta modalidade de ensino?
4. O que você pensa a respeito do aluno do ensino técnico?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O ENSINO TÉCNICO”

Orientador: Profa. Dra. Maria Angela Boccara de Paula.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES SOBRE O ENSINO TÉCNICO”

Objetivo da pesquisa: Identificar as Representações Sociais (RS) dos docentes sobre o Ensino Técnico.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um questionário e uma entrevista, que serão aplicados junto aos docentes do Ensino Técnico desta instituição de ensino na(s) cidade(s) de Taubaté.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários e entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários e entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários e entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as Representações Sociais dos docentes sobre o Ensino Técnico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2014 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Maria Beatriz Franze Conte, residente no seguinte endereço: Rua Orlando Silva, 329, Bela Vista, Pindamonhangaba – SP, podendo também ser contatado pelo telefone (XX) XXX.XXXX. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Profa. Dra. Maria Angela Boccara de Paula, a qual pode ser contatada

pelo telefone (XX) XXX-XXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre as Representações Sociais do docente sobre o Ensino Técnico.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Maria Beatriz Franze Conte
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais dos docentes sobre o Ensino Técnico

Pesquisador: Maria Beatriz Franze Conte

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38072514.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 863.093

Data da Relatoria: 06/11/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto estruturado e pronto para ser aplicado o questionário.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as Representações Sociais (RS) dos docentes sobre o Ensino Técnico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários e entrevistas.

Benefícios: O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as Representações Sociais dos docentes sobre o Ensino Técnico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante para todos os envolvidos. Como os questionários são extensos mister avisar antes o participante da pesquisa sobre o tempo da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os requisitos obrigatórios foram preenchidos.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 063/093

Recomendações:

Avisar o participante da pesquisa sobre o tempo ao responder o questionário devido a ser muito longo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa pode ser iniciada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 07/11/2014, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATÉ, 07 de Novembro de 2014

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br