

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alvaro Búbola Possato

**IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS
PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Taubaté – SP
2018

Alvaro Búbola Possato

**IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS
PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento humano, identidade e formação

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

**Taubaté – SP
2018**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

P856i Possato, Álvaro Búbola

Identidade dos docentes dos cursos profissionalizantes
das áreas de Tecnologia da Informação e Comunicação. /

Álvaro Búbola Possato. - 2018.

202f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfont
de Souza e Ortiz Monteiro, Pró Reitoria de Pesquisa e Pós
Graduação.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Identidade. 3. Tecnologia
da Informação e Comunicação. 4. Ensino Profissional. I. Título.

ALVARO BÚBOLA POSSATO

**IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS
PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento humano, identidade e formação

Data: 15/03/2018

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro -
Universidade de Taubaté

Assinatura Patrícia Ortiz

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon - Universidade de Taubaté

Assinatura Emil

Prof. Dr. Teófilo Miguel de Souza - Universidade Estadual Paulista

Assinatura Teófilo Miguel de Souza

A todos os profissionais de Tecnologia da Informação e Comunicação e docentes do ensino profissional.

Desenvolvimento humano é o processo de alargamento das escolhas dos indivíduos. As mais cruciais consistem em viver uma vida longa e saudável, adquirir conhecimentos e gozar um nível de vida decente.

Relatório do Desenvolvimento Humano 1990 (PNUD 1990)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, que me ajudou nos passos do saber, fazer e ser.

Aos membros da banca, que fizeram contribuições importantes para o meu desenvolvimento.

Aos amigos de estudo e de profissão que participaram desta pesquisa, viabilizando este estudo.

Aos meus alunos, que me acompanham e sempre contribuem para que eu possa melhorar a cada dia.

Aos familiares, em particular à minha esposa Nize e à minha filha Gabi, que entenderam que a minha ausência fazia parte da construção deste trabalho.

RESUMO

Essa pesquisa investigou a construção identitária e a trajetória profissional de um grupo de docentes dos cursos profissionalizantes da área da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) ~~caracterizar o perfil sociodemográfico destes docentes, compreender sua trajetória profissional e identificar como trabalham com as TICs. Utilizou-se um referencial teórico interdisciplinar referente a construção identitária em uma perspectiva psicossocial.~~ Sendo desenvolvida em uma instituição privada de ensino localizada em duas cidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVALE). A amostra população pesquisada constituiu-se foi de 16 docentes, sendo que representam o número total de professores que trabalham com TICs na instituição, considerando as duas cidades pesquisadas. Trata-se de um estudo realizado por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Como ferramenta de coleta de dados foi utilizada a entrevista e a pesquisa semiestruturada composta por duas partes, uma com perguntas fechadas relacionadas ao perfil sociodemográfico e a outra com perguntas abertas voltadas para a investigar a identidade docente. Utilizou-se um referencial teórico interdisciplinar referente a construção identitária em uma perspectiva psicossocial. Para a análise dos dados coletados, quando considerou-se as perguntas fechadas na primeira parte do instrumento de pesquisa utilizou-se o *software* Excel, onde nele os dados foram tabulados e criadas figuras gráficas. Para as perguntas abertas, utilizou-se o *software* Iramuteq, de domínio livre, e foram encontradas seis classes de discurso. O desenvolvimento da análise do conteúdo foi sistematizado tendo como base os estudos de Bardin (2011), em contribuição com Gaskell (2004). Os resultados sociodemográficos encontrados no presente estudo demonstram que o grupo des profissionais de TICs que é composto é predominantemente de homens pelo gênero masculino, com idade média de 30 anos. A maioria é casada e tem uma renda pessoal entre 10 e 15 salários mínimos o que situa os docentes na média classe média. No que tange ao tempo de profissão docente, a maior parte tem entre 10 a 20 anos de trabalho e está inserida, segundo Huberman (2000), na fase de diversificação, que é aquela que busca novas experiências em sala de aula e consequentemente são —São os docentes mais motivados em sua função. Com relação a construção identitária destes docentes os estudos demonstram que os professores eles tiveram contato com as TICs ainda na infância e com o passar do tempo a afinidade com a tecnologia com elas foi aumentando, levando-os a fazer cursos profissionalizantes e graduação voltada para a área de TICs. Segundo a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LNDDB) não é necessário que esse docente tenha formação pedagógica, portanto muito destes professores docentes, mesmo não almejando especificamente a docência, receberam convite para dar aulas eventuais em apenas com o curso profissionalizantes. Os desafios encontrados por eles em sala de aula tange Os desafios encontrados por eles em sala de aula tangem, a prática pedagógica, a velocidade em acompanhar as mudanças das TICs e o processo de certificação.

Contudo o ambiente dito como tranquilo e prazeroso da sala de aula os levou a optar pela docência deixando seus antigos afazeres, dedicando-se à docência com foco no “fazer”, voltado para capacitação do aluno para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Identidade. Tecnologia da Informação e Comunicação. Ensino Profissional

ABSTRACT

IDENTITY OF TEACHERS OF THE PROFESSIONAL COURSES OF THE AREAS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY

This research investigated the identity construction and the professional trajectory of a group of professors of the professional courses in the area of Information and Communication Technology (ICT). Being developed in a private educational institution located in two cities of the Metropolitan Region of the Paraíba Valley and North Coast (RMVALE). The sample consisted of 16 teachers, who represent the total number of teachers working with ICT in the institution, considering the two cities surveyed. This is a study carried out through exploratory and descriptive research, with a qualitative approach. As a data collection tool, a semi-structured interview was used composed of closed questions related to the sociodemographic profile and open-ended questions aimed at investigating the teaching identity. We used an interdisciplinary theoretical reference concerning the construction of identity in a psychosocial perspective. For the analysis of the collected data, when the closed questions were considered, the excel software was used, where the data were tabulated and graphic figures were created. For the open-ended questions, Iramuteq software was used, of free domain, and six classes of speech were found. The development of the content analysis was systematized based on the studies of Bardin (2011), in contribution with Gaskell (2004). The sociodemographic results found in the present study demonstrate that the group of ICT professionals is predominantly men with mean age of 30 years. Most are married and have personal income between 10 and 15 minimum wages. As far as teaching time is concerned, most have between 10 and 20 years of work and are inserted, according to Huberman (2000), in the diversification phase, which is one that seeks new experiences in the classroom and consequently are the teachers more motivated in their role. With regard to identity construction, studies show that teachers had contact with ICTs in their childhood and over time the affinity with technology was increasing, leading them to take vocational courses and graduation related to the area. According to the National Law of Guidelines and Bases of National Education (LNDDB), it is not necessary for this teacher to have pedagogical training, therefore many of these teachers, even though they did not specifically aim at teaching, were invited to give occasional classes in vocational courses. The challenges encountered by them in the classroom are tangible, the pedagogical practice, the speed in accompanying the changes of the TICs and the process of certification. However, the environment said to be quiet and pleasant in the classroom led them to opt for teaching leaving their old

tasks, dedicating themselves to teaching with a focus on "doing", aimed at empowering the student to the job market.

Keywords: Human Development. Identity. Information and Communication. Technology. Vocational Education.

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PASS	Política de Atenção à Saúde e Seguro do Trabalho
RJU	Regime Jurídico Único
RMVALE	Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
SAS	Serviço de Assistência e Benefícios
SCT/PR	Secretaria da Ciência e Tecnologia da Presidência da República
SUS	Sistema Único da Saúde
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
PNE	Plano Nacional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa Relacional da RMVALE	19
Figura 2. Concepção de identidade de Ciampa (2005).	27
Figura 3 – Saberes da identidade docente	39
Figura 4 - Síntese das competências docentes para Rehem (2009) e Perrenoud (2007)	43
Figura 5 - Tríade utilização, integração e apropriação das TICs	55
Figura 6 – Gênero dos docentes	80
Figura 7 – Professores das etapas da educação básica segundo o gênero	81
Figura 8 – Faixa etária dos docentes pesquisados	81
Figura 9 – Estado civil dos docentes pesquisados	82
Figura 10 – Renda pessoal dos docentes pesquisados	83
Figura 11 – Contribuição com a renda familiar dos entrevistados	84
Figura 12 – Turnos de trabalho dos docentes entrevistados	85
Figura 13 – Tempo de docência	85
Figura 14 – Número de instituições de ensino que os docentes entrevistados trabalham	87
Figura 15 – Formação dos docentes entrevistados	87
Figura 16 – Formação em TICs dos docentes entrevistados	88
Figura 17 – Dendograma com as classes elaborado pelo IRAMUTEQ	90
Figura 18 - Temas e subtemas das classes de discursos	91
Figura 19 - Classe 1: Palavras que a compõem	92
Figura 20 - Organograma da Classe 1	93
Figura 21 – Nuvem de palavras elaborado pelo IRAMUTEQ referente à questão norteadora 13	94
Figura 22 - Nuvem de palavras: o começo do relacionamento com as TICs	96
Figura 23 - Nuvem de palavras: o começo da docência em conjunto com a formação	98
Figura 24 - Nuvem de palavras - O começo da docência junto com a atuação profissional	101
Figura 25 - Classe 2 - Palavras que a compõem.	105
Figura 26 - Organograma da Classe 2	106

Figura 27- Nuvem de palavras de questão 16: descreva como você faz para se atualizar	107
Figura 28 - Indique e explique qual a sua maior dificuldade em lidar com as TICs	107
Figura 29 - Subtemas da Classe 2: utilização	108
Figura 30 - Classe de discurso do subtema Atualização em TICs	108
Figura 31 - Classe de discurso do subtema Utilização e desafios	112
Figura 32 - Classe 3 Palavras que a compõem.	118
Figura 33 - Organograma – Classe 3: planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula	119
Figura 34 - Nuvem de palavras de questão 14. Descreva como é o seu cotidiano	120
Figura 35 - Subtemas da Classe 3: em sala de aula	120
Figura 36 - Nuvem de palavras do subtema recursos tecnológicos usados em sala de aula	121
Figura 37 - Nuvem de palavras do subtema planejamento e metodologia	124
Figura 38 - Classe 4 – Palavras que a compõem	129
Figura 39 - Organograma classe 4: relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais	130
Figura 40 - Nuvem de palavras de questão 19: qual foi ou é a influência da sua atuação profissional em outras empresas para a docência?	131
Figura 41 - Subtemas da Classe 4: relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais	131
Figura 42 - Nuvem de Palavras do subtema: 'Vida profissional com a docência em cursos profissionais'	132
Figura 43 - Nuvem de palavras do subtema desafios da docência em cursos profissionais	136
Figura 44 - Classe 5: palavras que a compõem	144
Figura 45 - Organograma Classe 5: relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais	145
Figura 46 - Nuvem de palavras de questão 14: aponte como é o cotidiano da docência para você	145
Figura 47 - Subtemas da Classe 5 : relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais	146
Figura 48 - Nuvem de palavras do subtema desafios do cotidiano	146

Figura 49 - Nuvem de Palavras: prazer da sala de aula	151
Figura 50 - Classe 6: palavras que a compoem	154
Figura 51 - Organograma Classe 6: ser docente	155
Figura 52 - Nuvem de palavras de questão 12: conte o que te levou a optar pela docência	156
Figura 53 - Subtemas da Classe 6: ser docente	157
Figura 54 - Nuvem de Palavras: o começo da docência em conjunto com a formação	157
Figura 55 - Nuvem de palavras: oportunidade de transmitir e receber conhecimento	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Conceito histórico de identidade de Hall (2005).	26
Quadro 2 - Modelo da ACOT	52
Quadro 3 - Princípios do ACOT ²	53
Quadro 4 - Modelo de Moersch	54
Quadro 5 - Mudanças nos sistemas produtivos	62
Quadro 6 - Mudanças nos sistemas de trabalho	62
Quadro 7 - Mudanças nos sistemas organizacionais e de gestão	63
Quadro 8 - Educação e empregabilidade	67
Quadro 9 – Grupos de renda da população	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos.....	18
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Justificativa	20
1.5 Organização do Trabalho.....	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 Identidade profissional	25
2.2. Identidade do professor	32
2.3 Saberes docentes	36
2.4 Docentes de cursos técnicos	40
2.5 Cursos profissionais e o uso das TICs	45
2.6 Contexto do trabalho contemporâneo	57
2.7 Perfil do profissional em TICs	66
3 METODOLOGIA	70
3.1 Tipo de Pesquisa.....	71
3.2 População / Amostra	72
3.3 Instrumentos.....	73
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	75
3.5 Procedimentos para análise de dados.....	75
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
4.1 Perfil sociodemográfico dos professores	80
4.2 Mapa conceitual da análise de discurso	89
4.2.1 Classe 1 - Início do relacionamento com as TICs e docência	92
4.2.1.1 Relacionamento com as TICs	95
4.2.1.2 Docência em conjunto com a formação	98
4.2.1.3 Docência junto com a atuação profissional.....	100
4.2.2 Classe 2 - Processo de atualização em TICs, utilização e desafios	104
Figura 25 - Classe 2 - Palavras que a compõem	105
4.2.2.1 Atualização em TICs	108

4.2.2.2 Utilização e desafios	112
4.2.3 Classe 3 - Planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula	118
4.2.3.1 Recursos tecnológicos usados em sala de aula	121
4.2.3.2 Planejamento e metodologia	124
4.2.4 Classe 4 - Relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais.....	128
4.2.4.1 Vida profissional com a docência em cursos profissionais	132
4.2.4.2 Desafios da docência em cursos profissionais.....	136
4.2.5 Classe 5 - Cotidiano em Sala de aula	143
4.2.5.1 Desafios do cotidiano.....	146
4.2.5.2 Prazer da sala de aula.....	151
4.2.6 Classe 6: ser docente	154
4.2.6.1 Mudança de profissão	157
4.2.6.2 Oportunidade de transmitir e receber conhecimento	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
ANEXO B – COMPROVANTE DE ENVIO E DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	186
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	187
APÊNDICE B – QUADROS DAS PESQUISAS ENCONTRADAS SOBRE O TEMA	190
APÊNDICE C – MEMORIAL	193

1 INTRODUÇÃO

A motivação do autor para inserção no Mestrado foi desenvolvida com o passar dos anos, marcados por incidentes críticos que levaram à tomada de decisão e mudanças na carreira profissional. Dessa forma, a escolha do tema do presente estudo tem relação com a experiência pessoal e profissional, expressando valores, desejos, convicções e necessidades próprias.

Desde 2005, a experiência profissional deste autor foi desempenhada em uma área próxima à educação, acompanhando estagiários nas emissoras de rádio e televisão. A partir de 2010, passando para a atuação de docente do ensino profissional na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), percebeu a necessidade de formação continuada e da comprovação dos conhecimentos por meio de avaliações e certificações em TICs, justificando assim a escolha do tema da pesquisa.

As escolas técnicas voltadas a oferecer formação profissional, surgiram no Brasil em 1909, onde o então presidente Nilo Peçanha em 1909, assinou o decreto para a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo era o de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas de baixa renda.

Inicialmente essas escolas, com seu trabalho pioneiro, tinham o objetivo de fazer a inclusão social de jovens carentes, mais do que a qualificação profissional em si. Naquele momento o país era voltado para as atividades agrárias e o processo de industrialização ainda bem lento.

Sempre com o ensino voltado para o fazer, as escolas técnicas brasileiras se desenvolveram e passaram com o passar do tempo a ter novos cursos e público, expandindo-se e diversificando-se em todo território nacional.

Dentro do contexto das escolas que oferecem a formação profissional de nível técnico, é interessante que se comente sobre o docente dessa modalidade de ensino. Por ter um foco muito marcante no mercado de trabalho, o ensino profissional recorre à contratação de docentes advindos do mercado profissional e muitos deles não têm formação específica para o exercício da docência.

São, em sua maioria, profissionais que ensinam a outros o exercício profissional. Dessa forma, o quadro de docentes normalmente é composto por profissionais de diversas origens do ponto de vista de experiência e formação acadêmica.

Dentro do grupo de docentes do ensino técnico encontram-se os específicos da área de tecnologia da informação e comunicação (TIC), que utilizam as TICs para a docência e conseqüente necessidade de constante atualização nessa área. Para Demo (1996), o educar é uma competência moderna, inovadora e humanizadora, e para tanto é necessário que se saiba reconstruir conhecimentos e colocá-los a serviço da cidadania. Para a autora a diferença entre professor e aluno em termos didáticos é apenas a fase de desenvolvimento em que se encontram, pois ambos fazem a mesma coisa.

Esse profissional está inserido em uma sociedade que produz informação de múltiplas formas e consome conhecimento, denominada por Tofler (1995) como sociedade da Informação. Nela o profissional de TICs não apenas precisa receber a informação, mas precisa ressignificá-la, transformando-a em conhecimento prático, de forma criativa e multidisciplinar.

A sociedade atual exige desse profissional novos papéis e novas capacidades, que nunca antes foram solicitadas, fazendo-os reinventarem-se, provocando mudanças contínuas e abruptas em suas identidades profissionais.

Bauman (2001 p. 31) caracteriza o momento atual como “modernidade líquida”, apontando para a mutabilidade constante das coisas, assim como fluidez estrutural, imprevisibilidade e mudanças instantâneas. Essas características determinam no mundo do trabalho uma flexibilidade estrutural, organizacional e relacional.

Logo, conhecer o processo de construção identitária poderá favorecer as relações do profissional docente em seu ambiente de trabalho, podendo fornecer dados que contribuirão para ações relacionadas à sua prática, experiências e história profissional a partir de reflexões como: qual a construção identitária dos docentes de educação profissional da área da TICs? Como é o relacionamento desses docentes com as TICs? Como é o seu posicionamento enquanto docente?

1.1 Problema

A docência no ensino profissionalizante volta-se com maior intensidade ao fazer, exigindo do professor ações que, segundo Alonso (1999), não tratam da utilização de recursos didáticos modernos, incluindo disciplinas no currículo. Envolve revisão conceitual das bases do ensino e aprendizagem e tomada de consciência das novas responsabilidades do professor frente aos desafios do mundo moderno.

Entre esses desafios destaca-se o desenvolvimento profissional, que para Fullan (2000) é um projeto que se desenvolve ao longo da carreira, constituído de aprendizagem contínua, interativa ou cumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Essa aprendizagem, que é constante, apresenta uma diferenciação quando se trata dos docentes das TICs, já que, segundo Radtke (2005), a sua preparação é muito mais do que saber lidar com as TICs: é preciso também recontextualizá-la, integrando-a às atividades pedagógicas.

Diante desse contexto, surgiram alguns questionamentos a serem pesquisados cientificamente com o intuito de elucidação: como é a construção identitária dos docentes de educação profissional das áreas das TICs?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a construção identitária de um grupo de docentes dos cursos profissionalizantes das áreas da TICs.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico do docente do ensino técnico da área da TICs.
- Compreender a trajetória profissional do docente do ensino técnico das áreas da TICs.
- Identificar como esses docentes trabalham com as TICs.

1.3 Delimitação do Estudo

Com intuito de conhecer o processo da construção identitária dos docentes dos cursos profissionalizantes das áreas da TICs, a presente pesquisa tem como objeto uma instituição privada de formação profissional, de âmbito nacional, fundada pelo

empresariado na década de 1940, contando com mais de 60 unidades no estado de São Paulo, com aproximadamente 10.000 funcionários.

Foram escolhidas duas unidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba (RMVALE), uma fundada desde a década de 1970 e a outra na década de 1980. A região é composta, segundo o IBGE, por 39 municípios com aproximados 2,3 milhões de habitantes. Destacam-se nacionalmente pela localização entre São Paulo e Rio de Janeiro e pela diversidade econômica.

Figura 1 - Mapa Relacional da RMVALE



Fonte: www.google. Acesso em 04 de abril de 2016.

Nos municípios localizados à margem da rodovia Presidente Dutra há predominância da produção industrial voltada ao setor automobilístico, bélico, aeroespacial e aeronáutico. No litoral norte estão presentes as atividades portuárias e petroleiras. O turismo é mais abrangente na região da Serra da Mantiqueira, litoral norte e cidades históricas (SÃO PAULO, 2016).

As unidades escolhidas oferecem cursos nas áreas de Segurança do Trabalho, Gestão & Negócios, Enfermagem, Nutrição & Gastronomia e Tecnologia da Informação e Comunicação e Artes. De um total de 136 docentes foram escolhidos 16 para a pesquisa qualitativa, por tratar-se do número total de docentes que trabalham com TICs. O aceite para participar da pesquisa foi por meio de adesão.

1.4 Justificativa

Atualmente, como já ocorreu em outros momentos, tem se valorizado o ensino técnico voltado para o fazer. Em busca de alcançar a meta 11, proposta pelo PNE¹, idealizou-se e foi implantado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o que aumentou a procura por esse tipo de ensino, levando em consideração as bolsas de estudos propiciadas pelo programa e tendo em vista a natureza do ensino técnico, que objetiva preparar para o mercado de trabalho.

Faz-se importante entender e ressaltar o perfil do docente nesse processo, pois é ele que apresenta o mercado de trabalho ao aluno. Esse docente é em sua maioria um profissional que veio do mercado de trabalho e geralmente não tem formação para atuar em sala de aula.

Os docentes das TICs, por serem profissionais advindos do trabalho, não têm uma formação voltada para a educação, já que a oportunidade da docência surgiu em suas vidas nos momentos de contraturnos de sua atividade principal.

Uma outra particularidade são as chamadas certificações, que visam comprovar que o docente tem real conhecimento daquilo que ensina. Tais certificações estão relacionadas aos *softwares* que o profissional utiliza em suas aulas. As instituições de ensino exigem a aprovação em avaliações promovidas pelos fabricantes dos *softwares*, obrigando o docente da TICs a ter formação continuada.

O conhecimento do processo e a compreensão da construção identitária desse profissional pode melhorar seu desempenho profissional e suas relações, assim como fornecer subsídios que poderão contribuir para a sua prática e potencialização do ensino profissional.

¹ PNE – Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

1.5 Organização do Trabalho

O trabalho está organizado em cinco seções. A primeira seção, a introdução, traz o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a delimitação e a justificativa do estudo e a sua organização.

A segunda seção, revisão de literatura, aborda a identidade docente do ensino profissional das áreas das TICs e comunicação; identidade profissional, a identidade do professor, docentes de cursos técnicos: contexto, profissão, histórico, estatísticas relacionadas, perfil do docente e cursos profissionalizantes e o uso das TICs.

A terceira seção descreve-se o método, que inclui o tipo de pesquisa, o local, população participante e procedimentos de coleta e análise dos dados. A quarta seção traz os resultados e a discussão. A quinta seção encerra o estudo com as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Sob o enfoque da linha de pesquisa desenvolvimento humano, identidade e formação, foi realizada a pesquisa de material relacionado ao estado da arte referente ao tema: identidade dos docentes do curso profissionalizante da área de tecnologia de informação e comunicação.

Em um primeiro momento houve a busca pelas palavras-chave, identidade, docente, professor, ensino técnico e TICs na base de dados de *sites* como CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Banco de Artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o banco de dissertações do MPE e MDH UNITAU.

Neste estudo foram utilizados como critérios: pesquisas realizadas no Brasil; artigos e textos publicados em português e artigos e publicações a partir de 2011 até 2016. Com os descritores separados por identidade, docente, professor, ensino técnico e TICs no banco de teses da CAPES, foram encontrados 135.289 registros para os temas.

Para refinar a pesquisa, foi feita uma busca combinada dos descritores 'identidade docente do ensino técnico'. Foram encontrados 15 e selecionados cinco, por estarem em conformidade com o tema da pesquisa.

No banco de dados da Scielo foram encontrados três artigos segundo os descritores combinados 'identidade docente do ensino técnico'. Após análise dos resumos foi selecionado apenas um, por estar próximo do tema desta pesquisa.

No banco de dados do MPE/MDH da UNITAU foram utilizados os descritores separados, identidade, docente, professor, ensino técnico e TICs. Foram encontrados nove trabalhos e selecionados quatro dissertações por estarem próximos da temática deste estudo e selecionadas nove dissertações e um artigo, que estão descritos no Apêndice B.

A - Dos trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES têm-se os descritos a seguir.

A formação de professores acerca de novas tecnologias na educação, em que Girardi (2011) problematiza o campo das tecnologias educacionais, enfatizando a formação continuada tecnológica dos docentes com o objetivo fundamental de exercer o processo ensino-aprendizagem com qualidade.

O autor conclui que o mundo está passando por um momento de transição tecnológica em meio a um público que anseia por conhecimento, tornando quase

impossível o ensino sem a mediação tecnológica, apontando para uma educação que não pode ficar alheia às transformações tecnológicas.

A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente (SIMIONATO, 2011) analisa a influência de organismos multilaterais na formulação de políticas públicas para a educação e formação de professores, conformando os modos de ser e de fazer docência, evidenciando a preponderância do isolamento docente e a balcanização favorecida pela organização física e curricular das escolas.

A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor (PAIVA, 2012). Essa pesquisa teve como objetivo compreender como os professores do ensino técnico constituem a sua identidade docente. Após uma análise de conteúdo, os dados da pesquisa revelaram que a constituição da identidade docente está imbricada aos processos de socialização primária e secundária vivenciados nas experiências na família, na escola, nas referências pessoais e sociais e nas atividades pré-profissionais.

Em relação à Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Transformadora, problematizam-se as possibilidades e potencialidades da constituição de um organismo coletivo que, sustentado por princípios éticos construídos coletivamente, oportunize o permanente processo de ressignificação da identidade profissional dos docentes.

Com esse trabalho tornou-se possível afirmar que a construção do organismo coletivo no chão da escola é possível e contempla uma potencialidade significativa para a necessária ressignificação da identidade docente dos professores (FREITAS, 2014).

Na pesquisa referente à identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática, Araújo (2015) caracteriza a relação existente entre o profissional e o uso das tecnologias, apresentando resultados com a indicação da identidade docente como fenômeno multidimensional, configurado como um processo inacabado.

B - Das pesquisas encontradas no banco de dissertação da UNITAU destacam-se os artigos a seguir.

Na 'Representação social do ser professor e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental', Moreira (2012) identificou as representações

sociais do ser professor e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observou, em relação à construção identitária, que os professores têm forte influência das representações sociais no que tange aos discursos correntes nos universos escolares e sua formação. Suas práticas também demonstram essas representações sociais, demarcadas pelas consecutivas mudanças aplicadas e direcionadas pelos sistemas de ensino.

Em 'representações sociais e a construção identitária do professor na ótica dos acadêmicos de licenciaturas de Santarém' (PA), Dias (2012) identificou e descreveu as representações sociais e a construção identitária do professor para acadêmicos de licenciaturas.

As representações sociais do objeto de estudo caracterizam a docência como uma ocupação desvalorizada e pouco reconhecida, porém muito útil socialmente e que exige criatividade e dedicação por parte dos professores. É também muito complexa e acumula diversas funções além do ato pedagógico. A construção da identidade social e profissional dos licenciandos ocorre por meio das dinâmicas de afirmação e confirmação identitárias.

Em 'A Construção da identidade do enfermeiro: a experiência da profissionalização'. Souza (2015) conheceu a constituição identitária profissional do enfermeiro que já teve outras ocupações na equipe de enfermagem. Segundo o estudo, o enfermeiro constrói-se no tempo, no espaço e, essencialmente, nas relações do cotidiano de trabalho, visto que vivencia processos de socialização e que a identidade só se efetiva nas relações interpessoais.

Já na 'Formação Inicial e Identidade Docente de Licenciados em Educação do Campo: um estudo no Vale do Paraíba Paulista', Audi (2015) descreve a construção da identidade profissional docente de licenciandos durante a formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté, situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

Os resultados das análises mostraram que os licenciandos orientam fortemente sua construção identitária para um ideal: tornarem-se profissionais com perfil de comprometimento social com a profissão e com a melhoria das condições de ensino. Trata-se de uma identidade profissional associada ao estereótipo do profissional devoto e altruísta.

Os licenciandos também associam o comprometimento às especificidades da educação do campo, equilibrando a valorização dos saberes do campo com o conhecimento científico já desenvolvido pela humanidade.

C - No banco de dados do *Scielo* encontram-se os artigos descritos a seguir.

Em 'Identidade Profissional dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação', Silva (2014) aprofundou o conhecimento referente à formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Isso de forma a poder contribuir com a reflexão a respeito da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida. Concluiu que a atual identidade profissional dos professores que atuam na EPTNM é voltada aos interesses do mercado.

Assim, a construção da nova identidade precisa romper com essa lógica e comprometer-se com a emancipação plena do sujeito, portanto, não pode ser atribuída, exclusivamente, à formação de professores, mas passa necessariamente por ela e por políticas educacionais com pautas que produzam uma nova práxis.

Com a análise dos trabalhos encontrados pôde-se ter um panorama e perceber que há trabalhos voltados para outras áreas correlatas, entende-se, portanto, a importância de se estudar tal tipo de identidade.

Também nota-se que por conta de ser um tema atual e específico a um grupo, tem uma representação reduzida se comparado a outros, como, por exemplo, os professores da educação infantil. Também nota-se uma produção maior do tema identidade entre os anos de 2011 e 2012.

2.1 Identidade profissional

O termo 'identidade' remetente a inúmeros significados. Ao se analisar isoladamente faz referência ao individual, a um documento pessoal de identificação que para Chamon (2003, p. 14) é o significado objetivo de identidade. Tais aspectos asseguram a continuidade no tempo, ou seja, o indivíduo é sempre idêntico a si mesmo e dessa forma "[...] único, diferente de todos os outros em função de seu patrimônio genético".

O significado subjetivo da identidade relaciona-se ao fato de haver características que nos tornam únicos. Essa percepção que considera cada indivíduo

como único, não existindo outro exatamente igual, e que o torna diferente dos demais indivíduos “[...] remete ao sentimento de individualidade ('eu sou eu'), de singularidade ('eu não sou você') e de continuidade ('eu sou sempre eu')”.

Percebe-se, portanto, que ao mesmo tempo em que o indivíduo é único e tem uma continuidade na qual permanece igual em certos aspectos ao longo do tempo, essas características é que o tornam muito diferente das outras pessoas (CHAMON, 2003, p. 14).

Com o passar do tempo o indivíduo passa por um momento de continuidade de si próprio, que o torna único. Ciampa (2005, p. 164) denomina esse processo de *mesmice*, uma “[...] simples manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo na sua permanência e na sua estabilidade”.

Para que essa continuidade ocorra faz-se necessário um trabalho de memória, que é definido por Candau (2011) como:

As relações de si para si mesmo, o trabalho de si sobre si mesmo, a preocupação, a formação e expressão de si, supõem um trabalho da memória que se realiza em três direções diferentes: uma memória do passado, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro (CANDAU 2011, p. 60)

Entende-se, portanto, que o tempo situa o indivíduo no presente de acordo com a relação com o passado, tendo em vista uma projeção para o futuro, construindo sua identidade com o tempo e alterando-a de maneira irreversível. Historicamente pode-se entender o conceito de identidade que Hall (2005) apresenta. O Quadro 1, a seguir, traz o conceito histórico dessa identidade.

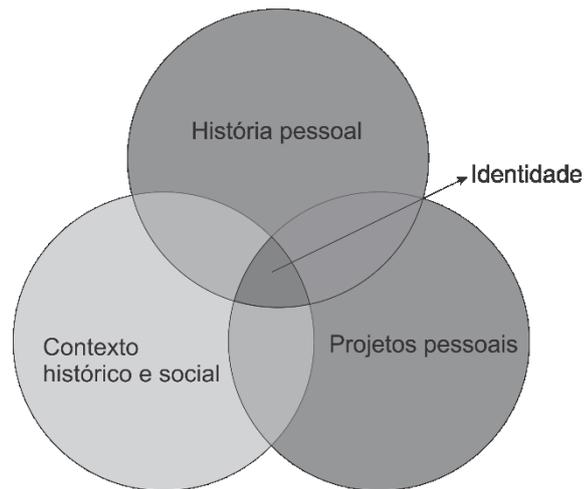
Quadro 1– Conceito histórico de identidade de Hall (2005)

Concepções	Definições
Sujeito do Iluminismo	Baseada em um sujeito centrado num núcleo interior. O centro essencial do eu é a identidade da pessoa. Considera a identidade algo imutável.
Sujeito Sociológico	Reconhece a complexidade do mundo moderno. O núcleo autônomo do sujeito não é autossuficiente, e o seu “eu real” modificado em um processo de socialização com os mundos culturais “exteriores” e com as identidades que esses mundos oferecem. A identidade preenche o espaço entre o pessoal e o privado. Os significados e valores projetados pelos sujeitos quando são internalizados por eles.
Sujeito Pós-moderno	Caracterizado pela não existência de uma identidade fixa, essencial ou permanente. É definida de forma histórica e não biológica. O sujeito vai assumindo identidades diferentes em diferentes momentos.

Fonte: Hall (2005) adaptado pelo autor (2018).

De acordo com a concepção do sujeito pós-moderno, Ciampa (1987) tem a compreensão de identidade como uma mudança, uma constante metamorfose, e esse é o resultado provisório entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e projetos pessoais, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Concepção de identidade de Ciampa (2005)



Fonte: Ciampa (2005) adaptada pelo autor (2018).

A identidade profissional refere-se a um grupo social que é definido pela interação estabelecida entre as pessoas e o sentimento de identidade existente; em outros termos, é a forma básica de associação humana.

O que difere os grupos sociais dos chamados agregados sociais é justamente a forma de interação entre as pessoas, ou seja, uma multidão numa passeata corresponde a um agregado social e não necessariamente a um grupo social, visto que compartilham, de alguma forma, um ideal, uma curiosidade, contudo, durante sua efetivação estabelecem o mínimo de comunicação e de relações sociais.

Os grupos sociais se diferem quanto ao grau de contato de seus membros. Os grupos primários são aqueles em que os membros têm contatos primários, mais íntimos. Exemplos: família, grupos de amigos e vizinhos.

Diferentemente dos grupos primários, os secundários são aqueles em que os membros não têm tamanho grau de proximidade. Exemplos: igrejas, partidos políticos etc. Outro tipo de grupos sociais é denominado intermediário, que apresenta as duas formas de contato: primário e secundário. Exemplo: escola.

Um aspecto importante das interações é que se vive em um sistema de interações coletivas, denominada sociedade. O ser humano é um ser social, que necessita de engajamento e de interação com seu semelhante a fim de garantir unidade onde vive. Com essa unidade é que o indivíduo adquire similaridade com sujeitos do mesmo grupo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Dubar (2005, p.32), quando estudou o processo de socialização em crianças, trouxe uma definição de socialização como “aquisição de um código simbólico resultante de ‘transações’ entre o indivíduo e a sociedade”. A socialização é uma construção lenta e ao mesmo tempo gradual de um código simbólico, o que constitui um “sistema de referência e de avaliação do real”, permitindo ao indivíduo “comportar-se de uma certa forma, numa dada situação”.

Nessa perspectiva, o autor chama atenção para a pertença a um grupo que se faz com a aquisição do saber intuitivo, designado como começar a pensar com os outros, o que implica em assumir, ao menos de forma parcial, o passado, presente e o futuro do grupo.

O indivíduo passa a se reconhecer na relação com o outro, mas a experiência do outro não é vivida de maneira plena pelo indivíduo: eu sei quem eu sou pelo olhar do outro. Dessa forma, “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir” (DUBAR, 2005 p. 104).

A socialização leva o indivíduo a um processo de identificação que implica escolher entre a satisfação de um Eu pessoal já existente com a definição de um Eu desejável e o Eu imputado pelos grupos sociais ao qual ele deve ser identificado. Não há, portanto, uma identificação única, mas múltipla, decorrente da média das identificações que o Eu estabelece com os outros e com as instituições.

Como afirma Dubar (2005):

A criança tem de construir a sua própria identidade através de uma integração progressiva das suas diferentes identificações positivas e negativas, quer devido à multiplicidade dos grupos de pertença ou de referência, quer devido à ambivalência das identificações: ambivalência entre o desejo de ser como os outros, aceite pelos grupos de que se faz parte ou aos quais se quer pertencer, e a aprendizagem da diferença ou o desejo de oposição àqueles grupos (DUBAR, 2005, p. 32).

Entende-se, assim, que o caráter provisório da identidade é dependente das múltiplas relações nas quais o indivíduo se insere no processo de socialização, com

exceção da identidade para si e para o outro, portanto “a identidade é um produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 2005 p.13).

Ciampa (2005) afirma que a identidade tem, entre suas características, o dinamismo. O seu movimento é o construtor de uma personagem, a vivência pessoal, que adquire um papel previamente padronizado pela cultura e é imprescindível na construção identitária.

A representação da identidade de um sujeito se dá pelo alinhamento da sua atividade em um personagem, que com o tempo acaba sendo independente da atividade, tendo as diferenças entre as formas de se estruturar os personagens o resultado dos diferentes modos de produção identitária: a articulação entre o que é igual e o que é diferente, entre o que é singular e o que é coletivo.

Apesar de o tema da identidade de um indivíduo ser de Campos (2000) e de múltiplos autores de áreas diferentes, como sociologia, psicologia social e antropologia, Dubar (2005) acredita que a formação da identidade começa com o nascimento do indivíduo, a partir do momento que ele passa a enxergar o mundo, observando as pessoas ao seu redor, buscando em sua própria estrutura psicossocial, semelhanças e diferenças entre ele e o que observa. À medida que entra em contato com seus semelhantes vai se modificando e também produzindo modificações nos outros.

Segundo Soares (2008), a identidade não se caracteriza como algo acabado e fixo, mas sim como algo em permanente construção e transformação, isso provocado pelas relações que são construídas pelo indivíduo, o contato com uma ou outra pessoa, o que provoca novos comportamentos, concepções e relacionamentos sociais. Essa desconstrução e construção identitária do indivíduo passa a ocorrer atrelada aos acontecimentos já citados e exemplificados na Figura 1.

Para Silva (1996) pode-se caracterizar a identidade como:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder (SILVA, 1996, p. 96).

Com relação à definição da identidade como uma metamorfose, Ciampa (2005) afirma que o processo de construção identitária é permanente e dura por toda a vida do sujeito. Ao longo da vida ele vai se transformando de acordo com as condições históricas, materiais e sociais desenvolvidas por situações psicológicas decorrentes das mudanças. O processo identitário é a procura do significado para sua vida, quando o indivíduo procura afirmar o seu Eu.

Em relação ao processo de construção identitária, Dubar (2005) afirma que se dá pelo processo de socialização, que ocorre em duas etapas: a primária e a secundária. A primária ocorre na infância, no ambiente familiar, quando passa a assimilar papéis, atitudes e valores nas relações estabelecidas.

A secundária ocorre na fase da adolescência e vida adulta a partir de interações com instituições sociais, formando em seu interior as subdivisões de mundos institucionais especializados, junto com a aquisição de saberes específicos e papéis que são arraigados direta ou indiretamente às divisões de trabalho.

Quanto à identidade profissional, ela surge a partir do momento que o indivíduo se prepara para determinada profissão. O processo identitário profissional se dá como extensão da identidade social e é caracterizado como interligado, inseparável e dual.

O processo de identidade profissional é considerado como socialização secundária, definida como “interiorização de submundos institucionais especializados” e “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho” (BERGER & LUDKMAN, p.146).

É, portanto, vivenciada a partir da adolescência para a fase adulta, na interação com diversos atores sociais. Esses saberes específicos ou profissionais correspondem a conceituações como vocabulário, proposições, fórmulas, procedimentos e à formalização de um programa, um universo simbólico, construído e definido em acordo com a especialização das atividades.

Há uma relação entre saberes profissionais e saberes de base, necessária para a socialização secundária. Significa que a relação entre a socialização primária e a secundária pode ser uma continuidade entre elas, pois quando se afirmar que a aquisição desses saberes pressupõe a socialização primária anterior, é então uma situação de mudança, tanto de mundo quanto de identidade: uma ruptura dupla.

Segundo os referidos autores, a ruptura decorre de um problema de consistência entre as interiorizações originais e novas. Dubar (2005) afirma quanto à ruptura entre as socializações:

[...] vários casos são possíveis desde o simples prolongamento da socialização primária por uma socialização secundária cujos conteúdos concordam, simultaneamente, com o “mundo vivido” pelos membros da família de origem e, portanto, com os saberes construídos anteriormente, até a transformação radical da realidade subjetiva construída quando da socialização primária. Ou seja, pressupõe-se [...] que a socialização secundária possa constituir uma ruptura em relação à socialização primária (DUBAR 2005, p.96).

Com a possível situação do limite da ruptura, a mudança do social real pode ocorrer conduzindo a uma não reprodução das identidades e relações anteriores. Para Dubar (2005), a mudança social é inseparável dos mundos construídos pelos indivíduos e das práticas que decorrem desses mundos.

O autor afirma que o processo de socialização profissional começa com o processo de formação, pois o mercado de trabalho influencia o direcionamento da construção identitária social exigindo da pessoa mudanças ora delicadas e ora radicais em sua trajetória, para que possa continuar ou ser inserida no mercado de trabalho.

O profissional é, então, estimulado a adquirir comportamentos temporários ou permanentes não de forma estática, mas sim ao longo de sua experiência profissional, do contato entre as pessoas do seu ciclo profissional, com influência também do contexto social e econômico.

Para Oliveira (2011), passa a existir uma lógica de aprendizagem e de formação a partir do momento que ocorre a dualidade da identidade profissional para si, concomitante com uma identidade para o outro que seria a identidade social, quando a formação escolar e a preparação para a profissionalização se unem para a iniciação do sujeito na carreira, confrontando-o com o mercado de trabalho.

Quanto a isso, Dubar (2005) afirma:

Essa confrontação assume formas sociais diversas e significativas conforme os países, os níveis de escolaridade e as origens sociais. Mas é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu status e de sua carreira possível, quanto à construção por si de um projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível (DUBAR 2005, p.148).

Segundo o autor, a identidade social difere da profissional: “ela é uma maneira de se situar no campo profissional e na vida social”. É uma categoria que passa a existir pela interação do indivíduo e a influência de sua existência, elaborada a partir de um percurso, uma trajetória que extrapola o mundo do trabalho. As pessoas que atuam no mesmo trabalho em uma mesma empresa têm identidades profissionais diferentes, pois seus percursos de vida são diferentes (Dubar, 2005, p.148).

2.2. Identidade do professor

A identidade profissional está dentre outras identidades sociais que o indivíduo pode ter nos papéis sociais que desempenha. É uma identidade construída em locais de formação ou emprego: um encontro de trajetórias condicionadas por campos socialmente estruturados (DUBAR, 2005). É uma identidade social dentro de uma profissão, da identidade pessoal e do seu estilo.

Em relação à identidade do professor, destacam-se estudos feitos por Gonçalves (1990) e Huberman (1989). Para Gonçalves, o trajeto profissional do professor pode ser entendido sob dois aspectos complementares: i) do desenvolvimento profissional e ii) da construção de identidade profissional. A carreira do professor evolui em dois aspectos: o individual, centrado na natureza do eu, consciente e inconsciente, e o coletivo, relacionado à representação do universo escolar.

Com relação à evolução identitária profissional dos professores, entende-se que a pessoa do professor está buscando uma autonomia profissional, identificando na evolução desse processo que a racionalidade técnica se opõe à reflexão, permanecendo “como uma facticidade ou pré-requisito no movimento de construção da identidade dos professores” (BORBA, 2001, p.147).

Essa construção identitária é um processo de um sujeito historicamente situado, como afirma Pimenta (2000):

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor (PIMENTA, 2000, p.19).

A compreensão da identidade não é algo simples, como afirma Nóvoa (1992):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de luta e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p.16).

Essa identidade não surge de maneira isolada ou na prática individualizada do professor, mas sim na vivência da prática pelo grupo de professores nas escolas. Dessa forma, Freire (2001) conclui que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001, p. 58).

Pode-se afirmar que se aprende a ser professor com o decorrer da atividade profissional, portanto o processo de aprendizagem está ligado à construção identitária. Gomes (2009, p.58) entende a identidade profissional “[...] como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social”.

Para Pimenta (2002):

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2002, p. 20).

Pimenta (2002) também salienta que o professor é ator de sua própria história:

Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 20).

Entende-se, portanto, que a identidade docente se formula ao longo da vida profissional do professor, da história de vida, experiências, aprendizagens, relacionamentos com o grupo, na sociedade e na escola, que acabam retroagindo na profissão docente. Isso mostra que a profissão docente e sua identidade são fortemente influenciadas por aspectos sociais, históricos, culturais e políticos.

Essa identidade profissional não deve ser limitada à soma de tarefas que lhe são confiadas no exercício da profissão (MEIRIEU, 2006). Cada professor tem uma maneira particular de enxergar, uma maneira de se situar e um modo único de ver os alunos e se relacionar com os saberes da profissão (MEIRIEU, 2006; LELIS, 2013).

O contínuo processo de construção, desconstrução e de reconstrução identitária docente relacionado aos saberes profissionais acarreta reflexões constantes das experiências e das práticas cotidianas de ser professor.

A extensão pedagógica da função de professor e sua identidade profissional ligam-se a outros setores sociais. Disposições profissionais dos professores são conceitos destinados à junção de um conjunto de experiências, da cultura escolar e da escola, formação que resulta em uma maneira singular de ensinar (LELIS, 2013).

A compreensão do fenômeno identitário é um desafio nesta pesquisa e para o pesquisador, pois desde que iniciou sua profissão acabou por vivenciar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade como docente.

Huberman (2000) demonstra um ciclo de vida profissional dos docentes que compreende sete fases:

1ª) entrada na carreira: essa fase refere-se aos dois ou três primeiros anos de atuação do docente, quando acontecem as primeiras experiências na realidade da sala de aula. Nesse 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). Esse é um momento de experimentação e que poderá culminar nas fases seguintes.

2ª) fase de estabilização: faz referência ao momento em que o profissional assume um compromisso definitivo com a docência e a educação. Entre quatro a seis anos o professor escolhe a docência e elimina 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.

3ª) fase de diversificação: essa etapa de diversificação ou questionamento ocorre entre sete e 25 anos de carreira. É uma fase marcada pela experimentação,

motivação, momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. Nessa etapa o professor opta mais por caminhos individuais, experimentando alternativas para as suas práticas e estratégias/metodologias de ensino, fazendo-se mais reflexivo, questionando o cotidiano, o desencanto, a institucionalização, a reforma curricular, enfim as incertezas de possíveis mudanças.

4ª) fase pôr-se em questão: etapa de serenidade e de distanciamento afetivo que ocorre entre os 26 a 35 anos de carreira, marcada pela possibilidade de se alcançar a serenidade, o conformismo e lamentações. A serenidade associa-se ao conhecimento e domínio das situações pedagógicas; o conformismo em relação às suas práticas e autoaceitação; e as lamentações, especialmente em relação aos alunos e às políticas educativas. Nessa fase o questionamento é sentido de forma desigual entre homens e mulheres, podendo surgir mais cedo nos homens do que nas mulheres. Os motivos que originaram essa desigualdade são em relação ao nível da progressão na carreira nos homens e aspectos desagradáveis das tarefas ou condições de trabalho nas mulheres. O fator idade tem um papel relevante na carreira dos professores masculinos, na medida em que ambicionam, mais cedo ou mais tarde, progredir de professor de turma a administrador.

5ª) fase de serenidade e distanciamento afetivo: etapa de desinvestimento marcada pelo recuo e interiorização no fim da carreira profissional quando a postura geral é positiva, libertando-se do investimento na profissão e sem lamentações. Por volta dos 45 e os 55 anos na sequência da fase de questionamento.

6ª) fase de conservantismos e lamentações: nessa etapa, com o aumentar da idade verificou-se uma tendência para uma maior rigidez, uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de ótica geral face ao futuro. Entre os 50 e os 60 anos os professores mostram-se mais resignados. As queixas são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (menos motivados, menos disciplinados), contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados) e revelam uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra o país e até contra atitudes do público em geral face à educação.

7ª) fase do desinvestimento: ocorre quando o professor chega ao final da carreira profissional, entre o 35 e 40 anos de carreira. É frequente libertar-se progressivamente do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, dedicando mais

atenção à sua vida social e pessoal. É um fenômeno que se pode considerar de “desinvestimento” nos planos pessoal e institucional, um recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida. A natureza desse desinvestimento é sujeita a muita controvérsia, tendo como principais hipóteses a natureza psicológica ou interiorização progressiva mais notória depois dos 40 anos entre os indivíduos que não interromperam a sua carreira profissional. Este descomprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo ao que Huberman (2000) apelidou de desinvestimento sereno ou amargo.

2.3 Saberes docentes

O aprender é um ato de apropriar-se do mundo adquirindo saber e o aprender pode ser mais amplo à medida que se mantêm relações com o mundo. Charlot (2000, p. 60) diz que “[...] a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. O sujeito de saber deve, por sua vez, argumentar, verificar, ter vontade, experimentar, provar e validar. Como diz Charlot (2000):

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação como o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e com os outros. Implica uma forma de atividade e [...] uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo [...]o saber é construído em uma história coletiva [...] produto de relações epistemológicas entre homens [...] assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente relações sociais [...] em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros (CHARLOT, 2000, pp. 63-64).

O saber está relacionado com o sujeito, com a atividade que ele desenvolve e também com a relação que estabelece consigo mesmo e com os outros sujeitos. Charlot (2000, p.60) classifica o saber como algo teórico, prático, operatório, processual, científico e profissional, entre outros, que “são formas específicas de relação com o mundo”.

O autor compreende a relação do saber como:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma relação epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido e referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Quando se relaciona saber com a identidade, o autor diz que “o conceito de relação com o saber, implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito desejante” (CHARLOT, 2000, p. 25). Dessa forma, o sujeito necessita querer aprender e esse saber deve fazer sentido à sua vida.

Para o autor, o saber profissional é o que dá sentido à atividade profissional e é para o professor os saberes docentes. Conforme Pimenta (2012), os saberes da docência podem ser classificados em: i) da experiência; ii) pedagógicos; e iii) do conhecimento.

- i) **Saber da experiência:** produzido no cotidiano da escola e da sala de aula, em um processo permanente de reflexão da prática.
- ii) **Saber pedagógico:** vivenciado pelas necessidades educacionais, relacionado à prática social de ensinar. É a própria ação do professor.
- iii) **Saber do conhecimento:** é o saber específico da profissão.

O saber pedagógico é conceituado por Azzi (2012) como o próprio saber da prática docente, cuja construção se dá no cotidiano do trabalho. É o que fundamenta toda ação docente. É o possibilitador da interação com os alunos, com a escola, sala de aula e todo o contexto de atuação.

Nessa mesma linha, Tardif (2002) discute os saberes docentes e, da mesma forma que Pimenta (2012), apresenta sua classificação em: i) curriculares; ii) formação profissional; iii) disciplinares; e iv) experienciais:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

No entendimento do autor, a prática docente envolve uma pluralidade de saberes formados pela mistura de vários saberes, como de formação, disciplinar, curricular e experiencial.

- **Saber curricular:** é definido pelo objetivo, discurso, concepção, conteúdo e método de ensino.
- **Saber da formação profissional:** é o que surge na formação dos professores.
- **Saber disciplinar:** é o das disciplinas escolares e seus diversos campos de conhecimento.
- **Saber pedagógico:** advindo da reflexão da prática educativa.
- **Saber da experiência:** é o da prática docente, envolvendo trabalho cotidiano, prática e experiência.

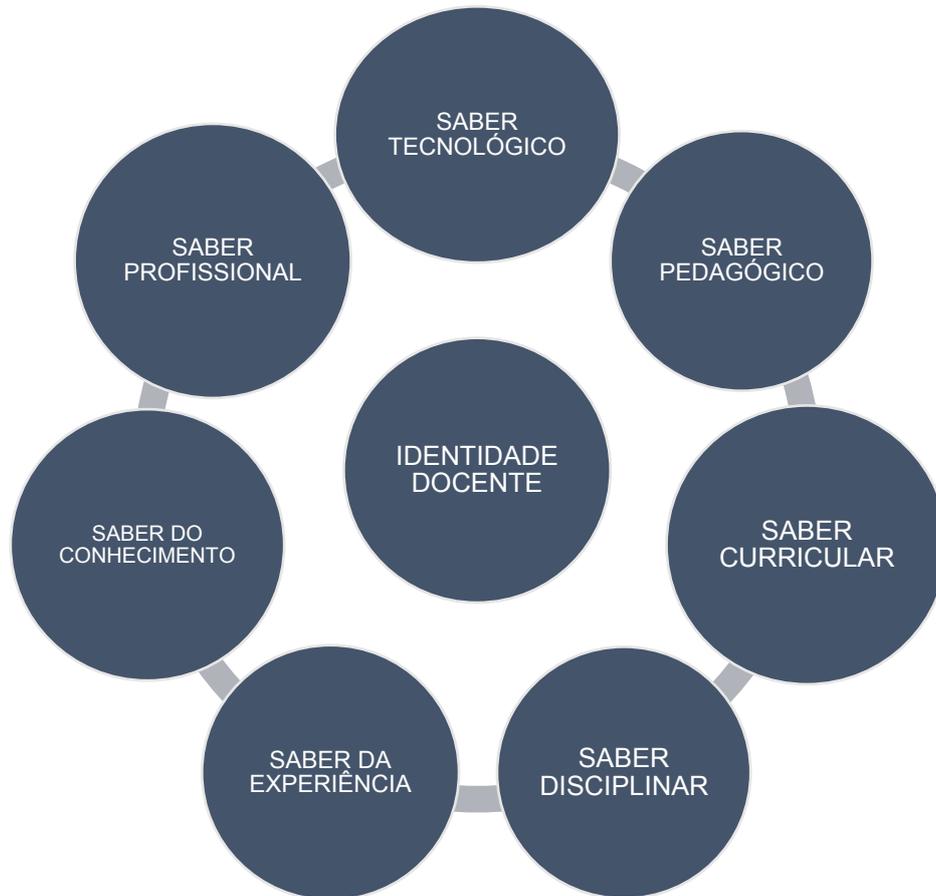
No entendimento do autor, os saberes citados são denominados “saberes sociais”, e educação é o conjunto dos processos de formação e aprendizagem realizados socialmente com intuito de instruir as pessoas com base nos saberes sociais (TARDIF, 2002, p. 167).

Quanto aos saberes apresentados pelos autores, entende-se que o saber pedagógico é destacado por Pimenta (2012), Azzi (2012) e Tardif (2002). Já o saber da experiência é mencionado por Pimenta (2012) e Tardif (2002). O saber do conhecimento é citado por Pimenta (2012) e compreendido da mesma maneira, mas denominado saber profissional por Tardif (2002).

Tardif (2002) apresenta mais dois outros saberes curriculares e disciplinares, o que revela a complexidade dos saberes docentes e sua relação interdependente e sistêmica dos saberes relacionados à profissão.

Esses saberes conceituam uma visão complexa da atividade docente, pois fazem parte da prática docente (identidade docente) e se relacionam conforme demonstrado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Saberes da identidade docente



Fonte: elaborada pelo autor (2018)

As articulações entre os saberes demonstram a importância do domínio do professor e da relação com eles, levando em consideração a citação de Morin (2001):

[...] nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2001, p. 15).

Os saberes não devem ser isolados no processo de construção identitária do professor. Tardif (2013, p. 168) destaca que: “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. O saber profissional está na confluência das várias formas de saberes provenientes de vários lugares, como história de vida, instituição escolar e atores educativos.

Segundo Tardif (2013), os professores utilizam saberes advindos do mundo vivido, não compondo um conhecimento acabado, já que as decisões e ações da prática docente são complexas e cheias de incertezas, singularidades e conflitos. Os saberes da profissão estão em constante construção e reconstrução.

O saber tecnológico, que é um outro saber que visa a complementação dos saberes, precisa ser identificado e categorizado entre os outros saberes e é preciso compreender que as TICs fazem parte da prática docente contemporânea.

Os professores vivenciam o uso das TICs em sua vida pessoal, em atividades rotineiras como transações bancárias, na utilização de celulares e *smartphones* e ao navegar na internet. Essas atividades são percebidas e tidas como aliadas e facilitadoras do cotidiano.

O saber tecnológico deve ser adquirido em conjunto com o saber do conhecimento, já que é compreendido como saber específico da formação docente. Para tal faz-se necessária a formação inicial e continuada para a aquisição desses saberes. Ele pode ser construído também por meio dos saberes da experiência, do pedagógico e pela prática do professor, ao envolver o cotidiano e as necessidades da educação colocadas pela cultura digital.

Segundo Valente (2005), o saber tecnológico vai além do conhecimento de técnicas computacionais. Ele é o conhecimento elaborado do processo de integração, utilização e apropriação das TICs presentes na cultura digital.

No entendimento de Lelis (2013, p.64), “[...] a escola é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica”. A escola também cumpre com o papel de formação de ideias, valores, saberes e de práticas, tanto na vida dos alunos quanto na dos professores.

2.4 Docentes de cursos técnicos

Os muitos saberes que formam a prática docente constituem os elementos fundamentais de sua prática, por isso, no atual contexto o professor não apenas transmite saberes, mas estimula uma nova dinâmica de aprendizagem (ASSMANN, 2005).

A docência de certa forma pode ser compreendida como uma prática do processo de ensino e aprendizagem. É função do docente a mediação no processo

de aprendizagem de forma a estimular, redirecionar e promover a autonomia do aluno, como cita Demo (2008):

[...] o ambiente adequado de aprendizagem supõe 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).

O docente do ensino técnico profissional se caracteriza como um profissional com vivência no mercado profissional, com formação técnica pertinente à área em que atua. Em muitos casos não tem formação em educação, como licenciaturas, mestrado ou graduação em pedagogia, portanto, a educação técnica tem a característica do fazer e é desenvolvida no Brasil por professores tidos como leigos na ótica educacional.

A ausência de uma lei específica desobriga as instituições de exigirem do professor uma formação voltada à educação, já que a atual LDB, no Decreto nº 2.208/97, contempla apenas a educação básica e a superior.

Esse decreto prevê que as disciplinas do ensino técnico deverão ser ministradas por instrutores, professores ou então monitores, levando em consideração principalmente a sua experiência profissional com prévia preparação ou, então, em serviços com cursos ou programas especiais de formação (GOMES; MARINS, 2004).

Como descrito por Oliveira (2006):

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).

Oliveira (2010) cita que no Brasil, historicamente, a docência foi exercida por vocação, como sacerdócio. Somente com o desenvolvimento social é que chegou a atual profissionalização, no entanto, o contexto da educação profissional e a formação em educação são poucos presentes.

Segundo Ferreira e Mosquera (2010, p. 98), no Brasil “A docência sem habilitação é um fato histórico, especialmente em se tratando de educação profissional”. Os autores entendem que existe a necessidade da criação de

oportunidades para a formação e construção do ser docente, por meio de estratégias que promovam a reflexão e a discussão coletiva.

Entende-se que contemporaneamente o ensino profissional não deve resumir-se a um formato tradicional de docência (REHEM, 2009). O autor cita cinco competências que foram identificadas em sua pesquisa e que são base para uma melhor docência.

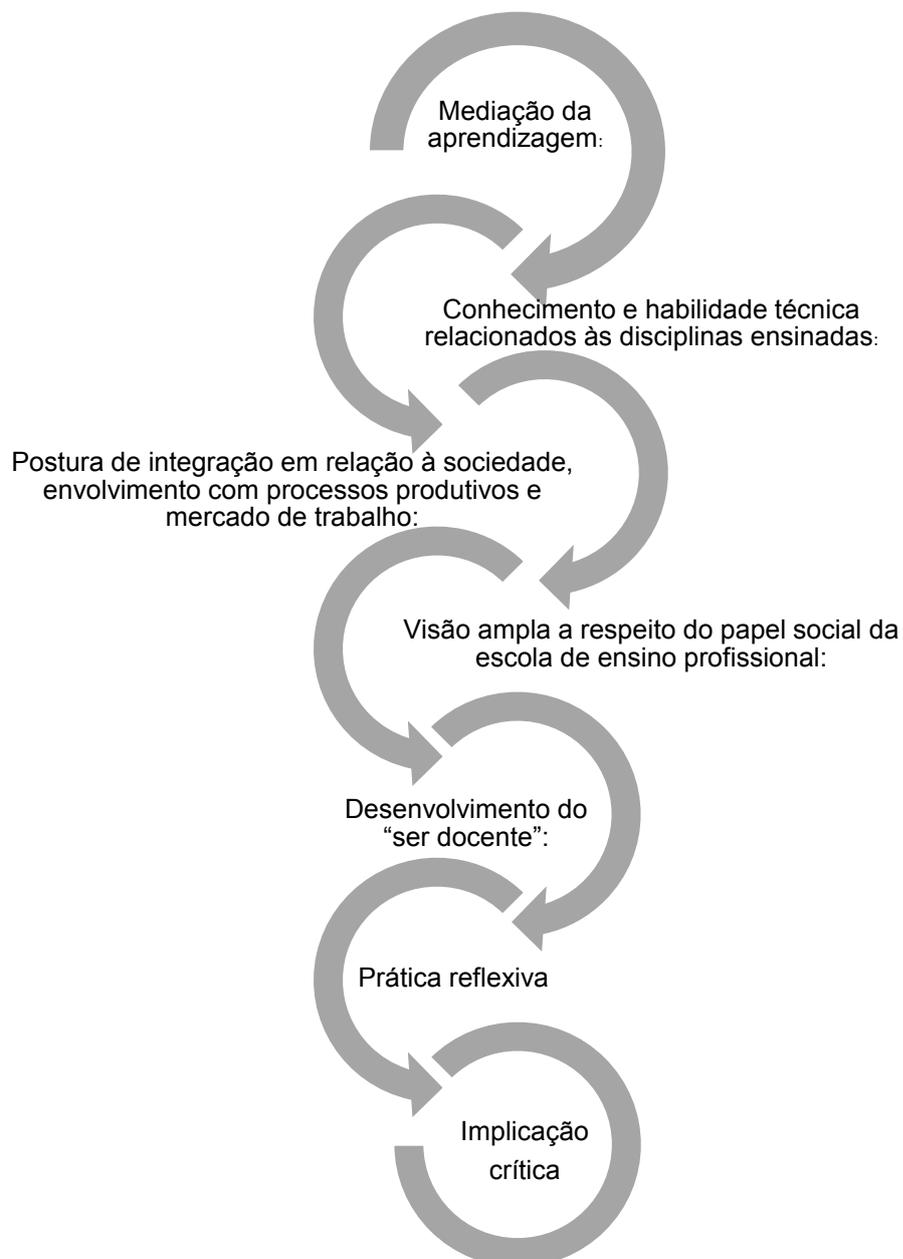
- **1ª) Mediação da aprendizagem:** acompanhamento/ gestão da aprendizagem do aluno; organização de conteúdo, programas, recursos didáticos; comunicação, conhecimento e observação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, além da mediação em si; avaliação; promover a autonomia do aluno (aprender a aprender).
- **2ª) Conhecimento e habilidade técnica:** relaciona-se às disciplinas ensinadas: integração dos próprios saberes, facilitando o processo de aprendizagem do aluno a partir do seu conhecimento prévio; planejamento dos temas a serem ensinados, interdisciplinaridade.
- **3ª) 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.
- **4ª) 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.
- **5ª) Desenvolvimento do ser docente:** ser professor reflexivo na sua própria ação docente, nos seus valores, sua ética e seu aperfeiçoamento contínuo.

No entendimento de Perrenoud (2007), a necessidade do mundo contemporâneo é de docentes que tenham posturas fundamentais: prática reflexiva e também implicação crítica.

O exercício da prática reflexiva desenvolve a necessidade social de inovação, refletindo sobre as práticas já existentes, buscando o desenvolvimento do novo. Já a implicação crítica entende que o docente deve se envolver na sociedade, em debates diferenciados como educação, mercado e cultura.

Segue a Figura 4, que traz o quadro adaptativo entre o que Rehem (2009), em conjunto com Perrenoud (2007), entende como competências para a docência

Figura 4 - Síntese das competências docentes para Rehem (2009) e Perrenoud (2007)



Fonte: adaptada de Rehem (2009) e Perrenoud (2007).

Entende-se também que a escola deve preparar o indivíduo para a vida. Freire (2003) descreve que o dever da instituição é “ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento [...] fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa”. Azanha (2006, p. 87) complementa que a escola deve “[...] ensinar a pensar, isto é, desenvolver habilidades intelectuais independentemente de um conteúdo”.

Pode-se dizer que a função do docente e da escola é muito mais ampla do que a promoção e transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidade, valores e atitudes.

Com relação ao docente da educação profissional, há o resgate da ideia do trabalho:

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, 2016b).

A atual proposta da educação profissional valoriza as experiências pessoais do aluno, que é um sujeito ativo no processo de aprendizagem e faz com que o educador se envolva com a comunidade escolar e a realidade do educando com uma postura inovadora, exigindo conhecimento do mundo do trabalho aliado à flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade (GOMES; MARINS, 2004).

As características do professor do ensino técnico são ditas por Gomes e Marins (2004) 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)

Existe, porém, um problema levantado por Tardif e Lessard (2009) quanto à situação de alguns professores que continuam reféns de métodos e práticas tradicionais de ensino e também do mesmo ambiente escolar resistente a mudanças. Para (TADIRF; LESSARD, 2009), os educadores devem desenvolver um pensamento crítico e reflexivo para também desenvolvê-lo com seus alunos.

2.5 Cursos profissionais e o uso das TICs

De forma geral, a educação pode ser definida por Saviani (1991, p. 89) como “[...] um fenômeno próprio dos seres humanos [...]”, levando em consideração a capacidade do ser humano de transformar a natureza de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, a educação engloba as formas de produção das ideias, valores, conhecimentos, conceitos, símbolos necessários à humanidade.

No entendimento de Arendt (2007), o que nos faz ser humano é a condição de realização da humanidade. Para explicar o conceito ele faz uso de três fatores: labor, trabalho e ação.

O **labor** é a atividade que garante as condições básicas, as necessidades biológicas. Exemplo: alimentação, saúde, higiene, entre outros, que ajudam na manutenção da própria vida.

O **trabalho** é uma atividade transformadora da sociedade, e a educação é a transformação cultural. A cultura acaba por se tornar uma necessidade. O trabalho facilita o labor, permitindo o conforto. O trabalho é o que diferencia o homem dos outros animais. A **ação** se relaciona à participação social, atividade de cunho político e mediação entre os homens.

De acordo com Pimenta (2004), as aspirações e necessidades humanas geram um processo dialético do desenvolvimento humano histórico denominado educação. O desenvolvimento humano só é possível pela ação humana, fazendo sentido à citação de Morin (2011) com indivíduo, sociedade e espécie, permitindo compreender o ser humano e sua identidade individual e coletiva como parte de uma sociedade pertencente a espécie *homo sapiens*.

O desenvolvimento científico e tecnológico acompanha a história da humanidade, “[...] as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana” (KENSKI, 2007). É essa a importância de se refletir quanto ao relacionamento da educação com a tecnologia e a formação da sociedade humana com a tecnológica.

Conforme Leite (2003):

[...] a utilização das tecnologias na escola por serem frutos da produção humana, parte da sociedade e, como tal – como todas as tecnologias criadas pelo homem, como a escrita, por exemplo –, devem ter acesso democratizado, sendo desmistificadas (LEITE, 2003, p. 15).

A maneira como o professor enxerga a tecnologia acaba interferindo na sua prática. Comumente se entende tecnologia como técnicas ou invenções, mas para Brito e Purificação (2006) é:

[...] um conjunto de conhecimentos especializados, com princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade, modificando, melhorando, aprimorando os 'produtos' oriundos do processo de interação dos seres humanos com a natureza e destes entre si (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 18).

Em concordância, Kenski (2007) acredita que pode ser ainda mais complexo: “O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2007, p. 23).

Pode-se concluir que a tecnologia é tudo aquilo que foi criado pelo homem a fim de expandir seus conhecimentos, tornando seu trabalho mais fácil, fazendo a sua vida mais agradável. Para Sancho (2006, p. 29): “A tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais”.

Entende-se que a tecnologia não fica apenas restrita a usos de novos produtos e equipamentos. Ela altera o comportamento do ser humano, já que o homem caminha culturalmente mediado pelas tecnologias que lhes são contemporâneas, e elas, por sua vez, acabam por transformar a forma de pensar, agir e sentir (KENSKI, 2007; SANCHO, 2006):

Na atualidade o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias [...] quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com o mundo (KENSKI, 2007, p. 22).

Dessa forma, elas provocam mudanças no cotidiano do homem provocando mudanças sociais. A escola receber as tecnologias não é suficiente se não entender o seu conceito; para que elas servem; e de que forma podem construir conhecimentos. Masetto (2003) tem um conceito de tecnologia na educação:

[...] o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2003, p. 152).

Leite (2011), complementando, cita um conceito pedagógico da tecnologia educacional elaborado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT, 1982), que a define como: “[...] uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserida na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação (LEITE, 2011, p. 66).

A inserção das tecnologias educacionais é uma realidade escolar que influencia além da cultura escolar, como os envolvidos e os professores. Para a autora Vosgerau (2007), a tecnologia educacional se torna uma aliada ao processo de ensino e aprendizagem:

[...] a tecnologia educacional é um campo de estudo cuja preocupação principal é a melhoria do ambiente educacional, com vistas a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que se propõe a criar métodos e técnicas para possibilitar o desenvolvimento e a produção de ambientes de aprendizagem, sejam eles tecnológicos ou não (VOSGERAU 2007, p. 273).

O desafio está em mudar as práticas, requerendo uma compreensão intelectual dos envolvidos e também sua vontade de transformar as condições de sua prática. As tecnologias digitais são representadas pela junção das tecnologias de informática, microeletrônica, radiodifusão, telecomunicações e engenharias. Essas, por sua vez, passaram a representar um papel fundamental na economia e também no desenvolvimento dos países a partir da década de 70.

Segundo Castells (1999, p. 50), proporcionaram uma nova revolução tecnológica que “[...] diferentemente de outra revolução, o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação.”

De acordo com o autor, existe uma modificação de como se vê a sociedade por conta das tecnologias, principalmente as digitais: “[...] a tecnologia é o pano de fundo, o próprio quadro referencial no qual todos os outros fenômenos sociais ocorrem. Ela molda nossa mentalidade, nossa linguagem, nossa maneira de estruturar o pensamento, inclusive a nossa maneira de valorar” (CASTELLS 1999, p.2).

As tecnologias, além de serem sentidas pela sociedade, devem ser implementadas no ambiente escolar, pois influenciam nas transformações culturais, modificando a maneira de se construir o conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem. A cibercultura acaba trazendo impactos educacionais e no cotidiano do trabalho docente.

Para Castells (1999), a tecnologia acaba transformando a sociedade de maneira que:

[...] habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades (CASTELLS, 1999, pp. 43-44).

Entende-se que o desenvolvimento científico e tecnológico veio influenciar as profundas mudanças culturais, atualmente chamadas de cibercultura, como exemplifica Lemos (2013):

[...] a Cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a Cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (homebanking, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A Cibercultura representa a contemporaneidade sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna (LEMOS, 2013, p.12)

A compreensão de cibercultura é a de relação sociocultural entre a sociedade, tecnologias eletrônicas e cultura que surgem da convergência das telecomunicações com a informação, originando a sociedade da informação (LEMOS, 2013).

A sociedade da informação nos faz contemporâneos do momento histórico. Como explica Castells (1999, p.37), “[...] é nessa sociedade que vivemos e ela é a que devemos conhecer se quisermos que nossa ação seja ao mesmo tempo relevante e responsável”. De acordo com a explicação de cibercultura na sociedade, de Lemos (2004):

Ela nasce nos anos 50 com a informática e a cibernética, começa a se tornar popular na década de 70 com o surgimento do microcomputador e se estabelece completamente nos anos 80 e 90: em 80 com a informática de massa e em 90 com as redes telemáticas, principalmente com o *boom* da internet (LEMOS, 2004, p. 16).

O avanço social está sendo alavancado pelas tecnologias digitais, que “[...] repercute com grande impacto em nossa maneira de ser, pensar e agir.” Para a autora a inserção na cultura digital está relacionada à evolução dos aparatos eletrônicos e o principal é o computador (KENSKI, 2013, p. 82).

A relação de cibercultura com a educação é apontada por Levy (1999):

Os saberes encontram-se, a partir de agora, codificados em bases de dados acessíveis on-line, em mapas alimentados em tempo real pelos fenômenos do mundo e em simulações interativas. [...] reencontramos uma forma de universalidade mais concreta com as capacidades de conexão, o respeito a padrões ou formatos, a compatibilidade ou interoperabilidade planetária (LÉVY, 1999, p. 166).

Os desafios apresentados diante da cibercultura é a contradição entre as potencialidades e as dificuldades para usar esses recursos tecnológicos. Os professores se colocam em um momento de grande desafio perante a aprendizagem, docência e conhecimento, já que não é apenas de uma evolução tecnológica, mas sim uma quebra de paradigmas (SIQUEIRA, 2008).

A cibercultura influencia a dinâmica social e também a escola. Para Marcelo (2009):

[...] assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p.9).

O professor deve ter a capacidade de integrar as tecnologias em sala de aula, tendo condições de construir conhecimento das técnicas computacionais e ciência do por que e do como deve ser a integração do computador em sua prática pedagógica. “Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo [...]” (VALENTE, 2008).

Para Forquin (1993), é importante se ater aos professores:

É fato também que a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social (FORQUIN 1993, p. 167).

A fala de Forquin (1993) permite entender o porquê de alguns docentes insistirem na forma tradicional de ensino com giz, quadro e livro. No entendimento

de Kenski (2007), existe um duplo desafio: o de os profissionais da educação se apropriarem das tecnologias e o dos alunos também se apropriarem.

A autora destaca que “o uso de determinada tecnologia se impõem à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social” (KENSKI, 2007, p. 88). Segundo Kenski (2013), o uso da tecnologia na sala de aula não é um sinônimo de uma prática inovadora:

A necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, com o apoio e a mediação de softwares, programas especiais e ambientes virtuais. Em princípio, devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas (KENSKI, 2013, p. 97).

É importante a percepção docente como um sujeito mediador e articulador do processo de aprendizagem e ensino, que necessita aprender a utilização dos recursos tecnológicos digitais de dentro da escola.

Kenski (2013) explica:

É preciso um novo profissional docente – conhecedor profundo das interpelações pedagógicas, psicológicas, políticas e tecnológicas nas atividades de ensino e aprendizagem – esteja presente para dimensionar, programar e orientar com habilidade a produção de ações educativas que vá ao encontro das necessidades de formação continuada das pessoas em diferentes caminhos (KENSKI, 2013, p.10).

É dever docente o conhecimento do potencial e do limite dos recursos disponíveis na escola de modo a utilizá-lo em sua prática pedagógica. A partir do momento que o professor incorpora as tecnologias em sua prática docente passa a ser, segundo Moran (2011, p. 30), “[...] um pesquisador em serviço”.

Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo, pesquisando, ensinando, aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”. Passa, então, a um estado permanente de busca entre ensinar e aprender (MORAN, 2011, p. 30).

Em contato com os avanços tecnológicos, a identidade docente passa a ter modificações e “[...] a fluência tecnológica se faz necessária” (KENSKI, 2013, p.105). O saber tecnológico passa a ser um dos elementos fundamentais para utilização apropriada e integração das TICs.

É importante ressaltar o entendimento de Moran (2007) quanto ao uso das TICs pelos professores:

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos são capazes de propor inovações mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então (MORAN, 2007, p. 90).

O processo descrito por Moran (2007) parte da utilização, seguida de mudanças descritas como integração, concluindo com a aplicação de mudanças profundas e suas apropriações.

Esse entendimento pode ser comprovado com o modelo de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), implementado no Projeto ACOT (*Apple Classroom of Tomorrow*), um projeto de pesquisa colaborativa entre universidades públicas americanas com a *Apple Computer*, no início na década de 80.

Esse projeto é uma referência para os atuais estudos contemporâneos, pois além de experiências da inserção e uso das TICs no ambiente escolar também trouxe um modelo de avaliação pedagógica das TICs e computadores em sala de aula. O objetivo era desenvolver, explorar e demonstrar o potencial do uso das TICs no processo de ensino aprendizagem (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997).

As TICs como ferramenta no contexto escolar, como explica Sandholtz; Ringstaff; Dwyer (1997):

[...] é vista como um catalisador e uma ferramenta que reativa a empolgação de professores e alunos pelo aprender e que torna a aprendizagem mais relevante ao século XXI. Mas a tecnologia não é uma solução mágica, ela é somente um ingrediente necessário nos esforços de reforma. A tecnologia é utilizada de forma mais poderosa como uma nova ferramenta para apoiar a indagação, composição, colaboração e comunicação dos alunos. Ao invés de ser ensinada separadamente, a tecnologia deveria ser integrada na estrutura instrucional e curricular mais geral. Os alunos precisam de um acesso adequado à tecnologia, incluindo máquinas na sala de aula e recursos portáteis adicionais que possam ser compartilhados entre as classes (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p.174).

A equipe de trabalho do projeto ACOT era composta por 32 professores e 650 alunos. As salas tinham diversos recursos tecnológicos e digitais. Alunos e docentes manipulavam juntos os equipamentos e as TICs de acordo com o que melhor se ajustasse ao planejamento (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997).

O modelo tinha como proposta iniciar as aulas de maneira tradicional para posteriormente serem utilizados as TICs e recursos eletrônicos, e então em uma terceira etapa se fazer uso de eletrônicos e TICs desde o início das atividades em sala (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997). Os processos de mudanças no ensino-aprendizagem foram descritos em estágios evolutivos, como seguem no Quadro 2.

Quadro 2 - Modelo da ACOT

ESTÁGIOS MODELO ACOT (1997)	CARACTERÍSTICAS
Entrada	Professores com pouca ou nenhuma experiência com computadores.
Adoção	Professores lutam para acomodar a tecnologia e iniciam um processo de movimento para o uso do computador.
Adaptação	A nova tecnologia passa a se integrar na prática educativa tradicional como complemento do trabalho.
Apropriação	O professor passa a elaborar novas estratégias de ensino por meio de trabalhos colaborativos.
Invenção	A perspectiva obtida na apropriação faz o professor questionar e rever a sua prática pedagógica e como o computador pode auxiliar nesse processo.

Fonte: Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997)

Constata-se que se faz necessário dar oportunidades para que os docentes possam refletir sobre o processo de ensino aprendizagem. A equipe gestora tem um papel importante: precisa se dispor a implantar mudanças estruturais e programáticas no ambiente escolar a fim de facilitar o trabalho dos grupos envolvidos (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997).

O projeto ACOT teve início em 1985 e se estendeu até 1995. A partir de 2000 foi iniciado o ACOT², que tem uma preocupação mais social da tecnologia já que está relacionado ao desenvolvimento de uma sociedade digital, trazendo novos desafios para educação em ambiente de aprendizagem virtual, com contínuo aprendizado e espaços colaborativos, preparando os alunos não apenas para o trabalho, mas para uma vida em um mundo globalizado que está em constante mudança (APPLE, 2008).

O Quadro 3 traz os princípios do ACOT².

Quadro 3 - Princípios do ACOT²

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
1	Entendimento das habilidades de quando e como ensinar. Os professores devem estar aptos para fazer escolhas úteis e relevantes sobre quando e como ensiná-los, verificando nos seus alunos seu progresso ou não. Repensar sobre como é ensinado deve vir antes de pensar em como ensinar.
2	Currículo relevante e aplicado: pressupõe uma visão inovadora do ambiente de aprendizagem. Esse princípio enfatiza o uso das tecnologias ubíquas e a abrangência da WEB 2.0.
3	Cultura de inovação e criatividade: parte do princípio de que o conhecimento é o combustível que dirige a economia global. Por isso, as escolas deveriam desenvolver uma cultura que sustente, apoie e reforce a inovação 'no' e 'para' o aprendizado do aluno.
4	Informativo de avaliação: vai proporcionar e identificar os tipos e sistemas de avaliação que as escolas precisam desenvolver para capturar completamente as dimensões do aprendizado no século XXI. O objetivo é aumentar o <i>feedback</i> relevante para os alunos, professores, pais e gestores políticos para melhorar continuamente o aprendizado dos alunos, tornando-os mais autônomos e responsáveis em sua aprendizagem.
5	Conexões sociais e emocionais com os alunos, reconhecendo os relacionamentos além da sala de aula, entre eles os pessoais, profissionais e familiares que trazem para o contexto da escola.
6	Acesso universal às tecnologias que envolvem o acesso à informação e à tecnologia como direito de alunos e professores. Os alunos estão cada vez mais digitalmente e virtualmente conectados e, portanto, esperam aprender por meio de um ambiente que integre instrumentos digitais, um estilo de vida móvel que estimule a colaboração e o trabalho de equipe em espaços concretos e virtuais.

Fonte: Apple (2008)

O que difere os dois projetos é a proposta curricular. Para ACOT a tecnologia é utilizada para apoiar a aprendizagem a fim de modificar as estratégias de aula. Em ACOT² existe a pretensão de aproximação da escola com a realidade do aluno, caracterizado pela necessidade de organização do conhecimento aprendido com a articulação das situações problemas, com base nas necessidades contemporâneas pelo uso das TICs (APPLE, 2008 *apud* BERTONCELLO; ALMEIDA, 2010).

Conforme Basso (2009):

[...] a capacidade das tecnologias integrarem-se à educação para inovar os processos de formação, otimizar recursos de aprendizagem, diversificar práticas pedagógicas, viabilizar autoformação, flexibilizar tempo e espaço, estabelecer-se em interação e imprimir mais acessibilidade ao conhecimento (BASSO, 2009, p. 8).

Todas as TICs incorporadas na prática pedagógica podem identificar o ‘Nível de Integração das Tecnologias’ (MOERSH, 1996). Foi criado em 1995 um modelo com base conceitual nos estudos de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) a fim de identificar os níveis de integração das tecnologias, denominado modelo de Moersh (1996).

As observações feitas pela presença dos recursos tecnológicos na escola mostram que nem sempre o uso efetivo das TICs é garantido. Com a análise dos planos de aula de um curso de formação continuada em uma universidade canadense chegou-se ao Modelo de Moersch, disponibilizado no Quadro 4, trazendo a integração das tecnologias.

Quadro 4 - Modelo de Moersch

ESTÁGIOS	MOERCSH (1996) NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	CARACTERÍSTICAS
0	Não utilização	Resistência à utilização das tecnologias.
1	Tomada de consciência	Utiliza os recursos tecnológicos para atividades corriqueiras, mas não existe ligação com o planejamento.
2	Exploração	A tecnologia é usada como complemento ao planejamento. São atividades isoladas, como jogos educacionais, para reforçar o aprendizado.
3	Infusão	Utiliza várias ferramentas em seu planejamento, mas ainda se encontra desvinculada dos objetivos de aprendizagem.
4	Integração Mecânica	A tecnologia é integrada mecanicamente para enriquecer o contexto de aprendizagem. Sua utilização estabelece ligação lógica com o planejamento.
	Integração Rotineira	A tecnologia é integrada naturalmente no processo de aprendizagem. Sua utilização aparece sempre no planejamento.
5	Expansão	O uso da tecnologia vai além da sala de aula. O professor motiva seus alunos para pesquisarem e interagirem com a comunidade para a compreensão e solução de problemas.
6	Refinamento	Já possui um grande conhecimento sobre as tecnologias, sendo capaz de escolher qual seria a ideal para realizar suas atividades específicas. Transpõe as tecnologias para o planejamento como um produto e processo.

Fonte: Moersch (1996)

De acordo com os estudos de Moersch (1996), assim que o professor passa pelos estágios, mudanças vão acontecendo em seu planejamento. As atividades

passam a ser baseadas no uso das TICs e não mais nos recursos tradicionais como os livros didáticos. As TICs são mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Larose (1999) apresenta três parâmetros para utilização das TICs pela docência: i) grau de alfabetização tecnológica docente; ii) representação que o docente tem do papel das TICs na escola; e iii) estratégias que o docente privilegia. Segundo esses parâmetros, fica entendido que para o docente utilizar as tecnologias se faz necessário que ele as viva dentro e fora da escola.

Para Karsenti (2013), as lacunas do processo de integração das TICs poderiam ser preenchidas em parte se os professores tivessem maior motivação para interação e aprendizado das tecnologias com a área pedagógica. Essa motivação é entendida como um dos fatores individuais que influenciam o uso das TICs no ambiente educacional.

Nos modelos de Moersh (1996) e Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) observam-se estágios de integração e apropriação pelos níveis de progressão, mas, com as constantes mudanças sociais e a evolução das TICs esse processo precisa ser sistêmico-organizacional e recursivo (MORIN, 2014),

Entende-se que o professor não avança estágios, mas passa por todos de forma contínua de avanço e retrocesso, conforme o saber que foi construído com relação às TICs. O docente pode usar determinada tecnologia apenas de forma instrumental, sem ter se apropriado dela.

Também pode ocorrer o contrário, ele pode ter se apropriado, mas não consegue utilizá-la pedagogicamente por decorrência de múltiplos fatores, como a falta de infraestrutura da escola.

O processo de utilização, integração e apropriação das TICs pelo professor é uma tríade, como mostra a Figura 5 a seguir.

Figura 5 - Tríade utilização, integração e apropriação das TICs



Fonte: adaptada de Morin (2014).

Para melhor compreensão desse dinâmico movimento da tríade deve-se partir do princípio sistêmico organizacional e do círculo recursivo proposto por Morin (2014). Esse princípio sistêmico organizacional é o que liga o conhecimento das partes com o conhecimento do todo.

Na tríade utilização, integração e apropriação fazem parte de uma multiciplidade de fatores (partes), que se organizam como um sistema (todo) de forma interligada, interdependente e interconectado. A recursividade se dá pela autoprodução e auto-organização.

O dinamismo da tríade provoca a recursividade, pois gera recursos. Seus produtos e efeitos são causadores daquilo que se gera. As três dimensões têm movimento recursivo de autoprodução. Os três conceitos constituem e se auto-organizam a partir da realidade, das vivências e das experiências da docência com o uso das TICs.

A tríade advinda do pensamento complexo de Morin (2014) acaba por transcender a relação linear dos autores Moersh (1996) e Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), ao entender que os estágios não são fixos ou escalares: podem ir e vir de forma diferenciada.

Conforme as TICs são utilizadas pelo docente, ele pode situar-se em diferentes momentos do processo de utilização, integração e de sua apropriação. Do movimento sistêmico e recursivo resulta a interconexão dos três conceitos da tríade: utilização, integração e apropriação “[...] a um conhecimento em movimento, um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum” (MORIN, 2014, p.116).

Segundo a teoria de Morin (2014), a apropriação é fruto do uso e da integração, mas a utilização vem da apropriação das TICs pelos professores. É a integração e apropriação das tecnologias dependentes da utilização docente e essa utilização dependente de múltiplos fatores que envolvem o processo, como as condições de infraestrutura escolar, de uma proposta pedagógica em conjunto com uma política de qualificação e formação continuada do professor.

A partir do entendimento da tríade e fazendo a junção com o pensamento de Castells (1998, p. 96) quanto ao “fluxo da inovação tecnológica”, a tríade fica mais evidente, já que a evolução tecnológica é infinita, gerando constantemente novas

inovações. É difícil afirmar que uma pessoa chegou ao estágio final de apropriação das TICs.

Ela pode, por exemplo, ter se apropriado do recurso de um certo sistema, como o *office* 2013, contudo logo vem um *upgrade* e passa para o *office* 2016, gerando um novo aprendizado principalmente para os docentes dos cursos técnicos das áreas de TI e comunicação, que não devem apenas apropriar-se como usuário, mas sim como professores das TICs.

A complexidade e o fluxo temporal da sociedade contemporânea (CASTELLS, 1998) são motivos a mais para compreensão da tríade utilização, integração, apropriação das TICs como processo dinâmico e interligado, como afirma Kenski (2008).

Nada é permanente e duradouro neste segmento, tudo muda. Não é possível, portanto, pensar em um processo educacional de formação para o domínio pleno de um ou outro recurso. É mais necessário e urgente compreender [...] seu movimento incessante de mudança, sua veloz transformação para oferecer novos formatos de acesso, novos modos de atuação para o ensino e a produção de conhecimentos (KENSKI, 2008, p. 660).

Ao docente cabe a consciência de que as TICs estão em estado de atualização, e elas redefinem o papel do professor de aprender e ensinar na sociedade contemporânea.

2.6 Contexto do trabalho contemporâneo

Os últimos 40 anos da história da humanidade são marcados por seguidas e graves crises locais e mundiais nos campos econômico e também político, o que determina uma grande reestruturação produtiva e uma reviravolta na economia em praticamente todos os países do mundo.

O jeito de trabalhar e a forma de se relacionar com o setor produtivo vem mudando radicalmente, como aponta Tom Peters: “Bons tempos aqueles em que podíamos sentar no 42º andar do prédio da empresa, das 9 às 5 horas, passando memorandos do lado esquerdo da mesa para o lado direito” (TOM PETERS, *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 9).

A transformação macrossocial e macroeconômica vem alterando drasticamente o mundo do trabalho. A reestruturação capitalista, como aponta Fidalgo

(1999), à medida que vai se concretizando torna mais aprofunda a problemática sobre o seu caráter e desdobramento na vida social.

Em decorrência disso, a atual lógica mercantil de regulação dos mercados de trabalho traz severas implicações quanto à dinâmica das políticas de formação dos profissionais para atuarem na presente realidade produtiva.

Os profissionais com maior autonomia intelectual são demandados sob competitividade desumana para trabalhos precarizados e salários aviltados, contribuindo, assim, para a acumulação crescente do capital de uma minoria controladora dos destinos econômicos, sociais e políticos das sociedades capitalistas (FIDALGO, 1999).

As inovações tecnológicas, gerenciais e organizacionais que assinalam o momento contemporâneo se definem, como contextualiza Machado (1998), pela integração e flexibilidade dos processos produtivos e, segundo Fidalgo (1999), da gestão do trabalho.

[...] numa profunda reestruturação tecnológica produzida, em grande medida, pela aceleração do progresso técnico e pela intensificação do conhecimento técnico-científico. As novas formas de organização do trabalho se apoiam em técnicas informáticas e de base microeletrônica, em todos os estágios do processo de produção, da concepção à fabricação. O objetivo é assegurar uma circulação mais intensa e mais eficaz das informações, ou seja, efetivar a compressão do espaço-tempo, fenômeno que não tem ficado circunscrito à esfera da produção, pois vem repercutindo em outros âmbitos sociais como o da formação do trabalhador (FIDALGO, 1999, p. 18)

Como apontado por Fidalgo, a aceleração do progresso técnico, apoiada pela automação que invade todas as áreas do trabalho em vários estágios do processo de produção, vem substituindo o trabalho humano, gerando desemprego e profundas alterações nas relações capital/trabalho.

Com a mundialização dos processos de produção e liberação do sistema financeiro com a crise econômica dos anos 70, o fordismo-taylorismo, entrando em decadência, abriu espaço para a volta do liberalismo.

Agora reconceituado como neoliberalismo, o liberalismo produziu a desregularização das políticas trabalhistas; a implantação do Estado mínimo em gradativa substituição ao Estado de bem-estar social; a precarização das condições de trabalho; e novas formas de relação entre sociedade e Estado.

As empresas, visando a competitividade, buscam incorporar ciência e tecnologia frente à economia globalizada, assumindo processos de mudança cada

vez mais velozes. A dinâmica das mudanças é propiciada pela descoberta de novos princípios científicos, que possibilitam a criação de novos materiais e equipamentos.

De forma rápida, os processos de trabalho de base rígida, como os da era fordista, vão sendo substituídos pelos processos de base flexível, como explica Kuenzer (1998).

O supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de Kan Ban, *Just in Time*, Kaizen, CCQ e controle estatístico de processo e de produto; as palavras de ordem são qualidade e competitividade (KUENZER, 1998, p.119).

Essas características fazem emergir a necessidade de um novo tipo de profissionais em todos os setores da produção, com atributos pessoais que possibilitem flexibilidade para adaptação rápida e maior produtividade. No contexto do mundo produtivo, Kuenzer (1998) aponta a exigência para com esses profissionais.

[...] capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos de linguagem incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando conhecimento científico, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e de sociedade, através da responsabilidade da crítica, da criatividade (KUENZER 1998, p.120).

Esse conjunto de tributos, de acordo com as características da nova ordem econômica, responde pela formação do trabalhador capaz de lidar com as incertezas, de perceber as sutilezas que fazem a diferença, de ter flexibilidade e agilidade, sabendo posicionar-se nas mudanças. Essas capacidades determinadas pelas transformações no mundo do trabalho exigem, para sua efetiva construção, outro tipo de pedagogia além de políticas educacionais vigorosas para seu acompanhamento.

No cenário produtivo moderno há profundas mudanças que atingem os modelos produtivos na sua base de produção e reprodução, a maneira de produzir; de escoar a produção e de fazê-la circular; bem como os modos de vida das pessoas, suas formas de socialização, cultura, de pensar a realidade e o planejamento futuro. As teorias já não conseguem dar conta dos movimentos da realidade, como diz Régnier (1997).

As formas de olhar o mundo oscilam entre o micro (regional, local, particular) e o macro (global, totalizante) numa tentativa de explicar o mosaico que se tornou o mundo. Cunham-se expressões novas e ao mesmo tempo resgatam-se ideias antigas: o fim da história, o desencantamento, a pós-modernidade, o pós-industrialismo e a terceira revolução industrial são termos que deixam de estar restritos ao meio acadêmico e entram no dia a dia das pessoas (RÉGNIER 1997, p. 2).

Atualmente lida-se com múltiplas expressões que buscam caracterizar esse tempo de diferenças: pós-modernidade (Jameson, Lyotard, Baudrillard); modernidade reflexiva (Giddens); baixa modernidade (Portella); sobremodernidade (Balandier); segunda modernidade (Beck).

Esses são alguns dos termos utilizados para indicar importantes transformações que marcaram as quatro últimas décadas. O sociólogo polonês Zigmunt Bauman utiliza a expressão “modernidade líquida” para designar a condição sócio-histórica da contemporaneidade.

Uma análise histórica da sociedade humana revela características diferentes para cada período relativas à organização humana, determinando o modo de vida, as soluções para educação, os processos de produzir e as relações sociais e laborais.

Dessa forma a humanidade, em sua evolução, experimentou vários períodos na trilha de seu desenvolvimento, desde a Idade da Pedra Lascada, a Antiguidade, a Idade Média e a Era Moderna.

Bauman (2001, p. 98) considera de forma metafórica a “liquidez” para caracterizar o momento atual da humanidade, contratando com a “solidez” dos tempos anteriores. Para ele, o “derretimento dos sólidos” é um traço permanente da modernidade atual, que surgiu do desejo humano de superar tudo o que poderia limitar a liberdade individual de escolher e de agir.

Isso é resultante da vontade humana de soltar o freio: a desregulamentação, a liberalização, a fluidez crescente, a flexibilização, o descontrole dos mercados financeiros, de trabalho e imobiliários (BAUMAN, 2001).

A partir da análise de muitos estudos e conclusão de muitos autores, Bauman faz um comparativo entre o estágio de modernidade atual da humanidade ‘líquido’ com o anterior ‘sólido’. Em suas considerações, o estágio sólido corresponde a um período em que a durabilidade foi extremamente valorizada.

A solidez era assegurada pela reprodução da ordem social e a possessão durava para sempre: bom era aquilo que durava por toda a vida. Acreditava-se que

as estruturas sociais eram rígidas e extremamente vigiadas e o certo e o errado eram claros e permanentes.

Com a durabilidade e permanência da ordem das coisas, a dominação consistia no direito de impor regras inquebráveis, supervisionando sua execução, submetendo as pessoas à obediência às regras determinadas para o 'como fazer'. O indivíduo, então, aprendia e incorporava hábitos que se arraigavam na personalidade e se repetiam automaticamente.

Nesse paradigma, o mundo e as regras pareciam duráveis, tudo o que se aprendia servia para a vida toda; a aprendizagem realizada pela educação institucionalizada asseguraria o sucesso nos desafios para o resto da vida. Os empregos eram tidos como para sempre e até o indivíduo se aposentar passava uma vida toda repetindo o mesmo ofício, da mesma maneira e seguindo as mesmas regras.

Em um segundo momento, nos tempos atuais denominados por Bauman de modernidade líquida, o mundo é contrário ao anterior. Caracteriza-se pela mutabilidade constante e fluidez das estruturas, determinando uma flexibilidade estrutural, organizacional e relacional.

Passa-se da imutabilidade e monotonia das rotinas para o mercado aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer momento e, por isso, a palavra de ordem é a imprevisibilidade. O mundo passou a ter mudanças instantâneas e erráticas, em que os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas e os valores estáveis antes prevaletentes passam a ser desvantagens.

A velocidade das mudanças exige constantes adaptações e passam a ser valores predominantes a leveza, o descarte e a fluidez são valores predominantes. A única coisa permanente é de fato a impermanência das coisas, forçando os indivíduos a adquirirem habilidades de abandonar hábitos rapidamente, substituindo-os por outros que provavelmente serão substituídos também em um pequeno espaço de tempo.

Nesse ambiente, a memorização de regras, tão importante antigamente, não tem grande utilidade nos tempos da modernidade líquida. O decorar perde valor diante da necessidade de criar, mudar, inovar, buscar soluções para resolver problemas diferenciados, agir de forma proativa e ter iniciativa em vez de apenas receber ordens.

Segundo Ramírez (1999), existem mudanças radicais entre a época passada, denominada era industrial, e a atual. O autor sintetiza três categorias de mudanças

profundas: i) nos sistemas produtivos; ii) nos sistemas de trabalho; e iii) nos sistemas organizacionais e de gestão.

Os Quadros 5, 6 e 7, a seguir, trazem essas mudanças.

Quadro 5 - Mudanças nos sistemas produtivos

Na era industrial	Na modernidade 'liquida'
1. Riqueza das nações medida pela produção de mercadorias, cujos insumos principais e fatores de competitividade eram os recursos naturais e a mão de obra barata.	1. Riqueza e competitividade das nações medidas pelo nível de conhecimentos ou tecnologia que se incorpora aos produtos e serviços.
2. Mecanização do sistema produtivo.	2. Informatização.
3. Produção em massa de mercadorias.	3. Produção diversificada de mercadorias e serviços.
4. Inovações técnico-científicas esporádicas e sua introdução lenta no processo produtivo e laboral.	4. Inovações técnico – científicas permanentes e sua introdução imediata ao processo produtivo e laboral.
5. Economias fechadas e protecionistas e oferta de mercadorias entre países.	5. Economias abertas e competitivas, baseadas na globalização econômica que permite às empresas instalar-se e produzir bens e serviços não importa em que lugar e vendê-los em qualquer outro lugar do planeta. Além disso, a localização das empresas na Era do Conhecimento depende, fundamentalmente da existência de recursos humanos qualificados.

Fonte: Ramírez (1999) adaptado pelo autor (2018).

Quadro 6 - Mudanças nos sistemas de trabalho

Na era industrial	Na modernidade 'liquida'
1. Estrita divisão e especialização do trabalho, associada à produção em massa sobre a base de tarefas minuciosas, repetitivas e relativamente simples.	1. Maior versatilidade das tarefas e troca permanente de pessoal, o que demanda uma especialização flexível e polivalência funcional.
2. Trabalho em fábricas baseado na ação (antes que na reflexão) e mediante a aplicação de destrezas manuais e mecânicas.	2. Trabalho independente ou em empresas, baseado na investigação e produção conhecimentos científicos e tecnológicos, mediante a aplicação de habilidades intelectuais.
3. Predomínio de trabalhadores qualificados e semiquilificados.	3. Predomínio de técnicos, tecnólogos e engenheiros.

Fonte: Ramírez (1999) adaptado pelo autor (2018).

Quadro 7 - Mudanças nos sistemas organizacionais e de gestão

Na era industrial	Na modernidade líquida
1. Organizações piramidais e hierarquizadas onde supervisionar e fazer são funções separadas.	1. Organizações planas, interativas e conectadas em rede, nas quais pensar, supervisionar e fazer se convertem em trabalhos simultâneos que se conjugam permanentemente.
2. Organizações de modelo burocrático fechado, centralizado e autoritário, que mediante o planejamento rígido e o controle externo das atividades busca a uniformidade a padronização do trabalho, assim como a obediência estrita das ordens provenientes dos níveis superiores.	2. Organizações abertas, flexíveis, participativas e autônomas, que baseadas no planejamento estratégico estão permanentemente atentas as diversidades. E a aplicação de habilidades intelectuais. Requerimentos dos demandantes de produtos e serviços.
3. Organizações baseadas em atividades, procedimentos e controles burocráticos.	3. Organizações orientadas e obter resultados.
4. Contratação de pessoas mediante a incorporação nos níveis baixos da pirâmide ocupacional para logo promovê-las com o transcurso dos anos, segundo a experiência acumulada e a lealdade.	4. Contratação livre de pessoal com uma capacidade de aprendizagem permanente e com uma sólida formação técnica e tecnológica.

Fonte: Ramírez (1999) adaptado pelo autor (2018).

Como se observa nos estudos de Ramírez (1999), nas análises de Bauman (2001) e de outros estudiosos do tema, a notável diferença nas mudanças atuais está relacionada com o conhecimento. A riqueza das nações não é medida mais pelas terras, minerais, mercadorias que produzem e animais que possuem, mas sim pelo conhecimento que detém.

A riqueza é avaliada pelo nível de conhecimento e tecnologia que se incorpora aos produtos e serviços. Com relação à competitividade atual, reside na maior ou menor capacidade intelectual de criatividade e inovação que as pessoas têm e na atitude para aplicar essas novas ideias a realidades mutantes (RAMÍREZ, 1999).

O capitalismo também está passando por mudanças radicais nos tempos atuais. Deluiz (2004, p. 73), ao analisar as transformações da globalização econômica, destaca os tópicos que têm maior instabilidade:

- mundialização dos mercados e sua crescente integração;
- deslocalização da produção para outros mercados;
- multiplicidade e multiplicação de produtos e de serviços;
- tendência à conglomeração das empresas;
- mudança nas formas de concorrência:
- cooperação interindustrial alicerçada em alianças estratégicas entre empresas e em amplas redes de subcontratação: e

- busca de estratégias de elevação da competitividade industrial pela intensificação do uso das tecnologias informacionais e de novas formas de gestão do trabalho.

Esse processo avança com o apoio do desenvolvimento das TICs, trazendo as consequências sinalizadas por Deluiz (2004).

[...] mudanças no tamanho e nas atribuições do Estado, a desregulamentação das economias nacionais, a reestruturação do mercado de trabalho, novas formas de organização do trabalho, a flexibilização do trabalho, o crescimento dos empregos precários, o desemprego cíclico e estrutural, a exclusão de contingentes de trabalhadores do mercado formal (DELUIZ, 2004, p. 73).

Em relação à modernidade líquida, é importante entender que existe uma diminuição dos postos de trabalho, como destaca Kuenzer (1999).

[...] tornando-se o desemprego uma tendência que parece ser irreversível, a permanecer o atual modelo. Decorrente antes do deslocamento dos investimentos para a área financeira no plano internacional do que das inovações em tecnologia e gestão, o desemprego assume feições mais perversas nos países periféricos onde os direitos de cidadania ainda estão longe de ser assegurados para a maioria da população e desigualdades de todas as ordens acentuam as diferenças de acesso ao trabalho, e em consequência, aos bens e serviços socialmente (KUENZER, 1999, p.19).

O avanço tecnológico provocado pela evolução das TICs também é um dos fatores de aumento do desemprego, como salienta Kuenzer (1999).

Embora não sejam a principal causa, os avanços da ciência e da tecnologia, resultantes do investimento do grande capital e dos Estados Nacionais, passam a ser estruturalmente constituintes do novo modo de acumulação, contribuindo desta forma para o desemprego não apenas porque os investimentos geram poucos postos, mas também porque os geram no setor mais dinâmico, que não por acaso vêm sistematicamente substituindo a força de trabalho pela tecnologia, como estratégia de competitividade (KUENZER, 1999a, p.19).

Dessa forma, entende-se que o progresso tecnológico provocado pelas TICs acaba provocando a extinção de muitos postos de trabalho, contudo também ocasiona o surgimento de outros postos em outras funções que antes não existiam, exigindo dos indivíduos flexibilidade.

Segundo o entendimento de Bauman (2001, p. 169): “[...] o fim do “emprego como o conhecemos”, anunciando em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas “até segunda ordem”. A vida de trabalho está saturada de incertezas”.

No contexto do mercado de trabalho contemporâneo, com tendência ao crescimento, para se viver e produzir são necessárias formas adequadas para dar hospitalidade à crítica, agindo com autonomia e criatividade sem que se sucumba à fluidez. Esse novo cenário produtivo, caracterizado por inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, é definido pela integração e flexibilização dos processos produtivos e de gestão de trabalho.

As novas formas de organização do trabalho estão apoiadas em técnicas informatizadas com base nas TICs em todos os processos da fase de produção, desde o planejamento até a fabricação.

Criam um novo modelo produtivo representado pela fábrica flexível no campo da organização da produção; pelo trabalhador não especializado e com visão global do trabalho na área das qualificações; pelo trabalho temporário e possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função das necessidades no plano da mobilidade dos trabalhadores (HIRATA, 1994).

A fábrica flexível se especializou pela produção de pequenos lotes e sua base de apoio são os trabalhadores qualificados e com capacidade de alterar, sempre que for necessário, as características dos produtos com baixos custos para atender às demandas do mercado consumidor, como exemplifica Assis (1999).

Contrariamente ao taylorismo/fordismo, em que prevalecia um sistema autoritário de trabalho, esse novo modelo cria uma organização do trabalho mais maleável. Dá abertura para que o trabalhador deixe de ser alienado e recupere sua qualificação tal como era no artesanato; permite também que o trabalhador desfrute maior liberdade no seu local de trabalho, por não ter mais de se limitar ao trabalho prescrito pelos escritórios de planejamento, por ter um relacionamento mais direto com as equipes de concepção do trabalho (ASSIS, 1999, p. 78).

Para atuar na organização flexível faz-se necessário um novo tipo de perfil de trabalhadores, que extrapole o domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens ou apenas o saber fazer. No novo perfil existe a necessidade de também conhecer e, sobretudo, saber aprender (ASSIS, 1999).

Nos fundamentos desse novo modelo produtivo encontram-se as TICs, usadas de forma massiva ao invés de força física. Também exige estratégias para exigências do mercado que desvalorizam a produção em série exigindo personalização, rapidez e descarte.

Esse novo modelo produtivo é baseado na produção enxuta, que busca reduzir custos aumentando a produtividade, implementando as técnicas gerenciais com as TICs cada vez mais sofisticadas, produzindo mais, com menos recursos e menos mão de obra (RIFKIN, 1995).

Nessa realidade um só trabalhador assume várias funções e com o auxílio das TICs dá conta do trabalho de outros. Os postos de trabalho perdem as características de rigidez, ampliando em conjunto as responsabilidades do trabalhador sem, contudo, ter uma remuneração correspondente.

O modelo da produção enxuta reduz as hierarquias, promove o diálogo, a interação, exigindo uma equipe polivalente com trabalhadores igualmente polivalentes (RIFKIN, 1995).

Segundo Assis (1999), o modelo da organização flexível com produção enxuta acaba exigindo um profissional extremamente flexível, com capacidade para adaptar-se, além das inúmeras funções novas dentro de uma empresa, à nova estrutura de emprego da terceirização.

2.7 Perfil do profissional em TICs

Como observado, o mundo do trabalho passa por transformações em todos os seus aspectos. Casali (1997) destaca o ritmo acelerado do reordenamento econômico em escala global e a modernização provocada pelas TICs e pelas formas de gestão. Segundo os estudos de Casali (1997):

[...] o desemprego aparece como realidade estrutural, em vez de uma suposta disfunção do sistema econômico. Simultaneamente, novas exigências se impõem à qualificação profissional: o que se exige agora do trabalhador é que apresente e desenvolva certas qualidades que vão muito além daquelas habilidades gerais ou técnicas que os processos educativos convencionais podem oferecer. Requer-se uma nova educação, que seja mais geral, versátil, criativa e permanente (CASALI, 1977, p. 15).

O quadro de transformações em processo no mundo do trabalho impõe novas exigências educacionais, requerendo um perfil de trabalhador que enfrente desafios. Nesse novo momento do mundo do trabalho a educação assume um papel vital a ser realizado, principalmente considerando as relações entre educação e empregabilidade.

Surge então a questão: que é ser empregável ou ter condições de trabalhar obtendo renda digna? A autora Rehen (2009) cita os resultados de um seminário

internacional realizado pela PUC-SP, Rhodia S/A e Finep, em 1996, em São Paulo, quando 35 especialistas se reuniram para analisar questões relacionadas à educação e empregabilidade, chegando a sete conclusões que estão contidas no Quadro 8.

Quadro 8 - Educação e empregabilidade

Nº	CONCLUSÕES
1	Frente às rápidas mudanças no mundo do trabalho, as demandas de formação profissional dos trabalhadores devem considerar as dificuldades e potencialidades individuais, evitando programas massivos e generalistas.
2	A inteligência de cada indivíduo não é uma condição estagnada e conclusa; o contexto vivencial, as emoções, a memória coletiva e os caminhos próprios de aprendizagem configuram-se como instâncias estruturantes e basilares de complementação daquilo que a racionalidade e o saber técnico e metódico oferecem para a formação profissional. Permitir, aos indivíduos, uma visualização e um reconhecimento dessas outras condições formadoras é passo primordial para o aprimoramento da autoestima e da quebra das concepções desestimulantes aos novos e contínuos aprendizados.
3	Educação é condição fundamental para o fortalecimento da empregabilidade.
4	Os ambientes de aprendizagem devem ser potencializadores e criadores de oportunidades que valorizem a atitude de querer aprender sempre.
5	As instituições de ensino, os órgãos de treinamento devem rever rapidamente suas estratégias, filosofia, processos e conteúdos programáticos para adequar-se às novas demandas educacionais. Empresas e trabalhadores passarão a exigir soluções que atendam com rapidez às suas necessidades de novos conhecimentos e habilidades.
6	Os trabalhadores deverão preparar-se para mudar continuamente de papel, assumindo posturas e adquirindo competências correlatas. A vida profissional exigirá, dos indivíduos, que se desfaçam, continuamente, de ideias, de conhecimentos e espaços. A flexibilidade deixará de ser uma característica para ganhar <i>status</i> de condição necessária de sobrevivência.
7	No mundo do trabalho contemporâneo, a ideia de aprendizagem ganha novos contornos: ser sujeito do processo implica em desenvolver mapas cognitivos, novas habilidades e rever valores que possibilitem melhor entender e tentar atuar.

Fonte: Rehen (2009) adaptado pelo autor (2018).

Segundo o Quadro 8, pode-se perceber que existe a necessidade de um novo perfil de profissional, que segundo Rehen (2009) precisa ter as seguintes capacidades básicas e gerais:

- saber produzir criativa e solidariamente;

- ter iniciativa para prever, identificar e solucionar problemas;
- fazer acontecer, superando as dificuldades;
- atuar com pensamento sistêmico;
- dominar as habilidades básicas de comunicação, de raciocínio lógico, das operações matemáticas, de informática e de relações interpessoais;
- ter flexibilidade mental, social, relacional e profissional;
- dominar as técnicas produtivas e os conhecimentos técnicos fundamentais relacionados com a profissão;
- agir referenciado na ética profissional, social e ambiental;
- saber acessar, permanentemente e por diferentes meios, as informações e transformá-las em conhecimentos úteis à atuação profissional e social;
- saber agir com autonomia;
- evidenciar domínio emocional, disciplina e autocontrole;
- ter cultura geral e visão de mundo ampliada;
- atuar, profissionalmente, com responsabilidade social, moral e ecológica;
- aprender continuamente;
- saber aprender e produzir em equipe;
- gerenciar seu tempo, seu modo de produção, metas e resultados;
- produzir com foco nos clientes e nos resultados de seu trabalho;
- assumir riscos calculados;
- integrar conhecimentos e aplicá-los com resultados práticos; e
- praticar com fundamentação teórica, extrair teorias da prática e sistematizá-las com criticidade;

Com o advento do avanço tecnológico provocado pelas TICs, o trabalho tornou-se mais intelectual e criativo. O profissional das TICs tem a responsabilidade de produzir ideias, resolver problemas, sabendo mobilizar esquemas mentais e principalmente a competência de aprender continuamente.

Silva (2001, p. 5) acredita que diante dessa perspectiva, "[...] os esforços predominam no sentido de informatizar a sociedade. No entanto, existe um deslocamento acentuado das forças produtivas do fazer para o saber." Na sociedade atual, "[...] o saber ocupa papel central, acompanhado de uma nova classe de

trabalhadores, a dos trabalhadores do conhecimento" (CARVALHO; KANISKI, 2000, p. 35).

O profissional das TICs está inserido em uma sociedade produtora de conhecimento, que produz e transmite informação de forma variada, denominada por Toffler (1995) sociedade do conhecimento.

Takahashi (2000, p. 6) afirma que na "[...] nova economia não basta dispor de uma infraestrutura moderna de comunicação; é preciso competência para transformar informação em conhecimento."

Esse é o maior desafio do profissional das TICs, a transformação da informação em conhecimento para si e para os outros de forma a ser aplicado aquilo que aprendeu, buscando sempre uma aplicabilidade que o leva a constante pesquisa e desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

Para Demo (1985), metodologia é o estudo dos caminhos e dos instrumentos utilizados para fazer ciência, para verificar como as teorias se constituem. O método só é bom pelos resultados que produz. Quando é exigente, a sua aplicação requer muita inteligência, intenção e também muito trabalho (BOURDIEU, 2007).

Moura (2001) define a metodologia como um grupo de regras sistematicamente ordenadas, com o objetivo de buscar uma contraposição que pode ser ao acaso ou à sorte. Trata-se do estabelecimento de um caminho a ser percorrido, com ações para se chegar a um fim.

Lakatos e Marconi (1991) entendem método como: “[...] o conjunto de atividades sistemáticas e racionais, que com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 83).

É o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, aplicando as técnicas e, como afirma Abbagnano (2007, p. 781), o conjunto de procedimentos técnicos de averiguação ou verificação à disposição de determinada disciplina ou grupo de disciplinas.

É importante entender que diferentes técnicas podem existir em uma mesma pesquisa. Como pontua Bauer e Gaskell, (2010), uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica.

Com o objetivo de clarear o entendimento de como foi elaborado este estudo, seguem os passos que foram percorridos para que os objetivos fossem atingidos. O primeiro passo teve como finalidade o entendimento e definição da pesquisa, o amadurecimento da temática e a definição dos problemas e objetivos.

O segundo passo volta-se ao estabelecimento da metodologia, à pré-coleta de dados após entendimento e estabelecimento das ferramentas de coleta. Também houve o conhecimento e conclusão da revisão de literatura, questionário e elaboração de entrevista.

O terceiro passo teve como objetivo a adequação ao Comitê de Ética em pesquisa, para obter a autorização e iniciar a elaboração dos questionários, como pode ser observado no Anexo B.

O quarto passo consistiu na coleta de dados, quando foi feita a aplicação do instrumento. O quinto passo relaciona o tratamento e análise de dados com as categorizações e análise de conteúdo, e o sexto envolve uma discussão com a contraposição da coleta de dados com a teoria.

3.1 Tipo de Pesquisa

Dada a natureza e complexidade do estudo, a pesquisa se caracteriza por ser descritiva, exploratória e com abordagem qualitativa. Para Gil (2008), a pesquisa descritiva faz com que o pesquisador tenha como principal objetivo estudar as características de uma determinada população, de um fenômeno ou de relações que possam ser estabelecidas como variáveis.

Segundo Trivinos (ano) ela permite:

[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Para Gil (2008), a pesquisa exploratória é a responsável por proporcionar uma visão e compreensão dos fenômenos investigados, o que possibilita o delineamento mais preciso do problema, podendo assim gerar novas hipóteses.

Ela evita números e lida com interpretações das realidades sociais (BAUER e GASKELL, 2010). Nela o pesquisador tem como pretensão fazer emergir outros aspectos, aprofundar-se nos significados atribuídos pelo indivíduo pesquisado em relação ao objeto estudado, avaliar o entendimento do mundo, enfim, pretende descobrir novos nexos e explicar significados (SERAPIONI, 2000).

Para Duarte (2009), os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo como variável interveniente.

3.2 População / Amostra

A parcela da população escolhida é definida por amostragem. De acordo com Triola (2008), os métodos amostrais se diferenciam entre si e são classificados de acordo com os procedimentos utilizados para selecionar os participantes das pesquisas. Podem ser de seleção amostral, ou amostragem aleatória, sistemática, por conglomerado, de conveniência e de resposta voluntária.

Segundo Triola (2008), na amostragem aleatória cada membro da população tem as mesmas chances de ser selecionado. Na sistemática atribui-se inicialmente um número para cada elemento da população, selecionando um ponto inicial no qual se dará o início da seleção amostral e a partir desse ponto utiliza-se o mesmo critério para selecionar os demais elementos da amostra, como, por exemplo, a inclusão do vigésimo sujeito, contado a partir do último selecionado.

No conglomerado a população é dividida em diferentes seções ou conglomerados e, a seguir, são selecionados alguns desses conglomerados para que todos os seus integrantes sejam pesquisados.

Na amostragem por conveniência os dados são selecionados a partir da facilidade ou conveniência de coleta. A resposta voluntária, também conhecida como amostra autoselecionada, caracteriza-se por ser os participantes que decidem a sua inclusão ou não na amostra.

Em relação à quantidade de entrevistados necessários à investigação qualitativa, Bauer e Gaskell, (2010) dizem que depende de alguns fatores, tais como; natureza do tópico; número dos diferentes ambientes considerados relevantes; e recursos disponíveis.

O ponto-chave apontado é que “mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada” (BAUER E GASKELL, 2010, p.114). Os autores fazem essa afirmação por duas razões. A primeira delas refere-se à existência de um número limitado de observações e versões da realidade. Apesar das “representações de tais experiências não surgirem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais”

Com isso, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Inicialmente, o pesquisador pode se surpreender com as respostas obtidas nas entrevistas, contudo, no

decorrer da investigação, “temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno”.

Nesse momento, o pesquisador pode deixar de lado o tópico guia para conferir sua compreensão. Se a avaliação do fenômeno é comprovada chega-se ao fim, ao momento das entrevistas qualitativas (BAUER E GASKELL, 2010)

A segunda razão remete-se ao tamanho do *corpus* a ser analisado, que dependendo da quantidade de entrevistados pode chegar a 300 páginas. Para analisar o *corpus* de textos extraídos das entrevistas, além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas é necessário dedicar-se totalmente à sua análise.

“Há uma perda de informação no relatório escrito, e o entrevistador deve ser capaz de trazer à memória o tom emocional do entrevistado e lembrar por que eles fizeram uma pergunta específica”

Segundo Bauer e Gaskell (2010):

Devido a estas duas razões, há um limite máximo ao número de entrevistas que é necessário fazer e possível de analisar. Para cada pesquisador este limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais, e ao redor de 6 a 8 discussões com grupos focais. É claro que a pesquisa pode ser dividida em fases: um primeiro conjunto de entrevistas, seguido por análise, e depois um segundo conjunto. Ou poderá haver uma combinação de entrevistas individuais e grupais. Em tais situações, seria desejável fazer um número maior de entrevistas e analisar os diferentes componentes do corpus separadamente, juntando-os em estágio posterior (BAUER E GASKELL, 2010 p. 71)

Esta pesquisa tem como população os docentes dos cursos de uma escola técnica profissionalizante da área de Tecnologia da Informação e Comunicação. Trata-se de uma amostragem por conglomerado em duas unidades de ensino de dois municípios diferentes da RMVALE, que trabalham com Tecnologia de Informação e Comunicação.

As duas unidades têm um total de 136 professores. Trabalham com Tecnologia de Informação e Comunicação 16, que concordaram com a entrevista, que é composta, então, pelo universo total dos docentes envolvidos com TICs.

3.3 Instrumentos

Como instrumento para coleta de dados foi dada preferência para a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987), esse tipo de pesquisa se caracteriza por

questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor afirma ainda que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 48).

No entendimento de Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada foca em um assunto sobre o qual confecciona-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Com relação aos tipos de perguntas na entrevista semiestruturada, Triviños (1987) faz uma diferença entre as vertentes teóricas fenomenológica ou histórico-estrutural (dialética). Na linha fenomenológica o objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições voltadas aos fenômenos sociais. As perguntas descritivas têm grande importância na descoberta de significados do comportamento das pessoas que pertencem a determinados meios culturais.

Na linha histórico-cultural (dialética), as questões podem ser explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta é determinar razões imediatas ou mediadas do fenômeno social. O autor cita alguns exemplos para ilustrar: “por que pensa que os alunos têm dificuldades para assimilar os conteúdos de matemática? A que se deve, segundo o seu ponto de vista, a evasão escolar?”

Em relação às perguntas mediatas, o autor ilustra com dois exemplos: “você está participando na organização de uma cooperativa, por que acha que essa forma de desenvolvimento econômico contribui para o seu progresso e de sua comunidade? Você diz que pertence à classe média. Existem outras classes sociais e por que elas existem? (TRIVIÑOS, 1987).

Nesta pesquisa o instrumento da pesquisa (APÊNDICE A) está voltado à linha fenomenológica. É dividido em duas partes, a primeira elaborada com perguntas fechadas referentes ao perfil sociodemográfico dos sujeitos e à formação do docente,

composto por sete perguntas que incluem: gênero, idade, estado civil, renda e formação profissional.

A segunda parte do instrumento de pesquisa é composta por dez perguntas abertas, que têm por objetivo levantar as informações do tema estudado: a identidade dos docentes dos cursos técnicos em Tecnologia da Informação e Comunicação.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

De acordo com Gauthier (2004), a pesquisa sobre seres humanos, ou seja, pesquisar o outro, é um ato de violência simbólica para com ele. É necessário obedecer à ética para a pesquisa com seres humanos estabelecida na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetendo, neste caso, a pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté para emissão da autorização por meio de um protocolo.

Após autorizada a realização da pesquisa pelas IES e pelo Comitê de Ética, em 2 de setembro de 2016 o pesquisador procedeu pessoalmente o contato com a população a ser pesquisada, com intuito de ambientá-la sobre a pesquisa, sanando as dúvidas e lendo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que garante sigilo quanto à identificação. O entrevistado ficou livre para a qualquer momento decidir se seus dados seriam ou não usados na pesquisa.

Para o presente estudo a coleta de dados se deu por meio de entrevistas, que foram gravadas com um gravador digital para posterior transcrição na íntegra, uma a uma pelo pesquisador. É necessário guardar as mídias digitais por cinco anos, após poderão ser descartadas.

O convite para a participação da pesquisa foi feito por *e-mail* e pessoalmente. A pesquisa foi realizada na semana de 19 a 23 de dezembro de 2016 na unidade em que cada professor pertence, durante o recesso escolar no período de planejamento dos docentes, antes do Natal. Com o aval da Instituição, a entrevista foi aplicada no próprio local de trabalho.

3.5 Procedimentos para análise de dados

Após a fase da coleta foi feita a transcrição, na íntegra, para se realizar a análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise marcado por uma

grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011).

A análise dos dados qualitativos, referenciados por Bardin (2011), compreende três fases distintas: i) pré-análise dos dados; ii) exploração do material coletado e transcrição; e iii) tratamento e codificação.

Após essas fases os dados foram categorizados, já que de acordo com Bardin (2010) essa categorização serve para fornecer maior esclarecimento quanto às características do texto, transformando-o sistematicamente em unidades que permitirão uma descrição mais pertinente e exata do conteúdo analisado.

A categorização, de acordo com Bardin (2010), apresenta duas etapas:

- **1ª) fase de inventário:** isolam-se os elementos em categorias. Esse processo pode ser feito por *softwares* ou manualmente pelo pesquisador em uma folha de papel onde se agrupam as respostas das questões semelhantes.
- **2ª) classificatória:** os elementos, após estarem isolados, são repartidos em subcategorias de acordo com a relevância dos elementos que forem aparecendo com maior frequência para se adequarem ao objetivo da categoria, formando no final um texto coerente com o reagrupamento das subcategorias em suas categorias.

A amostra, segundo Bauer e Gaskell (2010), passa a ter categorias saturadas a partir da sua relevância. A teoria e o problema são responsáveis pela seleção e categorização dos materiais de texto, tanto implícita como explicitamente.

O pesquisador encerra a entrada dos indivíduos no grupo a partir do momento em que as novas informações passam a ser repetitivas, não acrescentando novos dados de conteúdo. Diversos autores defendem esse modo de seleção, mas se deve permitir sempre alguma reincidência das afirmações.

As entrevistas foram gravadas e transcritas em arquivo do World e, em seguida, os textos foram preparados para inserção no programa IRAMUTEQ. Esse *software* sintetiza os dados de conteúdo e o próprio programa faz a classificação. A análise considera partes como presenças e outras são eliminadas por serem consideradas ausências.

A análise dos dados se deu de duas formas. A primeira forma pela consolidação do texto decorrente do conjunto de todos os discursos das perguntas das entrevistas. Os resultados analisados pelo programa apareceram classificados em seis classes

que foram categorizadas manualmente por temas e subtemas, pelo processo de análise do conteúdo de cada classe, que consistiu na leitura de todos os discursos comparando-os e de maneira sistemática, relacionando-os com as palavras de reincidência da classe.

A segunda forma, complementar à anterior, considerou a análise individual do conjunto de discursos dos docentes relacionados a cada uma das questões qualitativas da entrevista utilizada no estudo proposto.

Os resultados são apresentados na pesquisa considerando as duas formas de análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados levantados na pesquisa foram sistematizados durante o desenvolvimento da análise descritiva das falas dos docentes entrevistados com base nos documentos e na teoria da construção identitária.

A pesquisa foi realizada em duas escolas técnicas em duas cidades. Segundo Brasil (2016a), as escolas técnicas no Brasil surgiram a partir do Decreto 7566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo era oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas, tidas pelo governo da época, como desafortunadas.

Inicialmente essas escolas tinham como objetivo a inclusão social de jovens carentes e não a qualificação profissional em si. Naquele momento, o país estava voltado às atividades agrárias e não ao processo de industrialização, que se encontrava em ritmo lento.

Com a promulgação da Constituição de 1937, por Getúlio Vargas, o ensino técnico passou a contemplar ações estratégicas para o desenvolvimento econômico, um fator proporcionador de melhor condição de vida para a classe trabalhadora, transformando as escolas de aprendizes e artífices em liceus industriais.

Os Liceus passaram a trabalhar em conjunto com a expansão industrial, que então passava a se desenvolver aceleradamente. Com o objetivo de sustentar esse crescimento era necessária mão de obra especializada, que era escassa no Brasil.

Em 1942 houve a equiparação do ensino profissional e técnico com o nível médio, em uma ação foi promovida pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, transformando os liceus industriais em escolas industriais e técnicas (EITs).

Em 1959, as EITs passaram a ser Escolas Técnicas Federais (ETFs), ganhando autonomia administrativa e pedagógica. Pouco depois, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fez a equiparação do ensino profissional com o ensino acadêmico.

Ainda existia a ideia, vinda da época de Nilo Peçanha, de que a formação técnica era destinada aos desafortunados, contudo, a partir de 1961 essa formação passou a ser essencial para a expansão da economia, baseando-se nas escolas técnicas de outros países já industrializados, trazendo metodologias e modelos existentes em nações mais desenvolvidas economicamente.

Na década de 1970, com o aceleração econômico, houve também uma expansão da oferta do ensino técnico e profissional. Em 1978 surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que objetivavam a formação de tecnólogos e de engenheiros de operação. Na década de 1980 e 1990 houve uma ampliação desse ensino em todo o país, visando preparar a população para a revolução tecnológica ocorrida a partir de então.

Apesar de todos os esforços feitos para melhorar e ampliar o ensino técnico, ainda é necessária a qualificação profissional de aproximadamente sete milhões de profissionais que já atuam no mercado de trabalho, além de preparar cerca de 18 milhões de universitários para o ingresso no mundo do trabalho, segundo o IBGE.

O ensino profissional técnico é destacado em duas metas do PNE atual. A meta 10, que pretende ofertar no mínimo 25% das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA), integrando ensino médio, fundamental e educação profissional, e a meta 11, que tem a proposta de triplicar as matrículas da educação profissional de nível técnico e pelo menos 50% de expansão do seguimento (PNE, 2016).

O governo federal, tendo esse desafio e com intuito de atuar na formação e na capacitação de profissionais, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) em 2011, objetivando a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional do país (PRONATEC, 2016).

Com a facilitação e estímulo governamental houve um aumento do número de matrículas no ensino técnico. De 2011 até 2016 foram mais de nove milhões de matrículas nos cursos de formação técnica (PRONATEC, 2016).

Com a ampliação do ensino técnico surgiu, paralelamente, a necessidade de ampliar a quantidade de docentes. Segundo o PNE, não há necessidade de uma formação voltada à licenciatura, portanto os profissionais são advindos de outras áreas distintas, com enfoque na prática (fazer).

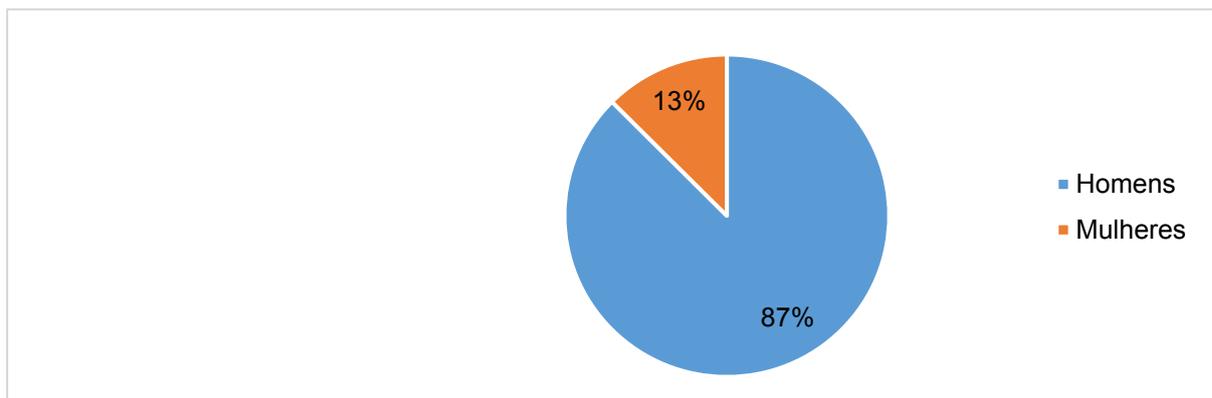
A escola técnica objeto de estudo teve o início de suas atividades em 10 de janeiro de 1946, quando o Conselho Nacional do Comércio recebeu autorização do governo federal para criar escolas em todo o país.

Apesar de ser de âmbito nacional, as atividades no estado de São Paulo iniciaram-se em 13 de julho daquele ano com a eleição do seu Conselho Regional. Atualmente há unidades em mais de 40 municípios do estado de São Paulo, além de dois hotéis-escola e de uma editora.

4.1 Perfil sociodemográfico dos professores

Após a aplicação da coleta de dados desenvolvido para esta pesquisa foi possível levantar as características que compõem o perfil sociodemográfico dos participantes, lembrando que a amostra para os dados é composto por 16 professores, sendo 14 homens e duas mulheres, conforme gráfico da Figura 6.

Figura 6 – Gênero dos docentes



Fonte: elaborada pelo autor (2018)

O número de homens foi demonstrado pelo estudo, constituindo a maioria. A área de TI e Comunicação historicamente tem predominância masculina e isso foi demonstrado também na atuação dos docentes ligados à área.

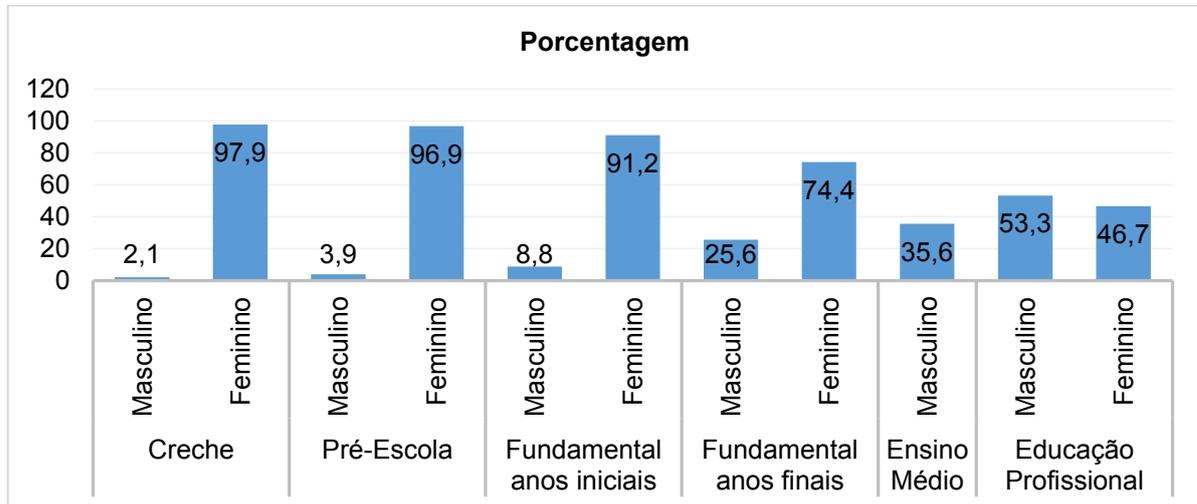
Estudos referentes ao professor brasileiro, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP 2016), que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, baseando-se no Censo Escolar de Educação Básica verificaram que nos anos iniciais do ensino fundamental há predominância de docentes do gênero feminino; no ensino médio também predomina o feminino, com 64,4% contra 35,6% do gênero masculino.

O ensino profissional apresenta um quadro diferente: 53,3% são homens e 46,7% mulheres, havendo um predomínio masculino na docência. Segundo o estudo do INEP, “somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há predominância de professores do sexo masculino” (BRASIL, 2016)

Ainda segundo o INEP, “o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio

e para a educação profissional” (BRASIL, 2016). Essa realidade se assemelha a dos docentes dos cursos profissionais.

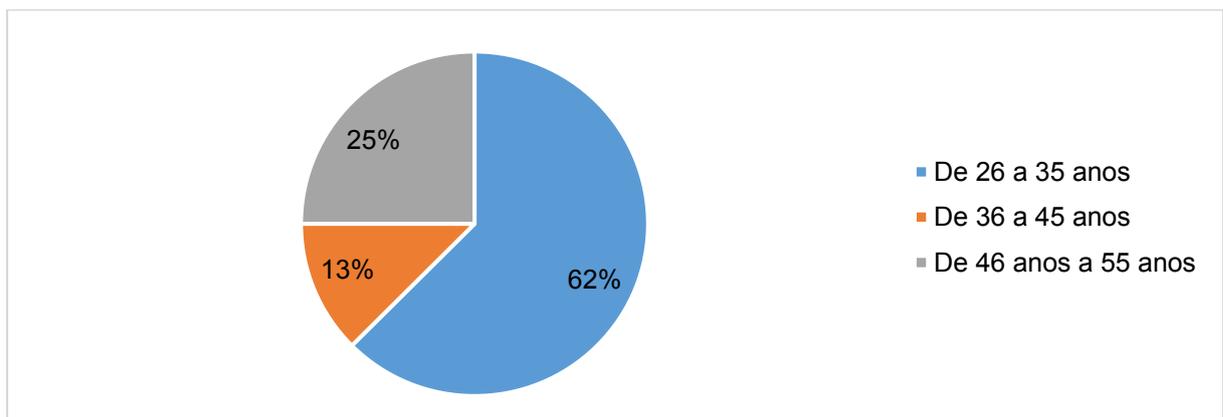
Figura 7 – Professores das etapas da educação básica segundo o gênero fonte menor



Fonte: Brasil (2016)

A média de idade da população da pesquisa é de 30 anos e a maior concentração dos participantes está na faixa etária dos 26 aos 35 anos. No grupo de docentes não há nenhum com mais de 56 anos, conforme pode ser comprovado no gráfico da Figura 8.

Figura 8 – Faixa etária dos docentes pesquisados



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

De acordo com o INEP, a educação infantil concentra a maior parte (41%) dos professores jovens, com até 29 anos. No ensino fundamental a distribuição de faixa

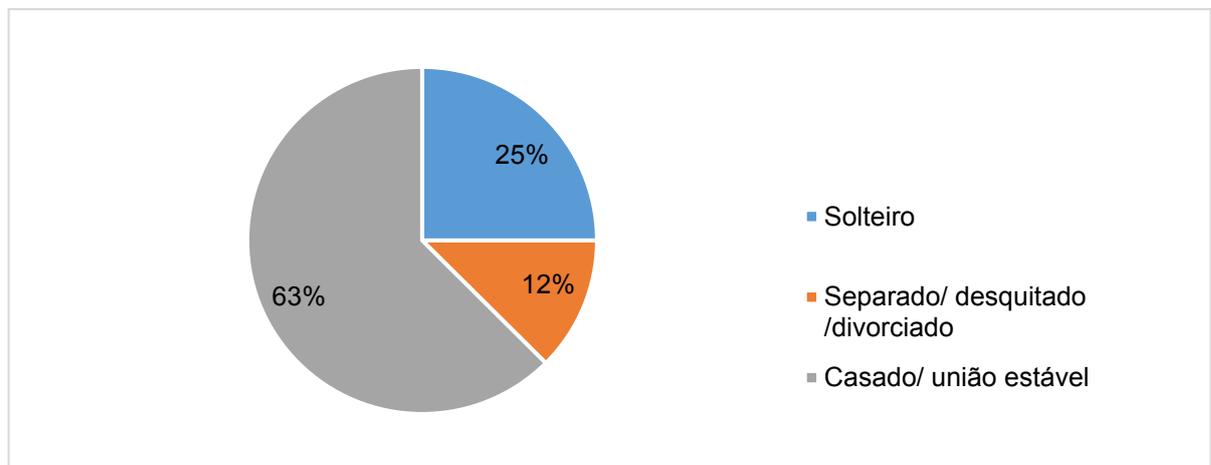
etária mostra-se mais equilibrada, com docentes de várias faixas de idade; e no nível médio prevalecem os com mais de 30 anos (80,7%).

A faixa etária predominante em torno dos 30 anos pode ser justificada pelo fato de o professor do ensino técnico ser um profissional que migrou do mercado de trabalho para a docência. Sua experiência profissional é construída inicialmente em outras atividades profissionais, e apenas em um momento de sua vida fez a opção pela docência.

Isso pode ser verificado nas respostas, pois uma minoria, 2% dos participantes, relatou que não tinha outra experiência profissional. A maioria, 14 entrevistados (98%), teve vivências profissionais anteriores à docência.

Com relação ao estado civil, há predominância dos casados, que são dez; quatro são solteiros e dois separados, desquitados ou divorciados, não tendo nenhum viúvo, como pode ser visto no gráfico da Figura 9.

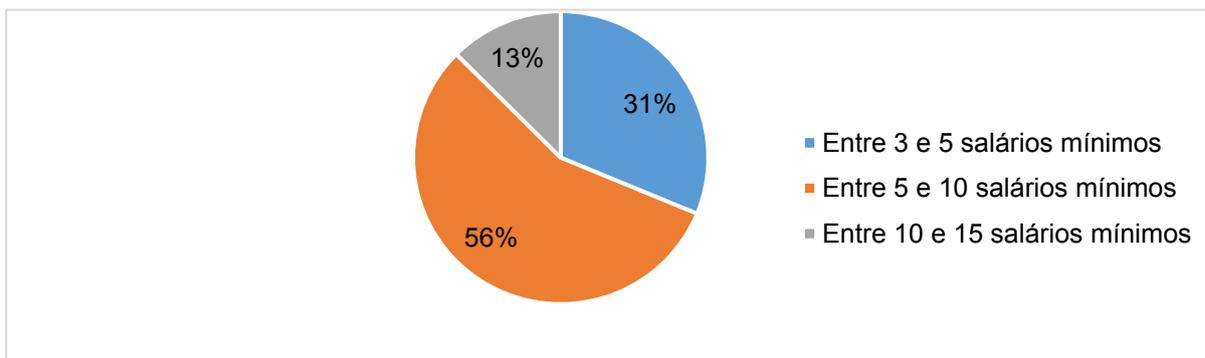
Figura 9 – Estado civil dos docentes pesquisados



Fonte: elaborada pelo autor (2017)

Esses números se aproximam da pesquisa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que aponta 55% dos professores casados, 28% solteiros, 8% divorciados e 6% vivendo maritalmente (UNESCO, 2017).

Com relação à renda familiar, nove docentes ganham entre 5 a 10 salários mínimos; cinco ganham entre três a cinco salários mínimos e dois recebem de 10 a 15 salários mínimos, como se pode conferir no gráfico da Figura 10.

Figura 10 – Renda pessoal dos docentes pesquisados

Fonte: elaborada pelo autor (2017)

O salário mínimo nacional corresponde a R\$ 937,00 e o piso salarial da categoria dos professores em 2017 era de R\$ 2.298,80, portanto, o docente que tem carga horária mínima de 40 horas semanais e formação em nível médio não pode receber menos do que o valor que corresponde a 2,4 salários mínimos (BRASIL, 2017).

Com base em Kamakura e Mazzon (2013), que estabelecem os critérios das classes sociais no Brasil adotados pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (Abep), o piso salarial dos professores corresponde ao grupo que está entre a classe vulnerável e baixa classe média, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Grupos de renda da população

Nº	Grupo	Renda média familiar	Equiv. em Salários Mínimos, Ano de Ref. 2017
1	Extremamente pobre	R\$ 854	0,9
2	Pobre, mas não extremamente pobre	R\$ 1.113	1,2
3	Vulnerável	R\$ 1.484	1,5
4	Baixa classe média	R\$ 2.674	2,8
5	Média classe média	R\$ 4.681	4,9
6	Alta classe média	R\$ 9.897	10,6
7	Baixa classe alta	R\$ 17.434	18,6

Fonte: adaptado de Kamakura e Mazzon (2013)

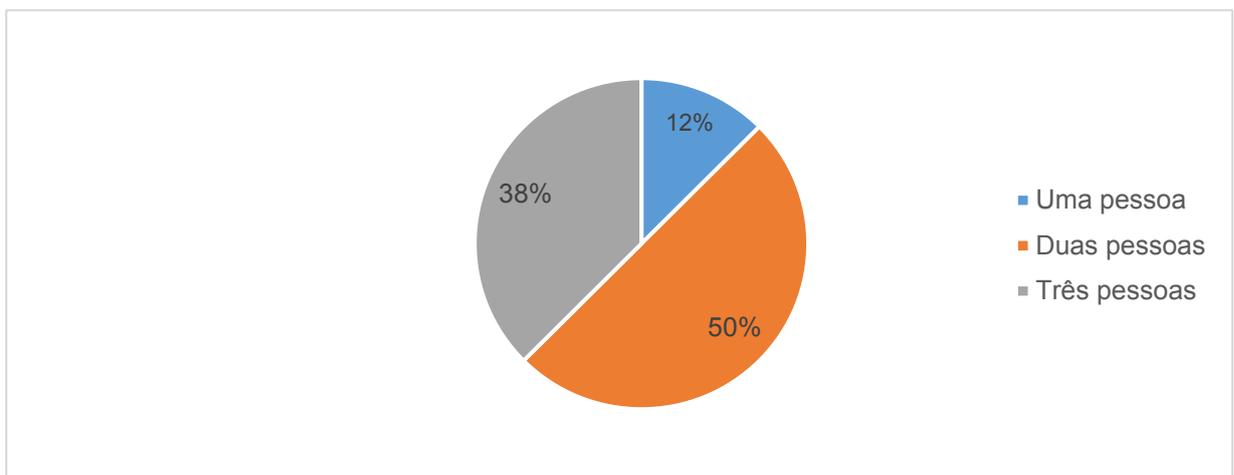
Os dados coletados indicam que a maioria, 56% dos entrevistados, pertence à média classe média. Seguem a baixa classe média, com 31,3%, e a alta classe média com 12,5%, que é a minoria.

Esses números apontam que os entrevistados estão com salário acima da média nacional e bem acima do salário base do professor da rede pública. Gatti e

Barreto (2009) afirmam que os docentes do ensino médio e profissional ganham mais do que os da educação básica, porém ficam abaixo dos rendimentos de outras profissões, como dentistas, advogados e engenheiros.

Quanto à contribuição da renda familiar a maioria, oito docentes, tem a renda familiar composta pelos salários de duas pessoas; seis pelo salário de apenas uma pessoa e dois entrevistados pelos salários de três pessoas. Não foram encontrados salários de quatro e de cinco ou mais pessoas, conforme o gráfico da Figura 11.

Figura 11 – Contribuição com a renda familiar dos entrevistados

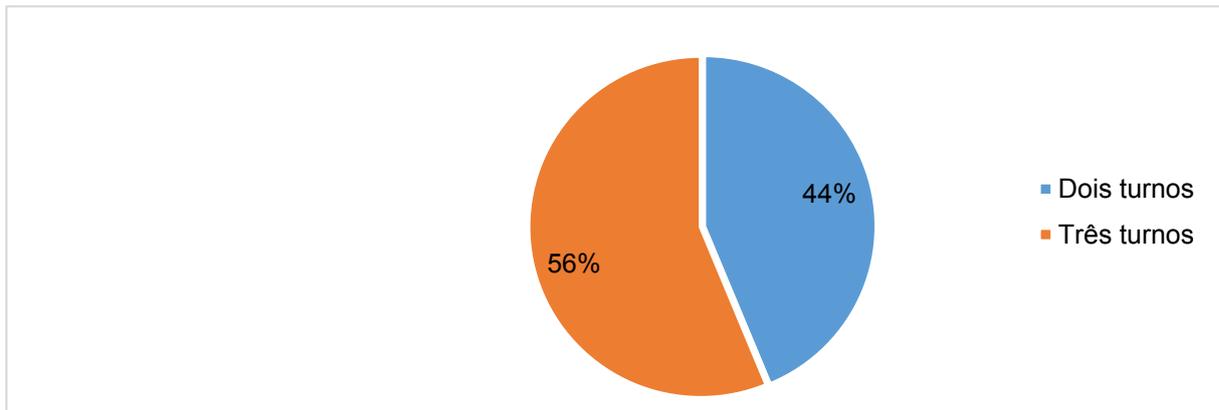


Fonte: elaborada pelo autor (2018)

Os números se assemelham aos de Gatti e Barreto (2009), pois no ensino médio e profissional a maioria dos docentes tem a ajuda do cônjuge para compor a renda familiar (55,1%).

Na educação básica esse número se diferencia e a maioria da renda familiar é estruturada com o salário de apenas uma pessoa. Acredita-se que por conta da idade dos docentes dessa categoria, que é menor, e possivelmente não têm cônjuge e moram já separados de seus pais.

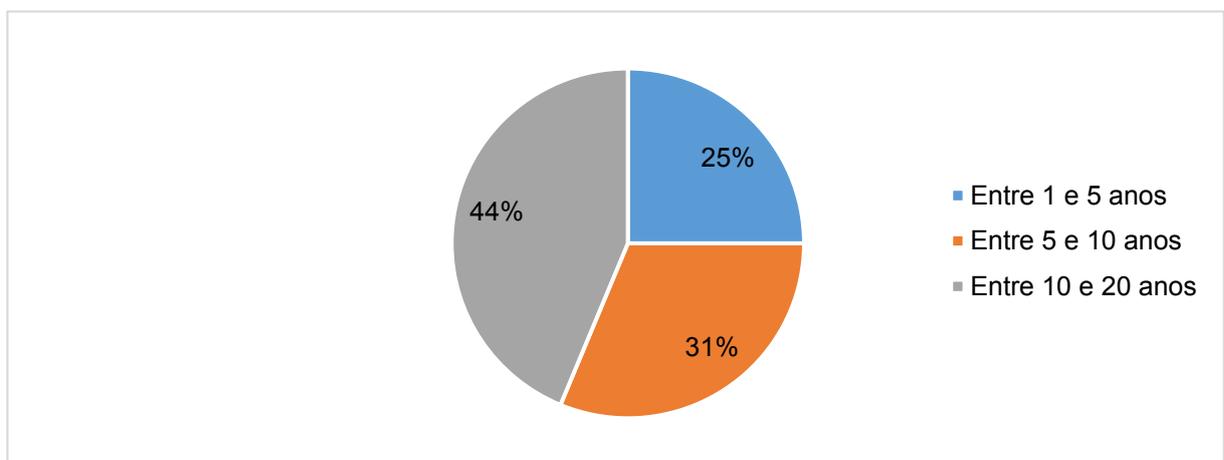
Com relação aos turnos de trabalho verificou-se que a maioria, nove docentes, trabalha três turnos e sete trabalham dois. Nenhum deles trabalha apenas um turno, como pode ser visto no gráfico da Figura 12.

Figura 12 – Turnos de trabalho dos docentes entrevistados

Fonte: elaborada pelo autor (2018)

Segundo Gatti e Barreto (2009), a maioria dos professores do ensino médio trabalham em apenas um turno, o que difere dos dados apresentados neste estudo. Acredita-se que essa diferença se dê pelo fato de o docente do ensino técnico continuar exercendo outros trabalhos relacionados à sua formação além da docência. De acordo com a análise do discurso, percebeu-se que muitos começaram a docência no contraturno e que ainda continuam com outras funções.

Entre os participantes da pesquisa quanto ao tempo de atuação no ensino técnico, sete atuam na profissão há mais de dez anos, seguidos de cinco que atuam entre cinco a dez, e quatro entre um a cinco anos. Não há nenhum com mais de 20 anos, como demonstrado no gráfico 8 da Figura 13.

Figura 13 – Tempo de docência

Fonte: elaborada pelo autor (2018)

Huberman (2000) demonstra um ciclo da vida profissional dos docentes compreende sete fases: 1ª) entrada na carreira; 2ª) fase de estabilização; 3ª) fase de diversificação; 4ª) pôr-se em questão; 5ª) serenidade e distanciamento afetivo; 6ª) conservantismos e lamentações; e, finalmente a 7ª): desinvestimento.

A maioria dos profissionais está vivendo a terceira fase, que é a da diversificação, com 10 a 20 anos de docência. Essa fase, marcada pela diversificação, remete à tentativa de os profissionais buscarem novas experiências em sala de aula, repensando material didático, estratégias avaliativas e relacionamento com as turmas, entre outras coisas.

Segundo o autor, os professores nessa fase da carreira são os mais motivados, dinâmicos e empenhados dentro de sua equipe (HUBERMAN, 2000). Nesse sentido, podem representar um grupo de apoio na formação dos professores que ainda estejam vivendo a fase de entrada.

O segundo maior grupo, composto por 31% de docentes, faz referência à fase de estabilização, que é o momento em que o profissional assume definitivamente um compromisso com a docência.

Huberman (2000) determina um período de oito a dez 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).

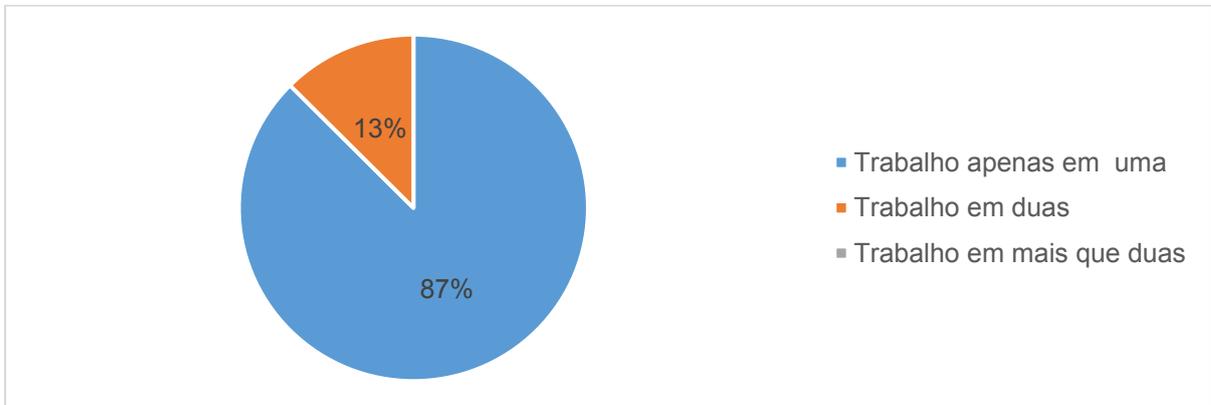
A minoria, apenas 25%, está na fase de entrada na carreira, que se refere aos três primeiros anos de trabalho docente. Nesse período acontecem as primeiras experiências da realidade da sala de aula: o docente se depara com as possíveis dificuldades da profissão descobrindo o fazer docente, que o autor nomeia como 'choque do real'.

Trata-se da confrontação com a complexidade da educação e conseqüentemente a constatação da distância entre o real e o ideal da sala de aula. Por outro lado, também se manifesta o entusiasmo inicial diante da responsabilidade, da experimentação e do sentir-se docente (HUBERMAN, 2000).

Com relação à quantidade de instituições de ensino que os entrevistados trabalham, foi possível identificar que a maioria, 14, trabalha em apenas uma; a

minoria, dois docentes, trabalha em duas instituições; e nenhum trabalha em mais do que duas, como pode ser identificado no gráfico da Figura 14.

Figura 14 – Número de instituições de ensino que os docentes entrevistados trabalham

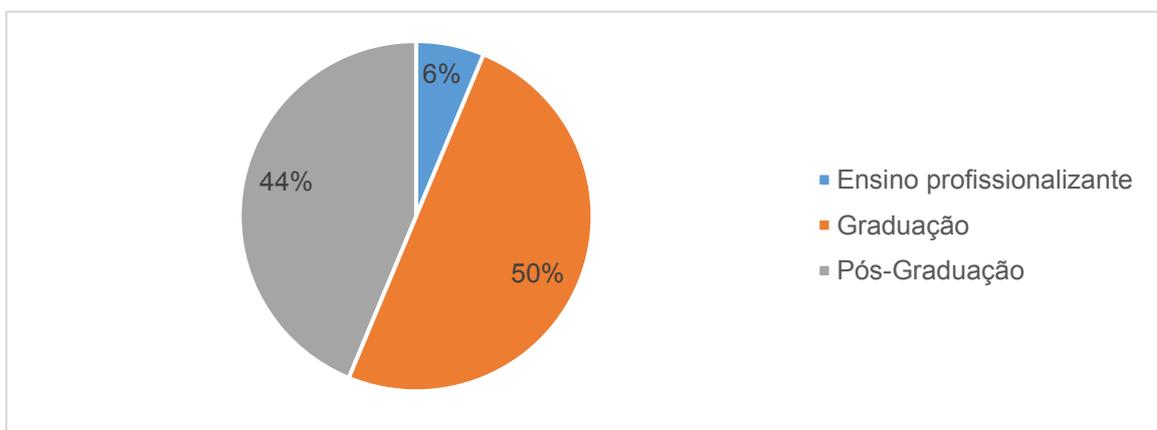


Fonte: elaborada pelo autor (2018)

Esse resultado está de acordo com o levantamento de Gatti e Barreto (2009). Os autores citam que os professores do ensino profissional e médio são os que em maior porcentagem atuam em duas instituições: 21,5% trabalham em mais de uma e 1,5% em mais de duas.

Quanto à formação dos docentes entrevistados, a maioria, oito, tem apenas a graduação; sete têm pós-graduação e apenas um tem o ensino profissionalizante. Nenhum tem mestrado ou doutorado, como apontado no gráfico da Figura 15.

Figura 15 – Formação dos docentes entrevistados



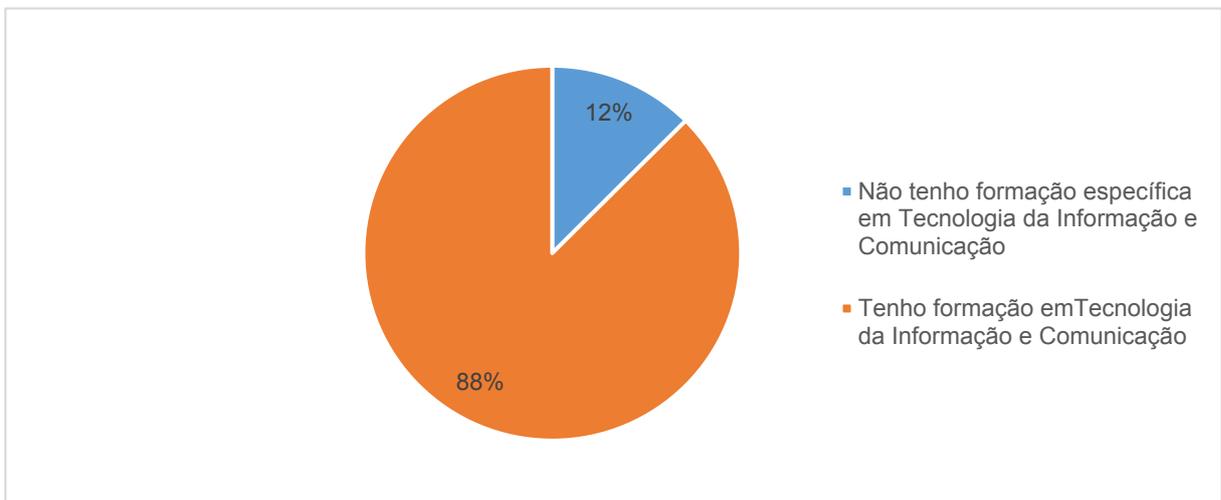
Fonte: elaborada pelo autor (2018)

De acordo com essa constatação, é possível dizer que a profissionalização do professor do ensino técnico está relacionada à sua formação acadêmica, específica. 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).

Esse 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 descaracteriza-se da função de pesquisador, que deveria estar atrelada à docência. Esse *status* acaba sendo conferido apenas ao docente do ensino superior.

Na formação específica em TICs observa-se que a maioria dos docentes, 14, têm essa formação e a minoria, dois, não têm, como evidenciado no gráfico da Figura 16.

Figura 16 – Formação em TICs dos docentes entrevistados



Fonte: elaborada pelo autor (2018)

No grupo existem várias formações distintas: seis bacharéis em ciências da computação; dois tecnólogos em programação; dois tecnólogos em gestão da tecnologia da informação; um bacharel em processamento de dados; um bacharel em análise de sistemas; um tecnólogo *webdesign*; um técnico em informática; um bacharel em comunicação social e um arquiteto.

A formação dos docentes das TICs não é algo consolidado como outras disciplinas do ensino médio, a exemplo de Matemática, Letras ou História. Kuenzer (1999) critica a precariedade da formação do docente do ensino técnico na medida em que não existe clareza a esse 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. 36). Somado a isso, parece que as questões emergenciais acabam promovendo ainda maior permissividade de contratação de docentes sem a devida preparação para o ensino.

Esse posicionamento produz um professor “tarefeiro, chamado de ‘profissional’ [...] a quem compete realizar uma série de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p. 41). 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.

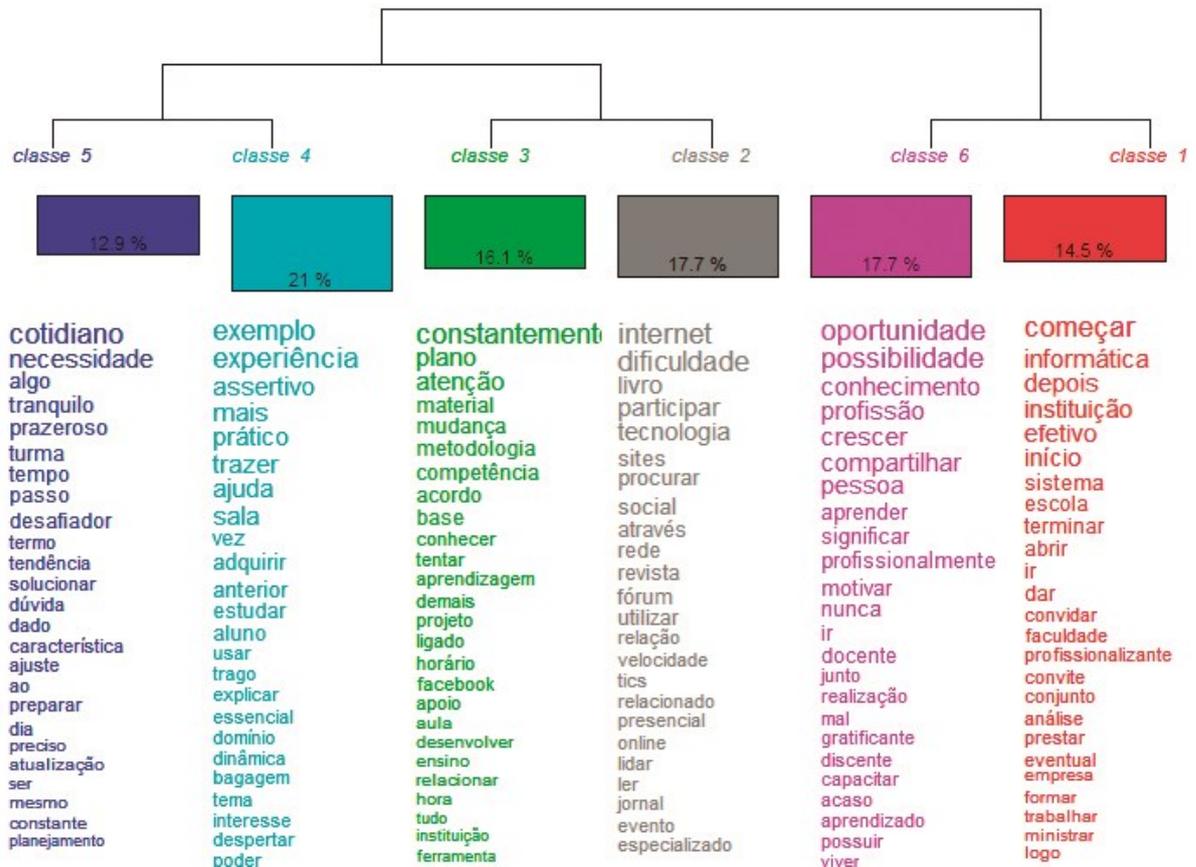
4.2 Mapa conceitual da análise de discurso

Ao se inserir o conteúdo das entrevistas no *software* IRAMUTEQ, verificou-se que o *software* organizou os discursos dos entrevistados pela incidência de vezes que apareceram nas falas, agrupando-as por temas similares denominados classes de discursos.

Essas classes estabelecidas pelo IRAMUTEQ não trabalham com os discursos que constituem outras classes, pois o *software* tem como princípio que as falas de uma classe se aproximam apenas entre si e não com as de outras classes, podendo apenas as classes se aproximarem ou se distanciarem umas das outras.

Os resultados apresentados pelo *software* IRAMUTEQ, nesta pesquisa, consistem em uma ordem com as seguintes classes: classe 1, classe 2, classe 3, classe 4, classe 5 e classe 6, conforme a Figura 17.

Figura 17 – Dendograma com as classes elaborado pelo IRAMUTEQ



Fonte: IRAMUTEQ (2018).

Observa-se, no Dendograma da Figura 17, que as classes 5 e 4 se aproximam por decorrência de sua disposição visual, unidas por uma chave. Da mesma forma, a classe 3 e a classe 2 e as classes 6 e 1 se aproximam entre si. As duplas de classes 5 e 4 se contrapõem à dupla de classes 3 e 2 por serem de temáticas distintas. O grupo das classes 5, 4, 3 e 2 contrapõe-se ao das classes 6 e 1.

Uma outra análise visual possível, a partir da observação da Figura 6, é a de que apesar das classes tratarem de temáticas diferentes há uma lógica comparativa entre elas. A classe 5 está no oposto comparativo da classe 1 e são consideradas classes muito distantes.

O Dendograma gerado pelo IRAMUTEQ mostra que as palavras mais recorrentes de cada classe de discurso são apresentadas em forma de lista. As primeiras palavras da lista são grafadas em fonte maior e vão diminuindo à medida que as palavras vão se aproximando do final da lista.

Dessa forma, entende-se que as palavras mais frequentes no discurso dos entrevistados estão no início da lista, grafadas em fonte maior, e as palavras que menos aparecem estão no final da lista, com fonte menor.

Na lista da classe 1, por exemplo, facilmente se observa que as palavras **começar**, **informática** e **depois** são as três primeiras palavras e, portanto, grafadas em fonte maior que as duas últimas: **ministrar** e **logo**.

Há um relatório gerado pelo IRAMUTEQ, denominado *Rapport*, que traz a mesma lista de palavras de cada uma das classes com a ordem em que aparecem e suas respectivas reincidências. Assim, é possível verificar as diferenças significativas entre as classes.

Com esse objetivo, o IRMUTEQ gerou relatórios individuais para cada classe de discurso. Também utilizou os relatórios das dez questões qualitativas, pois como foi explicado na metodologia os discursos transcritos foram processados de forma individual, questão por questão, e posteriormente de forma conjunta, ou seja, incluindo todas as questões.

As seis classes de discursos foram nomeadas nesta pesquisa a partir da temática geral que representam, como pode ser observado na Tabela 01.

Figura 18 - Temas e subtemas das classes de discursos

Classes de Discursos	Temas	Subtemas
Classe 1	Início do relacionamento com as TICs e docência.	<ul style="list-style-type: none"> • O relacionamento com as TICs. • A docência em conjunto com a formação. • A docência junto com a atuação profissional.
Classe 2	Processo de atualização em TICs, utilização e desafios.	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização em TICs • Utilização e desafios
Classe 3	Planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos tecnológicos usados em sala de aula. • Planejamento e metodologia
Classe 4	Relação entre a vida profissional e a docência em cursos profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Vida profissional com a docência em cursos profissionais. • Desafios da docência em cursos profissionais
Classe 5	Cotidiano em Sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios do cotidiano. • Prazer da sala de aula.
Classe 6	Ser docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de profissão. • Oportunidade de transmitir e receber conhecimento.

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Complementarmente, relacionaram-se as classes de discurso com as questões norteadoras no instrumento de pesquisa, como explicitado nos procedimentos metodológicos.

4.2.1 Classe 1 - Início do relacionamento com as TICs e docência

A primeira classe de discurso gerada pelo IRAMUTEQ e denominada **Início do relacionamento com as TICs e docência** apontou 14,5% dos termos recorrentes das falas dos professores: o quarto se comparados a outras classes de discursos.

A classe 4 representa 21% da fala dos entrevistados; as classes 2 e 6 cada uma tem 17,7%; a classe 3 tem 16,1%; e a classe 5 tem 12,9%. As palavras que compõem essa classe podem ser observadas na Figura 19.

Figura 19 - Classe 1: palavras que a compõem

CLASSE 1	
1	começar
2	informática
3	depois
4	instituição
5	efetivo
6	início
7	sistema
8	escola
9	terminar
10	abrir
11	ir
12	dar
13	convidar
14	faculdade
15	profissionalizante
16	convite
17	conjunto
18	análise
19	prestar
20	empresa
21	formar
22	trabalhar
23	ministrar
24	logo

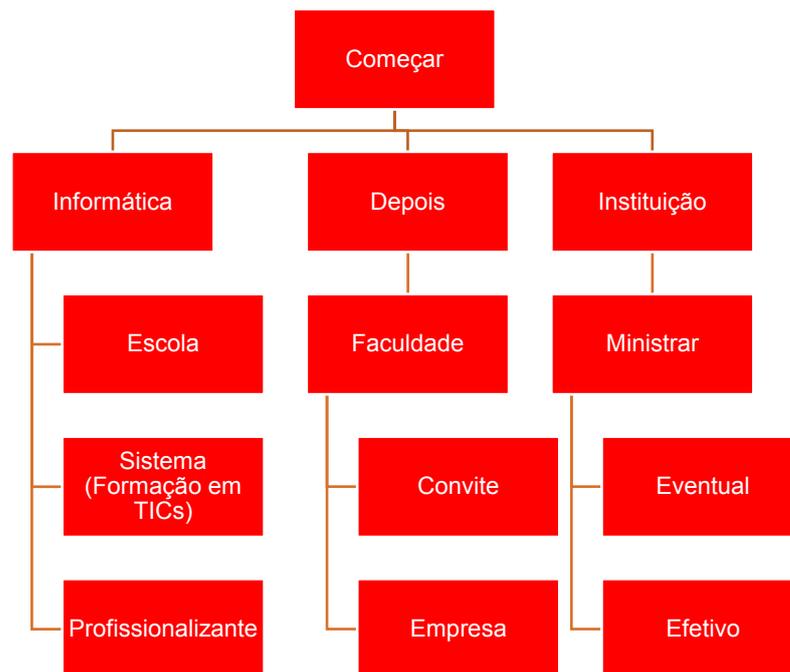
Fonte: adaptada dos relatórios do IRAMUTEQ (2018).

A classe 1 apresenta uma sequência de 24 palavras. O trabalho de análise de sua recorrência nas falas dos entrevistados ocorreu da seguinte forma: inicialmente realizou-se uma pesquisa cuidadosa com as primeiras palavras de maior ocorrência na classe 1.

O IRAMUTEQ gera um código que permite visualizar todos os segmentos do discurso em que aparece a palavra. Com esses segmentos pode-se observar quais e quantos foram os professores que disseram a palavra **começar** e em qual contexto.

A análise mostrou que a palavra **começar** se relaciona em vários momentos com outras palavras dessa mesma classe, como, por exemplo, **informática**, **abrir** e **efetivo**. O trabalho foi direcionado a analisar e compreender quais as relações existentes entre cada uma dessas palavras na classe 1 até que suas relações se esgotassem, como demonstra a Figura 20.

Figura 20 - Organograma da Classe 1



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A partir da visualização do organograma com as palavras mais recorrentes na classe e as relações que existem entre elas no discurso iniciou-se uma terceira etapa que é a de verificar as cinco palavras desencadeadoras das demais: **começar**, **informática**, **depois**, **instituição** e **efetivo**.

Pela análise dos dados percebe-se que o caminho trilhado pelo docente em TICs parte primeiramente em **começar** o seu relacionamento com a **informática**, inicialmente na **escola**. Posteriormente esse envolvimento faz com que siga seus estudos em TICs, na área de **sistema** de informação, um curso **profissionalizante**.

Depois passa a fazer **faculdade** em área relacionada com TICs e durante os estudos recebe o **convite** para a docência, posteriormente realiza a abertura de **empresa**. O convite para docência é em uma **instituição de ensino profissional** onde passa a ministrar aula inicialmente como **eventual** e depois como **efetivo**.

Observa-se que essa classe de discurso trata da relação do começo da trajetória profissional e tem como palavra que mais aparece nas análises é o **começar**, com 16 vezes.

A análise entre as questões utilizadas pelo objeto apontou que a questão norteadora em que o **começar** aparece com mais frequência é a 13: descreva detalhadamente como foi sua trajetória profissional até ser docente. É o que se percebe na Figura 21.

Figura 21 – Nuvem de palavras elaborada pelo IRAMUTEQ referente à questão norteadora 13



Fonte: IRAMUTEQ (2017).

A **classe 1, início do relacionamento com as TICs e com a docência**, apresenta uma discussão referente ao início da carreira como docente e o relacionamento com as TICs. Essa discussão indica três formas de começo:

- 1ª) **Começo do relacionamento com as TICs:** a palavra **informática** é a segunda mais citada. **Escola, sistema** (formação), **profissionalizante** bem como as demais palavras dessa classe, todas centralizam-se na palavra **começar**, por isso ela trata do início do relacionamento com as TICs.
- 2ª) **Começo da docência em conjunto com a formação:** a palavra **depois** é a terceira palavra com maior porcentagem de citação. Ao fazer uma análise com os discursos que se relacionam encontraram-se **faculdade, convite e empresa** relacionando-se ao trabalho como docente paralelo à formação.
- 3ª) **Começo da docência com a atuação profissional:** a quarta palavra com maior número de citações é **instituição**. Na instituição de ensino estão vinculadas as palavras relacionadas a ministrar aula, bem como o vínculo empregatício dos docentes, se é eventual ou efetivo, demonstrando como foi o processo de início de carreira até a docência.

4.2.1.1 Relacionamento com as TICs

As palavras que compõem o subtema **‘Relacionamento com as TICs’** formaram a nuvem de palavras expressa na Figura 22. Essa nuvem se constitui um recurso gráfico que tem por objetivo transformar um determinado número de palavras em um agrupamento a partir da quantidade de vezes que elas se repetem.

Nesse sentido, as palavras mais recorrentes têm grafia maior do que as que aparecem menos. A escolha pela nuvem de palavras se justifica por entender-se que é uma possibilidade visual de fácil compreensão quanto à sua importância os termos no conteúdo das falas dos sujeitos desta pesquisa.

Figura 22 - Nuvem de palavras: o começo do relacionamento com as TICs



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

As palavras presentes nesta subseção, **começar**, **informática**, **escola**, **sistema** (formação) e **profissionalizante**, apontam para a discussão da escolha pela área das TICs, como foi o primeiro contato e a escolha da profissão:

Tive a primeira experiência com computadores assim, através de trabalhos escolares que eram em casa de amigos, pois não tinha condições de ter computador em casa era pobre demais, eles me fascinaram e através dessa paixão comecei a buscar desde os cursos iniciais do pacote Windows e Office até posteriormente ser um profissional na área (DOCENTE 1)

O envolvimento com as TICs ocorreu antes de adentrar em um curso ou em uma faculdade como em algumas profissões, como, por exemplo, advocacia e medicina, em que o contato com a profissão só passa a ocorrer durante e depois da faculdade. Esse é um processo de socialização secundário, conforme descreve Dubar 2005.

No caso dos profissionais voltados para as TICs esse envolvimento passa a ocorrer antes mesmo de se atingir a maturidade, nos primeiros anos de vida no período de socialização primária, que ocorre nos primeiros anos de vida do indivíduo, quando, estando dentro do espaço familiar, aprende determinados comportamentos, valores, regras, juízos de valor e visões de mundo, compartilhados culturalmente pela

família na qual está inserido, em que a profissionalidade está interligada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que recria experiências a todo tempo (DUBAR, 2005).

Com o envolvimento da criança e do adolescente com as TICs passa a existir uma passagem pelo espelho, que para Dubar (2005) é a imersão na cultura profissional. Passa-se a conhecer a natureza das tarefas de dentro: a imagem do EU profissional e as possibilidades e perspectiva da carreira.

Logo cedo o indivíduo passa a ter envolvimento com as TICs, enquadrando-se em um grupo de pertença aos familiarizados com elas, já que está integrado e tem absorvido as características desse grupo social. Essa internalização, com o passar do tempo, pode provocar um envolvimento a ponto de ter como grupo de referência o profissional em TICs.

Caso isso não ocorra passa a haver um conflito e a exclusão do indivíduo desse meio pelo processo descrito por Dubar (2005). De acordo com a teoria piagetiana, a passagem de um nível para outro se dá pela desestruturação, reestruturação e equilíbrio. A crise provoca um aparato cognitivo e a negociação entre o indivíduo e o meio.

O envolvimento com as TICs provoca no sujeito uma posterior busca de conhecimento na área, que vai desde cursos profissionais até acadêmicos:

Fiz técnico até a graduação e ano que vem pretendo fazer pós na área, paralelamente a isso comecei a atuar profissionalmente na área como auxiliar de informática e posteriormente como técnico e cada vez mais apaixonado pela área (DOCENTE 1).

Essa profissão não exige uma identidade institucional como outras de maior tempo no mercado profissional, como médicos e engenheiros. Já durante a formação o aluno pode exercer atividades paralelas na área, como reparos e instalações. Essa é uma profissão reconhecida por um órgão, como a OAB para os advogados ou o COREN para os enfermeiros.

A escolha por uma profissão que trabalha com TICs tem aumentado nos últimos anos. O curso profissional voltado à área é cada vez mais procurado e em muitas situações a especialização e algum aplicativo são requisitos primordiais para obtenção de uma vaga no mercado.

4.2.1.2 Docência em conjunto com a formação

As palavras que compõem a análise do subtema ‘**Docência em conjunto com a formação**’ compuseram a nuvem de palavras expressa na Figura 23.

Figura 23 - Nuvem de palavras: o começo da docência em conjunto com a formação



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A palavra com maior referência, ‘**depois**’, relaciona-se a um estado de formação continuada, como no discurso do docente 12:

Trabalhei com desenvolvimento de sistemas automação industrial e depois com desenvolvimento web e por fim entrei na instituição para dar aula no curso técnico em informática para internet eu estou o tempo todo antenado em novidades (DOCENTE 12).

As falas e as observações realizadas durante a pesquisa deixam evidente que o processo de formação e de docência foi como um fluir da vida, de maneira natural, sem nenhum planejamento e preparo prévio: “Foi um processo natural, assim sem condução, assim que me formei já comecei a ser docente em cursos profissionalizantes e estou nessa até hoje” (DOCENTE 12).

O discurso revela um profissional que seguiu o fluxo de sua vida. As oportunidades foram surgindo e ele passou, então, a viver à docência. Segundo Ciampa, (2001), os indivíduos podem ser considerados atores que se transformam à medida que vivem suas personagens, passando por metamorfoses. Isso dura a vida toda, contudo ele preserva uma certa essência.

A essência no caso seria o profissional de TI que no momento estava atuando na educação:

Logo após terminar a faculdade comecei o curso técnico na instituição e fui convidada para dar aula como carta convite no curso de excel avançado. Gostei de ministrar aulas na instituição e quando terminei o técnico prestei um processo seletivo na unidade e consegui ser efetiva na instituição (DOCENTE 12).

Para muitos desses professores a docência surgiu como uma possibilidade de complementação da renda mensal, por um determinado período de tempo. É algo que ocorria algumas vezes na semana em contraturno à sua atividade principal.

Na instituição de pesquisa muitos docentes começaram com cargas menores, de 8 ou 10 horas semanais e de forma eventual, até serem efetivados com carga completa de 40 horas.

Foi então que me apaixonei pela docência e então pensei que se um dia fosse docente seria na instituição de ensino profissional. No início da faculdade comecei um estágio em um laboratório de treinamento profissional e ministrava cursos básicos em informática e treinamento de novos sistemas que a empresa implantava em diversos setores internos (DOCENTE 9).

Essa fala mostra que o profissional não se preparou para ser docente, como percebido anteriormente na subseção referente à formação dos docentes entrevistados, que revelou que nenhum deles tinha formação específica para o trabalho com a educação.

A formação do docente se dá no cotidiano, na 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. 144).

O aprendizado construído pelo docente diariamente não deve ser negado ou ignorado, mas pode ser insuficiente para ele consiga lidar com as adversidades apresentadas em seu dia a dia:

No início foi um pouco difícil, pois me sentia inseguro com tamanha responsabilidade e com uma nova função, contudo depois fui pegando o jeito (DOCENTE 10).

Fica evidente que o indivíduo foi aprendendo a ser docente, vencendo os seus medos e superando as dificuldades. O aprendizado provocado pela prática não prescinde de um domínio teórico. Ele tem uma significação da docência, que exige vivência profissional e socialização que se constrói e é experimentada pelo docente,

mobilizando emoções, relações e promovendo a identidade do profissional que posteriormente assumirá a carreira docente (TARDIF, 2002).

Existe uma preocupação com relação ao aprendizado da docência no espaço profissional, e o docente precisa superá-la para conseguir objetivos do ensino. Nesse sentido, a formação docente deve acontecer em paralelo ao cotidiano docente como forma de apoiar a prática educacional (FRANZOI; SILVA, 2014).

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, 1996, p. 35,) sem ter uma orientação específica quanto à educação profissional de nível técnico.

Não existe no atual PNE nenhuma orientação no que tange à formação do docente do ensino técnico, referenciando somente os professores do ensino básico e superior:

Formação no Senai em ferramentaria e aprendiz da Engesa trabalhei como projetista em uma empresa de divisórias e forro. Prestei concurso para ser educador de construção civil na Fundhas, onde estou há 14 anos e há cinco anos na instituição como docente de computação gráfica (DOCENTE 15).

O discurso demonstra a realidade docente no âmbito profissional e a atuação sem formação em educação que se ancora na crença da docência como vocação ou um dom. Ir descobrindo, imaginar-se vocacionado para a docência diminui a importância da formação e do preparo adequado para a sala de aula.

4.2.1.3 Docência junto com a atuação profissional

As palavras que compõem a análise do subtema ‘**A docência junto com a atuação profissional**’ compuseram a nuvem de palavras expressa na Figura 24.

Figura 24 - Nuvem de palavras: o começo da docência junto com a atuação profissional



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A palavra em destaque, **instituição**, faz referência ao lugar do trabalho docente e à formação profissional:

Comecei a dar aulas em escolas de informática e com o tempo e experiência conheci outros professores que davam aula na instituição e acabei entrando também (DOCENTE 13).

A docência pode ser vista por esses profissionais como algo a mais, concomitante com sua profissão fim:

Tinha vários clientes e um dia recebi o convite para ser docente. Comecei com cursos de pouca duração, de forma eventual, e depois fui contratado de forma efetiva e estou nessa até hoje (DOCENTE 7).

Um dos aspectos da prática docente desses profissionais é que ela começa como eventual, no contraturno de suas atividades principais, constituída inicialmente como algo eventual, um trabalho que exigia menos envolvimento do profissional, podendo supor que o conhecimento pedagógico não fosse uma exigência para aquele momento.

Nesse contexto, a principal responsabilidade estava na valorização profissional frente ao aluno e o valor de sua aula era consequência da vida profissional atualizada, gerando no aluno uma situação de referência com esse profissional para sua posterior inserção no mundo do trabalho.

Em alguns discursos vê-se a docência como uma vocação que foi aflorada com o passar do tempo:

Desde que comecei a trabalhar com informática exerci a docência. Para mim isto está no sangue gosto muito de ensinar e mesmo trabalhando em outros lugares não abro mão de dar aulas (DOCENTE 13).

Quando o docente diz “*não abro mão de dar aulas*” leva à reflexão do que foi descrito por Mury (2011) quanto à aderência. Esse termo foi utilizado com intuito de expressar a opção pela docência não por escolha, mas sim como um processo de aderência que foi se formando junto com a prática docente.

Essa definição pode ser utilizada para entender a escolha de alguns docentes dos cursos profissionais, pois a docência não era a sua primeira opção profissional, mas a atuação como educador trouxe a descoberta de uma identificação com essa carreira resultando na sua permanência.

A empatia pela situação humana também aparece nessa classe:

Até que comecei a graduação e passei a atuar como analista, a partir de então comecei a verificar que muitos profissionais tinham uma qualidade muito baixa em relação a aquilo que tinha vivido como técnico, então resolvi procurar uma maneira de atuar na área em que pudesse atuar formando profissionais melhores (DOCENTE 1).

Vale ressaltar a docência desenvolvida como uma profissão a partir das interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2009). O discurso do docente 1, “*verificar que muitos profissionais tinham uma qualidade muito baixa em relação a aquilo que tinha vivido como técnico*”, remonta a um profissional comprometido com o ser humano e com a educação.

Esse profissional foi se construindo aos poucos em seu dia a dia como professor, estabelecendo uma relação com o aluno, em sala de aula, pela construção do conhecimento e pela formação de novos profissionais:

Após terminar meu curso comecei a trabalhar e em conjunto dar aulas em escolas de informática foi em conjunto trabalhar em empresa na parte de análise de sistemas e ser docente (DOCENTE 13).

Notavelmente existe a aquisição de novas habilidades conforme o dia a dia de trabalho, considerando a prática como um processo de aprendizagem de características que passam a contribuir para a construção identitárias desses profissionais.

A identidade é o resultado do processo de metamorfose que não para: o indivíduo está sempre se transformando. É o resultado provisório e a união entre a história de vida da pessoa, seu contexto histórico e social e a dos seus projetos.

A identidade passa a assumir um caráter ativo no processo de evolução do sujeito, que está sempre em movimento e cria um personagem considerando aquilo que o indivíduo vivencia em seu contexto, estabelecido como um padrão cultural.

Assim, considera-se que a cultura seja a base identitária de alguém. Existem diferentes formas nas quais os personagens podem se estruturar e o resultado dessa transformação produzirá o que é denominado identidade (CIAMPA, 2001):

Iniciei em escolas profissionalizantes e segui até os dias atuais, contudo no início eu também trabalhava em uma produtora de vídeos e com o passar do tempo passei a ser docente efetivo e hoje só faço isso (DOCENTE 12).

A fala do docente 1 aponta que o profissional vai se modificando com o tempo. Considera-se, pois, que um ou vários personagens e papéis possam ser vivenciados por diferentes pessoas, mas cada uma tem a sua forma de perceber e vivenciar seus personagens, podendo ter reflexos diferentes.

Na **Classe 1, início do relacionamento com as TICs e docência**, os discursos demonstram que o relacionamento dos docentes com a TICs se deu ainda na infância. Posteriormente nota-se que essa facilidade em se relacionar com elas os levou a um aprofundamento, fazendo cursos técnicos, graduação e pós-graduação.

Alguns que não tiveram formação específica em TICs passaram, com o tempo, a atuar na área justamente por conta da familiaridade com elas. A docência nunca foi algo planejado por esses docentes, contudo passou a fazer parte de suas vidas de acordo com as oportunidades que foram surgindo.

Vivenciar diferentes experiências no contexto em que se vive, como demonstrado anteriormente na Figura 2 deste estudo: assim, a identidade é tida como o ponto de encontro, a união entre igualdade e diferença (CIAMPA, 2001).

Embora a identidade esteja em constante movimento, entende-se que seja a resposta aos conflitos, à dualidade, às culturas, aos ritos sociais, entre outros, nos quais o sujeito interage e reforça valores, desestrutura-se e reestrutura-se. A reposição, portanto, mantém a ideia de que a identidade transita no tempo e não pertence ao passado e nem é constante (CIAMPA, 2001).

Dubar (2005) corrobora tais ideias, afirmando que a identidade é o resultado de um processo em que a pessoa interioriza novas crenças, novos valores, novos costumes. É o resultado das relações entre as pessoas, originando a identidade para si e a identidade para o outro. Para o autor, uma não deve ser separada da outra, visto que a primeira está totalmente relacionada com a segunda: o sujeito se conhece pelo olhar do outro.

A construção da identidade profissional se condiciona aos contextos sociais pela interação com o outro nos quais o sujeito está inscrito, como evidenciado nas falas dos participantes do estudo. Com as experiências obtidas no dia a dia com as pessoas com quem se trabalha, o profissional melhora o seu desempenho. Isso por que o homem não é um ser isolado, mas o resultado das interações do contexto social, cultural e histórico e, sobretudo, das relações como os outros.

Ciampa (2001) afirma que o homem é a sua maneira de agir e de pensar. Pelas atividades que exerce, discute quem é e quem pretende ser. A identidade é mutável, pois o homem está sujeito a constantes transformações.

Dessa maneira, entende-se que esse docente teve sua identidade profissional construída com a sua interação com as TICs e com a sociedade, mesmo que em alguns casos, não tendo uma formação específica, ele acaba se identificando com essa área e com o passar do tempo migra para esse grupo.

4.2.2 Classe 2 - Processo de atualização em TICs, utilização e desafios

A segunda classe de discurso gerada pelo IRAMUTEQ, denominada **Processo de atualização em TICs, utilização e desafios**, apontou termos recorrentes em 17,7% da fala dos docentes envolvidos. Esse valor de incidência está em igualdade com o valor da classe 6, e ambas ocupam o segundo lugar em porcentagem de termos recorrentes.

As palavras que compõem essa classe estão representadas na Figura 25.

Figura 25 - Classe 2 - Palavras que a compõem

CLASSE 2	
1	internet
2	dificuldade
3	livro
4	participar
5	tecnologia
6	sites
7	procurar
8	social
9	através
10	rede
11	revista
12	fórum
13	utilizar
14	relação
15	velocidade
16	tics
17	relacionado
18	presencial
19	online
20	lidar
21	ler
22	journal
23	eventual
24	especializado

Fonte: adaptada dos relatórios do IRAMUTEQ (2018).

A classe 2 apresenta uma sequência de 24 palavras, com maior número de incidências nas palavras internet, dificuldade, livro, participar, tecnologia, sites, procurar, social, através, rede, revista, fórum, utilizar, relação, velocidade e TICs.

Uma análise de todos os demarcadores mostrou que a palavra **internet** relaciona-se diretamente com **livro, participar, sites, procurar, social, através, rede, revista e fórum**, tendo um relacionamento com a forma como o docente das TICs se atualiza.

Já a palavra **dificuldade** é desencadeadora das palavras **tecnologia, utilizar, relação, velocidade e TICs** e mostra como o docente se relaciona com as TICs e os seus desafios. As relações existentes entre eles estão expressas na Figura 26.

Figura 26 - Organograma da Classe 2



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A palavra **internet** traz o contexto da realidade dos docentes das TICs que têm a necessidade de atualização constante e para isso buscam canais para tal, como a **internet**, **livro**, **participar** de **fórum**, **procurar** em **rede social** e **revista**, como um pesquisador que vai procurando constantemente dados para ampliar seu portfólio e melhorar suas análises.

A sequência apontada a partir da palavra **dificuldade** se relaciona com a forma de utilização da **tecnologia** por esses docentes e seus desafios de **utilização**, sua **relação** com as TICs e a **velocidade** com que se transformam em um processo contínuo de modificações.

Essa classe de discurso trata da relação de atualização, utilização e desafios dos docentes diante das TICs. A análise das questões utilizadas pelo objeto mostra que questão norteadora em que a palavra **internet** aparece com mais frequência é a 16: descreva como você faz para se atualizar.

A Figura 27, a seguir, traz as palavras referentes a essa questão.

Figura 27- Nuvem de palavras de questão 16: descreva como você faz para se atualizar



Fonte: IRAMUTEQ (2018).

Notou-se, também, na análise das questões utilizadas pelo objeto, que a questão norteadora em que a palavra **tecnologia** aparece com mais frequência é a 17: indique e explique qual a sua maior dificuldade em lidar com as TICs. A Figura 28 traz a nuvem de palavras dessa questão.

Figura 28 - Indique e explique qual a sua maior dificuldade em lidar com as TICs



Fonte: IRAMUTEQ (2018).

O trabalho de análise das principais palavras que compõem a classe 2 e as suas relações em cada segmento, e entre elas, indicou a constituição de dois grandes subtemas, como pode ser observado na Figura 29.

Figura 29 - Subtemas da Classe 2: utilização

Nº e Nome	Subtemas	Palavras
Classe 2: Processo de atualização em TICs, utilização e desafios	-Atualização em TICs	Internet, livro, participar de fórum, procurar, rede social e revista.
	-Utilização e desafios	Dificuldade, tecnologia, utilização, relação, velocidade, TICs

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

4.2.2.1 Atualização em TICs

O subtema **Atualização em TICs** tem a classe de discurso expressa pela Figura 30.

Figura 30- Classe de discurso do subtema atualização em TICs



Fonte: elaborada pelo autor (2017).

As palavras **internet, livro, participar de fórum, procurar, rede social e revista**, que compõem o subtema 'Atualização em TICs' retratam como o docente faz

para se atualizar em algo que conta com uma rapidez de transformação exponencial, que são as TICs.

Pelo discurso percebe-se a tendência de recorrer primeiramente ao conteúdo a ser aprendido na internet:

Atualmente tenho me atualizado através da internet: blog, fóruns, jornais e vídeos. Quando é assunto mais específico que não encontro na internet eu procuro em livros também (DOCENTE 14).

A internet tem sido a fonte de busca primária desses docentes, que buscam agilidade e praticidade para realizar suas pesquisas. Apenas se o conteúdo não for encontrado *on-line* é procurado outras fontes físicas, como livros. Seja onde for, a internet possibilita acessar conteúdos e também comunicar, por isso a sua crescente apropriação, tanto pela sociedade quanto no ambiente escolar.

Segundo Cebrian (1999):

A internet oferece todas as possibilidades com as quais nem mesmo os mais entusiastas escritores de ficção ou os utópicos sonhadores de Alexandria poderiam sonhar. A quantidade de informações é tal, que com menos de 12 anos de idade pode-se ter tido acesso a um número muito superior do que aquele que um adulto na Idade Média seria capaz de recolher durante toda a sua vida (CEBRIAN, 1999, p.120).

Segundo o IBGE (2017), em seu último censo sobre o uso da internet em 2015, metade dos brasileiros estão conectados nas regiões Sudeste (57%), Sul (53,5%) e Centro-Oeste (54,3%). Registram os maiores percentuais de utilização da internet considerando-se todos os equipamentos.

O uso massivo da internet para pesquisas é uma realidade e quando se fala em pesquisa de preços, que é algo que se faz corriqueiramente, 92% dos internautas pesquisam antes de comprarem qualquer produto em loja física (IBGE, 2017).

A internet está crescendo como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão, por ser aberta, descentralizada e participativa. Em uma sociedade que produz informação, essa pode ser encontrada em *sites* especializados ou em redes sociais. Não é apenas a população que faz uso dessa tecnologia, universidades, escolas e bibliotecas também têm o seu ambiente virtual de pesquisa:

Cursos WEB capacitações fornecidas pela instituição onde trabalho cursos presenciais e pesquisas na internet a dificuldade está na grande gama de áreas de atuação e o grande desenvolvimento de novas ferramentas aplicativos programas etc (DOCENTE 3).

Como o docente 3 relata em seu discurso, buscam-se cursos WEB pela internet. O artigo 80 da LDB incentiva todas as modalidades de ensino a distância e continuada em todos os níveis.

De acordo com o censo realizado pelo MEC (2017), a educação a distância (EAD) é a que mais cresce no Brasil. Uma das vantagens da EAD em relação ao ensino presencial é o menor custo. Alguns apresentam mensalidades até quatro vezes mais baixas e outros são gratuitos, por não precisar de uma estrutura física muito elaborada para acontecer.

Outro ponto desse crescimento é a facilidade de acesso. O aluno não precisa se deslocar fisicamente, basta apenas ter acesso à internet podendo interagir e realizar o curso de onde desejar com flexibilidade, algo tão procurado pelo sistema produtivo atual, como destacado por Ramírez (1999) em um sistema produtivo flexível e com baixo custo:

Através da internet cursos e livros não costumo ter dificuldade em lidar com algo relacionado a TI busco sempre aprender e entender o seu uso. Executo sempre anteriormente minhas aulas busco efetuar vários procedimentos e verifico possíveis erros e maneiras de corrigir (DOCENTE 5).

O docente em TICs tem a necessidade, como afirma Radtke (2005), da recontextualização, do uso do computador, integrando-o às suas atividades pedagógicas. É necessária, além da pesquisa de novas atividades, a adequação à prática pedagógica para que ela traga resultados, o que muitas vezes pode ser exaustivo e vai além do espaço-tempo habitual.

Nesse sentido, o docente precisa ter muita flexibilidade para se adaptar às demandas da sala de aula. Soares e Almeida (2005) corroboram com essa informação, pois segundo eles as atividades precisam romper com as práticas tradicionais:

Um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem (SOARES E ALMEIDA, 2005 p. 3).

Nesse contexto percebe-se quando a capacitação é utilizada de maneira inteligente, procurando formas flexíveis, diferenciadas. Assim haverá melhor absorção e democratização do conhecimento:

Enfim, fazendo as tecnologias trabalharem em nosso favor e não o contrário participando de cursos presenciais e a distância buscando eventos na área de tecnologia muita pesquisa e leitura através da internet trocando informações com colegas (DOCENTE 5).

O discurso do docente 5 corrobora o que diz Casalli (1997), que o profissional da era da modernidade líquida precisa ser mais especializado, estando disposto a aprender o tempo todo, acompanhando a velocidade da mudança das TICs:

Trabalho com internet o dia todo e desenvolvendo sistema web e dou aula a noite na mesma área. Estou o tempo todo utilizando a tecnologia, interagindo com ela e ensinando sobre ela através de vídeo aula, redes sociais, e treinamentos em cursos (DOCENTE 8).

Uma das necessidades dos docentes do ensino profissional não é apenas o saber, mas sim o saber fazer. Para isso se faz necessário que ele se aproprie daquilo que ensina, não apenas de maneira teórica, mas também de forma prática:

Tenho afinidade, procuro utilizar a tecnologia em tudo o que realizo tanto na docência quanto em meus outros afazeres, encontros com outros profissionais de TI e cursos (DOCENTE 10).

Para aplicar as TICs em todas os seus afazeres, como descrito pelo docente 10, é preciso estar constantemente disposto a explorar recursos tecnológicos, e o desafio maior é transformar informações em conhecimento, já que apenas ter acesso à informação não garante conhecimento: torna-se necessário agir cognitivamente em relação às informações:

Redes sociais e procuro participar de eventos relacionados às tecnologias de meu interesse. A velocidade com que as TICs evoluem se inovam e revolucionam nossos comportamentos e rotinas (DOCENTE 16).

As TICs não apenas facilitam a vida no mundo contemporâneo. Como se pode perceber pelo discurso do docente 16, elas revolucionam o comportamento, fazendo com que se passe a ter novas práticas e formas de se relacionar, trabalhar e agir, colocando-se como uma agente formadora de novas práticas. Essa afirmação é defendida por Kensky (2007):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo grupo social (KENSKY 2007, p. 21).

As TICs se fazem presentes na vida das pessoas de forma cotidiana, como estudar, realizar atividades domésticas, trabalhar, fazendo com que os frutos dos mais variados tipos de tecnologia acabem se espalhando por toda a sociedade, até mesmo por modismo frente a campanhas dos veículos de massa, como TV e Rádio.

4.2.2.2 Utilização e desafios

O subtema '**Utilização e desafios**' tem a classe de discurso expressa na Figura 31.

Figura 31 - Classe de discurso do subtema utilização e desafios



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

As palavras **dificuldade**, **tecnologia**, **utilização**, **relação**, **velocidade** e **TICs**, junto com a análise do conteúdo do texto, trazem um docente das TICs que tem desafios e dificuldades em trabalhar com elas. Um dos desafios parte das certificações, como descreve o docente 16:

Procuro sempre manter minhas certificações atualizadas, renovadas, mas este ponto é o calcanhar de Aquiles de qualquer profissional e professor de TI. É a parte mais onerosa. Acompanho noticiários, jornais, revistas, sites da internet (DOCENTE 16).

As certificações, apontadas pelo docente 16, fazem parte de um processo em que a instituição, ao procurar suprir as exigências do mercado, oferta ao docente em TICs 'certificados' de acordo com o *software* o qual ele trabalha e leciona.

Assim, por exemplo, se naquele ano ele dará aula de autocad, que é um *software* amplamente utilizado em projetos da construção civil, é necessário que tenha a certificação do autocad. Se além do autocad ele também dará aula de outros *softwares*, como 3D max e *photoshop*, é necessário que tenha as 'certificações' também desses dois *softwares*.

Para ser certificado em algum *software* é necessário que o docente vá até a empresa fabricante e faça uma prova que comprove a sua capacidade de utilização, com questões teóricas e práticas com respostas de múltipla escolha e também discursivas.

Como cada nova versão do *software* exige uma nova certificação, o docente passa o ano todo estudando para as certificações, o que representa um grande desafio, pois constantemente está sendo avaliado e forçado a acompanhar a tecnologia, que é algo que sempre está em movimento: é algo recorrente da modernidade líquida, como diz Bauman (2001).

O processo de certificação é denominado identidade institucional, por Dubar (2005). Essa identidade refere-se ao profissional que cumpre com uma série de processos e normas que o enquadre como um profissional qualificado para determinada função.

O docente em TICs, por exemplo, precisa ter uma formação voltada para TICs e posteriormente às certificações, que o qualificam como alguém capacitado para ser docente dos *softwares* que irá utilizar.

Essa é a maior dificuldade em se lidar com as tecnologias. Precisa-se de atualização constante. São realizadas geralmente com uma semana ou antes das aulas e utilizo bastante a internet e consultas a livros. Ajuda e muito (DOCENTE 2).

Essa necessidade de atualização é entendida por Libâneo (2004) como formação continuada:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

O autor descreve a necessidade de formação continuada. No seu entendimento, o professor deve ter a consciência de que a formação não acaba com a formação graduada, mas o processo de construção do conhecimento é contínuo e envolve toda a trajetória profissional:

Algumas situações relacionadas com a internet, além de lousa digital utilizo sites da internet e também cursos de aperfeiçoamento. A maior dificuldade é a rapidez o que você sabe hoje amanhã muito provavelmente terá mudado (DOCENTE 2).

No caso do docente em TICs há um agravante com relação à sua formação continuada, a de que ele precisa estar ciente das novidades promovidas pelos avanços tecnológicos, que é algo exponencial.

Como demonstrado por Bauman (2001), esses avanços fazem parte da modernidade líquida, em que tudo está em transformação constante. A preocupação com a velocidade das TICs é vista por outros docentes também:

Participo de treinamentos, cursos, livros, revistas especializadas, internet, fóruns e também mídias sociais. Nenhuma dificuldade, apenas a dificuldade da tecnologia mudar muito rápido (DOCENTE 4).

Através de cursos internet livros redes sociais palestras novas linguagens de programação é sempre um desafio acompanhar a tecnologia. A cada dia novas coisas surgem e precisamos estar por dentro dessas novidades (DOCENTE 7).

Esse tipo de docente precisa estar atualizado em algo que está atualizando-se constantemente. Para Demo (1994), ele precisa ter algumas competências para que possa atingir a demanda do mercado:

Capacidade de pesquisa para corresponder desde logo ao desafio construtivo do conhecimento, o que transmite em sala de aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento assumir textura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico. Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio. Teorização das práticas[...] Formação permanente. Manejo da instrumentalização eletrônica [...] (DEMO, 1994 pp. 54 e 55).

O autor acredita que o docente em TICs tem a necessidade ser autônomo, crítico, criativo, transformador e compromissado em buscar novas tarefas e práticas para o futuro. Para Demo (1994):

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, a aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos (DEMO, 1994 p. 13).

O docente em TICs, além de assumir um papel voltado para a busca de novas atividades e práticas assertivas, também tem a necessidade de assumir desafios:

Manter as portas abertas com o mercado de trabalho é a melhor forma de se atualizar em relação as TICs. Nenhuma dificuldade acho extremamente revigorante ter que ensinar alguma coisa que ainda não sei direito (DOCENTE 11).

Essa atitude de assumir novos desafios requer uma escola viva, dinâmica, de um docente produtor e organizador do conhecimento a partir de estágios do modelo ACOT (1997) para o ensino-aprendizagem em TICs: entrada, adoção, adaptação, apropriação e invenção.

O docente deve estar sempre buscando novos conhecimentos, como explicita Libâneo (2007):

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2007 p. 227).

No caso do docente das TICs voltado à educação profissional ainda existe o desafio do mercado, pois não basta estar atualizado: é preciso que os conhecimentos estejam de acordo com o que o mercado de trabalho necessita:

Em outras empresas eu aprendi a utilizar tecnologia abertas e software livre e isso utilizo com meus alunos, lembrando sempre no mercado que sempre procura algo bom e barato. Manter-se atualizado a novas tecnologias e de vanguarda (DOCENTE 4).

O mercado de trabalho acaba ditando o foco dos docentes com relação ao que precisa se atualizar e como deve desenvolver suas aulas, mas o processo é feito em conjunto com pares:

Utilizo bem a tecnologia, mas não me deixo levar por ela não sou um *hard user*. Leio bastante, pesquiso na internet, troco ideia com outros profissionais da área docente e do mercado de trabalho (DOCENTE 11).

Outro fator importante do docente em TICs é que além de ser um usuário da tecnologia não pode ficar apenas focado nelas para se atualizar. É necessária a interação com profissionais da área e alunos:

A colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação. [...] A aprendizagem acontece através do compartilhamento de diferentes perspectivas, pela necessidade de tornar explícito seu pensamento e pelo entendimento do pensamento do outro mediante interação oral ou escrita (VYGOTSKY, *apud* MANTOVANI, 2005, p.12).

Um dos desafios para o docente é fazer com que o conteúdo explorado nas redes sociais, *sites*, revistas, *web*, entre outros, com muitas informações, venha a se transformar em conhecimento, pois apenas ter acesso ao conteúdo não é garantia de conhecimento:

Existe bastante conteúdo on-line, mas a maioria é voltado para a parte básica. Qualquer assunto mais aprofundado é difícil de achar, até mesmo em fóruns ou livros eu tento fazer as aulas terem o máximo de prática possível (DOCENTE 14).

O processo de transformação de informação em conhecimento inclui atividades práticas que possam ser aplicadas em sala de aula e o aluno deve assumir um papel de sujeito não passivo nesse processo (BEHRENS, 2000):

O aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. [...], portanto, professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela (BEHRENS, 2000, p.70).

No ensino das TICs exige-se do docente uma atitude diferente da convencional. Ele não é apenas um centralizador das informações, ele passa a ser um coordenador do processo com o objetivo de sensibilizar e motivar os alunos para a importância do conhecimento, fazendo uma inter-relação entre a matéria ensinada e o contexto social do aluno, enfatizando assim a habilidade escolhida (MORAN, 1997):

Não tenho dificuldades em relação às novas tecnologias e nem em relação à comunicação. Eu consigo utilizar dos diversos meios para me comunicar com os alunos, eu procuro informações em *sites* de notícias específicas da área *workshop* (DOCENTE 1).

O processo de comunicação dos docentes com os alunos pela ressignificação das TICs precisa ser algo natural. Como afirma o docente 1, sem dificuldade. Isso exige muito cuidado, mais do que uma preparação para o mercado de trabalho é também uma sinergia, como afirma Pretto (2000):

[...] passa a ter um papel muito mais forte, um papel significativo na formação das novas competências, que não sejam necessariamente competências vinculadas à perspectiva de mercado que domina hoje toda a sociedade. Que não seja, enfim, uma simples preparação para o mercado, mas que sejam capazes de produzir uma sinergia entre competências, informações e novos saberes (PRETTO, 2000, p.82).

Uma comunicação verdadeira, objetiva e ao mesmo tempo respeitosa do professor estabelece uma relação de confiança com os alunos e passa a ser mais importante até mesmo do que as tecnologias aplicadas no processo ensino-aprendizagem. É nesse momento que as reflexões vão se formando e solidificando ideias importantes e conclusivas.

Na **Classe 2 - Processo de atualização em TICs, utilização e desafios**, os discursos demonstram que o profissional em TICs tem como fonte inicial de atualização a internet, e posteriormente os meios físicos como biblioteca, livros e revistas. O fato de as TICs mudarem rapidamente é um grande desafio para esses docentes que precisam se atualizar para poder fazer o melhor uso possível das TICs e ao mesmo tempo conseguir fazer uso delas na docência. de as TICs e não das TICs mudarem

O docente em TICs está em um contexto demonstrado anteriormente na Figura 5-Tríade utilização, integração e apropriação das TICs, em que Morin (2014) descreve o processo como o professor faz uso das TICs de maneira dinâmica e recursiva.

Dentro do processo descrito por Morin (2014), contudo, existem estágios de utilização de uma nova ferramenta e tecnologia indo do estágio 0 ao 6 como descrito no Quadro 4 – Modelo de Moersch.

Quanto aos desafios verificados pelos docentes com relação à velocidade das TICs, pode-se entender que faz parte do modelo atual organizacional demonstrado no Quadro 7 – Mudanças nos sistemas organizacionais e de gestão. É necessário na atualidade um profissional com capacidade de aprendizagem permanente e com uma sólida formação técnica e tecnológica.

4.2.3 Classe 3 - Planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula

A terceira classe de discurso gerada pelo IRAMUTEQ, e denominada '**Planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula**', aponta termos recorrentes em 16,1% e é o quinto menor valor de incidência das palavras. A classe 1 apontou 14,5% dos termos recorrentes; as classes 2 e 6 apontaram 17,7%; a classe 4 apresentou 21% e a classe 5 teve 12,9%. As palavras que compõem a classe 3 estão na Figura 32.

Figura 32 - Classe 3: palavras que a compõem

CLASSE 3	
1	constantemente
2	plano
3	atenção
4	material
5	mudança
6	metodologia
7	competência
8	acordo
9	base
10	conhecer
11	tentar
12	aprendizagem
13	demais
14	projeto
15	ligado
16	horário
17	facebook
18	apoio
19	aula
20	desenvolver
21	ensino
22	relacionar
23	hora
24	instituição
25	ferramenta

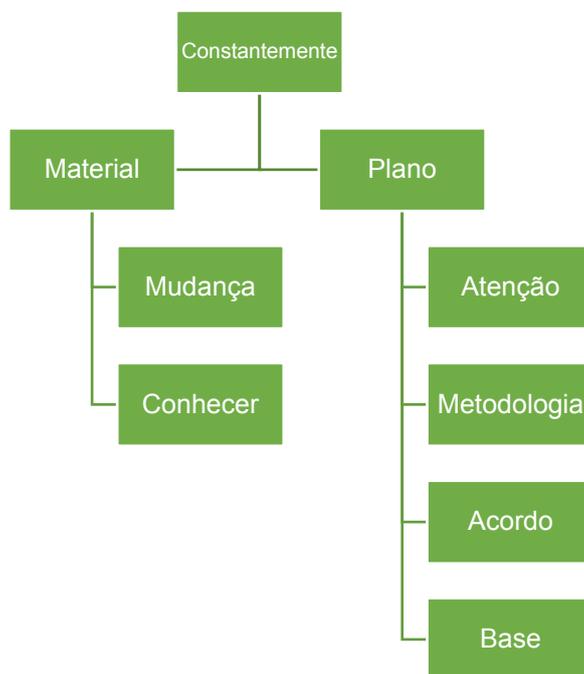
Fonte: adaptada dos relatórios do IRAMUTEQ (2018).

A classe 3 apresentou uma sequência de 25 palavras. Ao analisar as de maior recorrência encontrou-se a palavra **constantemente**. Verificou-se, então, em quais segmentos de texto essa palavra aparece, e em qual contexto foi possível verificar

que ela desencadeia outras palavras. Há um desencadeamento das palavras **plano**, **atenção**, **metodologia**, **acordo e base**, que se relacionam com o planejamento e a metodologia utilizada em sala de aula.

As palavras **material**, **mudança** e **conhecer** fazem menções aos recursos também usados em sala de aula, cuja relação pode ser observada no organograma da Figura 33.

Figura 33 - Organograma – Classe 3: planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula

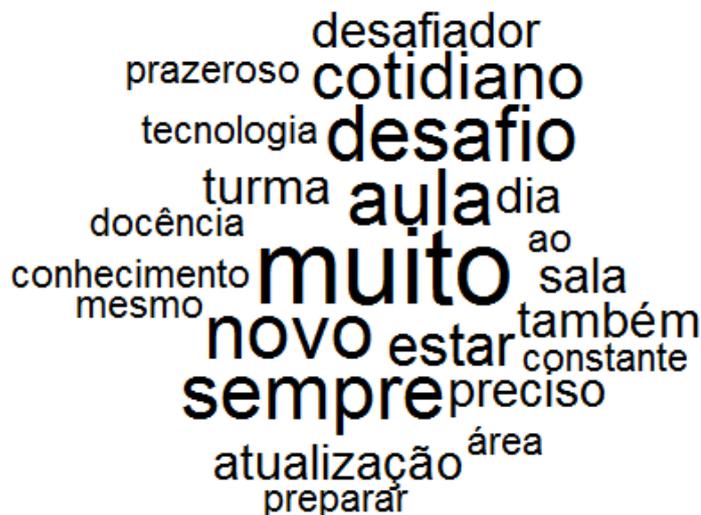


Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A análise dessas palavras no discurso indica que o docente em TICs **constantemente** está utilizando todo **material** tecnológico existente, acompanhando a **mudança** da tecnologia em sua busca pelo **conhecer**. Também está **constantemente** seguindo um **plano** de aula que busca prender a **atenção** dos discentes com uma **metodologia** inovadora de acordo com a **base** que o aluno traz consigo.

Na análise das questões norteadoras do objeto de estudo, a palavra **constantemente** aparece na forma abreviada e constante na questão norteadora 14: descreva como é o cotidiano para você. Essa descrição consta na Figura 34.

Figura 34 - Nuvem de palavras de questão 14: descreva como é o seu cotidiano



Fonte: IRAMUTEQ (2018).

Nota-se que essa palavra não apresenta muita incidência se comparada com outras da questão norteadora, como **muito**, **novos** e **aula**.

Isso se deve ao fato de a questão ter sido tratada pelo IARAMUTEQ apenas com os discursos específicos relacionados a ela e não em geral, como na classe 3, mas a palavra **constante** se faz presente como pode ser notada na Figura 33.

A análise das principais palavras da classe 3 e suas relações compõe dois grandes subtemas, como se observa na Figura 35.

Figura 35 - Subtemas da Classe 3: em sala de aula

Nº e Nome	Subtemas	Palavras
Classe 3 - Planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula.	- Recursos tecnológicos usados em sala de aula	Constantemente, material, mudança e conhecer
	- Planejamento e metodologia	Constantemente, plano, atenção, metodologia, acordo e base

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

4.2.3.1 Recursos tecnológicos usados em sala de aula

As palavras que compõem a análise do subtema 'Recursos tecnológicos usados em sala de aula' compuseram a nuvem de palavras expressa na Figura 36:

Figura 36 - Nuvem de palavras do subtema recursos tecnológicos usados em sala de aula

Mudança
Constantemente
Conhecer Material

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

As palavras **constantemente**, **material**, **mudança** e **conhecer**, que compõem o subtema '**Recursos tecnológicos usados em sala de aula**', tratam dos recursos tecnológicos que os docentes utilizam em suas aulas e dos desafios a serem superados na prática docente. Os docentes em TICs acabam utilizando vários recursos em suas aulas:

Sempre estamos ligados nas novas tecnologias, novas formas de ensinar e tentamos passar este desafio para nossos alunos. Também eu procuro sempre novas metodologias de ensino e formas para envolver o aluno no processo de aprendizagem e a tecnologia me propicia o novo sempre. Utilizo delas para tudo desde slides até jogos (DOCENTE 13).

Como dito pelo docente 13, é necessário envolver o aluno com o novo e a tecnologia propicia isso dada a sua rápida transformação. Ao inserir recursos das TICs no espaço escolar, surge a informática educativa que apresenta as características definidas por Borges (1999):

O uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999, p. 136).

A LDB, no artigo 32, cita que um dos objetivos do Ensino é a formação do cidadão mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

Para isso, o educador deve ter em mente a necessidade de um domínio contínuo e crescente das tecnologias sem que se perca o foco da educação, que tem a função de submeter o aluno à busca do conhecimento pedagógico, cultural e curricular, tendo a tecnologia como facilitador.

Para Leite (2005):

[...] o conhecimento não é uma condição inata do ser humano, nem algo pronto e externo a si próprio. Tampouco nos contentamos em considerá-lo como uma construção ordenada e linear. Entendemos o conhecimento como o resultado de uma rede de relações sociais, culturais, físicas e simbólicas; em que diferentes influências e fatores constituem os objetos de conhecimento e os sujeitos cognoscentes. Assim, o homem é criador e criatura da sociedade; produto de suas próprias produções e de suas instituições. E o conhecimento acontece em uma rede, com muitos fios e diferentes tramas (LEITE, 2005 p.1).

É essencial que o docente em TICs saiba compreender o aluno e as novas tecnologias. Para Moran (2007), compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar e posteriormente, por questionamento, criticar, reavaliar, criar novas conclusões e acomodar novas ideias:

Estar sempre se atualizando no assunto trazendo novidades para a sala de aula e conseguir a atenção do aluno (DOCENTE 14).

Isso além de buscar sempre novos desafios de forma flexível e adaptar-se à necessidade de sala de aula:

A mudança contínua das tecnologias cada ano surge uma coisa nova e ficar por dentro disso é bem complicado sendo um desafio constante. Eu planejo minhas aulas de acordo com a competência que os alunos devem ter após a conclusão do curso e observando a carga horária eu distribuo os conteúdos (DOCENTE 10).

Essa adaptabilidade do docente em TICs, relatado pelo docente 10, precisa romper com o usual respeitando o processo de cada aluno, focando no seu desenvolvimento final de maneira cooperativa. Como afirmam Soares e Almeida (2005):

Um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem (SOARES e ALMEIDA, 2005, p. 3).

Mesmo que a necessidade de “romper com as práticas usuais” cause no docente um certo desconforto, é preciso que aconteça. É difícil por que não está acostumado com determinados tipos de situação, como no caso do docente 15:

Internet, certificações, e dia a dia tutoriais, constantemente inglês. Infelizmente a tecnologia fala em inglês e eu não conheço bem o idioma por isso as vezes sofro demais. Planejo com antecedência uso ppt ou prezi (DOCENTE 15).

Como dito pelo docente 15, “*a tecnologia fala inglês*” e muitas vezes os professores só têm o domínio do português, o que dificulta na obtenção do conhecimento, forçando-os a transpor as dificuldades em prol da educação com uma prática reflexiva, como afirma Perrenoud (1999):

A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades. (PERRENOUD, 1999, p.72).

Os desafios precisam ser transpassados com uma prática reflexiva voltada a solucionar os problemas e não atravancar e limitar o desenvolvimento do professor e consequentemente do aluno:

A internet é uma fonte de consultas e todos conhecem vários assuntos onde são especialistas independentemente da idade e da formação, além das mudanças constantes da área (DOCENTE 2).

Como menciona o docente 2, os alunos muitas vezes já trazem uma bagagem considerável para sala de aula devido ao seu relacionamento amigável com as TICs. De maneira geral, entende-se que o docente em TICs deve fazer uso de todos os recursos disponíveis para que o seu aluno consiga aprender.

Também deve transpor os desafios com uma prática reflexiva, buscando alternativas e superando os obstáculos provocados pela necessidade de formação continuada e pelo próprio uso das TICs, o que deve ser feito de maneira constante.

4.2.3.2 Planejamento e metodologia

A composição das palavras do subtema 'Planejamento e metodologia' compuseram a nuvem de palavras expressa na Figura 37.

Figura 37 - Nuvem de palavras do subtema planejamento e metodologia



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

As palavras **constantemente**, **plano**, **atenção**, **metodologia**, **acordo** e **base** que compõem o subtema Planejamento e metodologia fazem referências ao que o docente em TICs faz para preparar suas aulas e prender a atenção do aluno.

Esse docente, além de ter uma atualização constante com relação às TICs e utilizar vários recursos tecnológicos em sala de aula, também necessita estar focado em um ensino voltado à prática, como descrito pelo docente 9:

Gosto de fazer um roteiro das minhas aulas. Monto material em *PowerPoint*, uso diversas metodologias em sala de aula. Gosto de trabalhar com projetos e incentivo a prática constantemente (DOCENTE 9).

O “*trabalhar com projetos*”, mencionado pelo docente 9, revela uma forma de articular o conhecimento voltada para a integração de diversas mídias e conteúdos curriculares em uma perspectiva construcionista.

Segundo Valente (1999, p.141), o construcionismo “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável: um artigo, um projeto, um objeto de interesse pessoal de quem produz”.

No modelo da pedagogia por projetos o aluno aprende no processo de produção, levantando dúvidas, pesquisando e criando relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento.

O papel do professor também passa por mudanças, pois ele deixa de ser aquele que ensina transmitindo informações, que é a figura central do processo, para criar situações de aprendizagem em que o foco incide nas relações que se estabelecem durante o processo, cabendo ao professor a função de mediador para que o aluno consiga encontrar sentido naquilo que está sendo ensinado.

A esse respeito Valente (2000) acrescenta:

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2000, p. 4).

Para fazer a mediação pedagógica é necessário que o professor acompanhe o processo de aprendizagem do aluno, entendendo o seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida, tendo também clareza na sua intencionalidade pedagógica. É o que descreve o docente 15:

Explicação, exercício em sala e exercício em casa, mais projeto do curso total, como a ferramenta principal da minha formação é desenho e CAD, utilizo constantemente a base do aluno para formação de um profissional capaz de atender às demandas da vida profissional (DOCENTE 15).

As atividades desenvolvidas pelo docente precisam se inter-relacionar e ter ligação com a realidade do aluno, como descrito pelo docente. Isso requer mudanças na percepção de ensino e aprendizagem de maneira constante. Hernández (1988, p.49) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

Esse entendimento é fundamental, já que os que buscam apenas conhecer os procedimentos e os métodos para desenvolver os projetos acabam por se frustrar em sala de aula por não existir um modelo ideal, pronto e acabado, que consiga dar conta da complexidade que envolve a realidade da docência e do contexto escolar:

Estamos em constante mudança na forma de ensinar. A gente sempre tenta estar à frente na forma de ensinar, então precisamos estar ligados nas novas formas de aprendizagem nos atualizando constantemente e buscando sempre prender a atenção dos alunos (DOCENTE 13).

Como salienta o docente 13, é necessária a busca constante de novas formas para prender a atenção do aluno. Esse desafio traz a necessidade de projetos articulados, envolvendo a coautoria dos inúmeros protagonistas do processo educacional.

O fato de um projeto de gestão escolar estar articulado com o projeto desenvolvido em sala de aula pelo professor é de extrema importância para o desempenho do professor, como explica o docente 16:

Procuro elaborar minhas aulas sempre com base no objetivo maior do plano de curso, baseado nas competências a serem desenvolvidas, nos temas a serem abordados e estratégias de ensino e aprendizagem. Gosto muito de trabalhar com atividades práticas e reflexivas, através da problematização (DOCENTE 16).

O “*elaborar as aulas sempre com base no objetivo maior do plano de curso*”, descrito pelo docente 16, está relacionado a estabelecer como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem também os gestores, outros professores e alunos.

Isso facilita a busca de soluções que visam permitir a realização de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a aprendizagem para a vida, como pode ser percebido no discurso do docente 3:

Conversas com outros colegas docentes, elaboração do plano de aula de acordo com o que é solicitado para cada aula ou competência a ser trabalhada. (DOCENTE 3)

O foco em um plano de curso provoca no docente o comprometimento de elaborar um projeto envolvendo a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, trazendo a ideia de pensar em uma realidade que ainda não aconteceu.

O processo de projetar acaba por implicar uma análise do presente como fonte de possibilidades futuras, como pode se notar no docente 11:

Primeiro a desenvolver material de apoio como apostilas e manuais de apoio, como utilizar determinada ferramenta ou software influenciam diretamente na hora de preparar minhas aulas, segundo dar treinamentos e palestras para os clientes internos e externos e desenvolver a fala, a postura, a empatia (DOCENTE 11).

O ato de projetar implica flexibilidade do professor, pois como foi dito pelo docente 11 demonstra a necessidade de reformular as metas à medida que as ações

projetadas venham a evidenciar novos problemas ou dúvidas, tendo como foco o aluno. Salienta o docente 14:

Muitos alunos vêm para a área da tecnologia achando que vão brincar de mexer no Facebook, aí quando veem que é diferente é um choque para eles. É nessa hora que temos que tentar atrair a atenção e fazerem eles gostarem dessa área que eles nem conheciam (DOCENTE 14).

Engloba a realização de projetos em que o aluno tenha participação como autor, fazendo com que ele tenha o sentimento de pertença ao projeto. Machado (2000) afirma que não se pode ter projeto pelos outros.

Do ponto de vista de aprendizagem no trabalho por projeto, Prado (2001) destaca a possibilidade de o aluno recontextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Nesse processo, o aluno pode ressignificar conceitos e estratégias para a solução de investigação de problemas que originaram o projeto e assim ampliar a sua aprendizagem.

A realização de projetos em que o aluno tenha efetiva participação acaba por trazer à tona a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, em que o professor deve ter uma postura reflexiva e investigativa, como explica o docente 5:

Procuro me relacionar e tentar conhecer um pouco de tudo no contexto do curso ou aula realizada. Estudo diariamente, busco me certificar em softwares específicos de acordo com o contexto dos cursos em que realizo (DOCENTE 5).

É necessária a compreensão de que todo um contexto disciplinar precisa ser analisado, rompendo com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elo entre as diferentes áreas do conhecimento em uma situação contextualizada da aprendizagem.

Para Almeida (2002):

[...] o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (ALMEIDA, 2002, p. 58).

O conhecimento específico (disciplinar) tem a capacidade de oferecer ao aluno a possibilidade de reconhecer e aprender as particularidades de um determinado

conteúdo, já o conhecimento integrado (interdisciplinar) lhe dá a possibilidade de estabelecer relações importantes entre conhecimentos. Ambos acabam por se alimentarem e um não existe sem o outro.

Esse formato serve para orientar a integração das TICs ao se desenvolver um projeto. O conhecimento de cada TIC e as suas implicações no uso pedagógico no contexto escolar favorece ao professor criar situações em que o aluno possa integrá-las de forma adequada e significativa para o desenvolvimento do seu projeto. Como exemplo, o aluno ao utilizar o computador para digitar um texto.

É essencial que o docente conheça o que envolve o uso desse recurso em termos de ser um meio pedagógico, já que é também uma forma de esse aluno reorganizar suas ideias e a maneira de expressá-las. Dessa forma, o aluno acaba se apropriando meio do círculo recursivo proposto por Morin (2014), demonstrado neste estudo na Figura 5 – Tríade utilização, integração e apropriação das TICs.

Na **Classe 3 - Planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula**, observa-se pelos discursos dos docentes que o planejamento das aulas acontece com uma certa antecedência. Esse planejamento obedece a um plano de curso, previamente estabelecido, e aos conhecimentos dos alunos. Cada curso acaba tendo características gerais semelhantes, contudo tem singularidades de acordo com a expectativa e o conhecimento da sala. Para a docência, os profissionais em TICs usam todos os tipos de recursos tecnológicos possíveis.

O processo de planejamento e metodologia das aulas pode ser verificado nos Quadro 3- Princípios de ACOT², em que a pretensão é aproximar a escola do aluno em conjunto com as TICs.

Com relação ao uso da tecnologia em sala de aula é necessário um processo apresentado no Quadro 2 – Modelo de ACOT. Nele, a utilização das TICs em sala de aula passa pelos estágios: adoção, adaptação, apropriação e intervenção. Vale lembrar que esse uso demanda tempo e está em constante mudança.

4.2.4 Classe 4 - Relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais

A quarta classe de discurso gerada pelo IRAMUTEQ, denominada '**Relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais**', apontou termos

recorrentes em 21% das falas dos docentes entrevistados, com o maior valor de incidência de palavras.

É preciso recordar que a classe 1 apontou 14,5% dos termos recorrentes das falas dos professores; a classe 2 e 6 cada uma 17,7%; a classe 3 com 16,1%; e a classe 5 com 12,9%. As palavras que compõem essa classe são observadas na Figura 38.

Figura 38 - Classe 4 – Palavras que a compõem

CLASSE 4	
1	exemplo
2	experiência
3	assertivo
4	mais
5	prático
6	trazer
7	ajuda
8	sala
9	vez
10	adquirir
11	anterior
12	estudar
13	aluno
14	usar
15	trago
16	explicar
17	essencial
18	domínio
19	dinâmica
20	bagagem
21	tema
22	interesse
23	despertar
24	poder

Fonte: adaptada a partir dos relatórios IRAMUTEQ (2018).

A classe 4 apresentou uma sequência de 24 palavras. Inicialmente foi feita uma pesquisa criteriosa com a primeira palavra de maior recorrência na classe: **exemplo**. Ao analisar quais os segmentos de texto em que a palavra **exemplo** aparece, o contexto e quais os entrevistados citaram, foi possível verificar que ela se relaciona diretamente com a palavra **experiência**.

Ao se analisar os seguimentos de fala em que apareceram as palavras **exemplo e experiência** notou-se que a palavra **experiência** é desencadeadora de

outras palavras, demonstrando um forte relacionamento dos entrevistados com sua carreira profissional e docência.

As demais palavras dessa classe demonstram a relação entre vida profissional e docência: **assertivo, mais, prático, trazer, ajuda, sala**. Essas relações compõem o organograma da Figura 39.

Figura 39 - Organograma classe 4: relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais



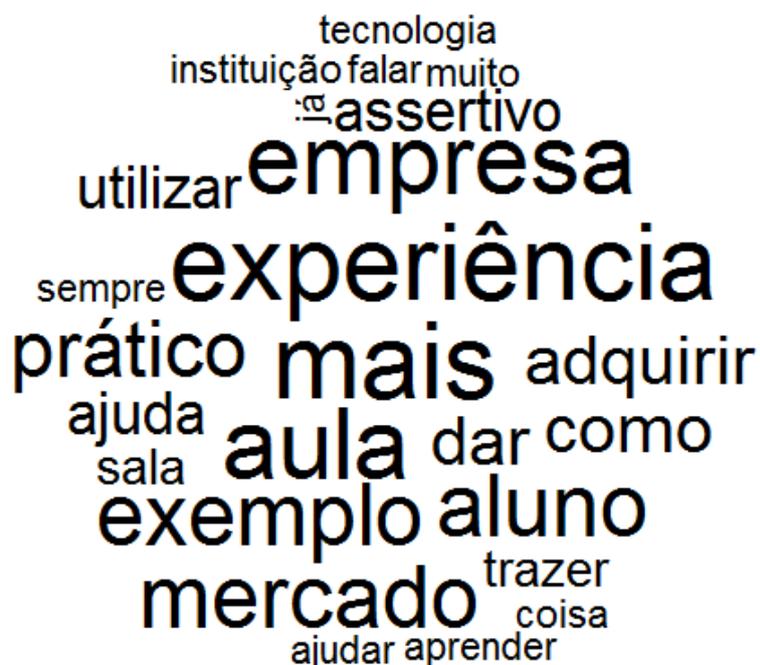
Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A análise dessas palavras no discurso mostra que para o docente em TICs o **exemplo** vem pela **experiência** que o professor veio a **adquirir** em um trabalho **anterior** à docência e isso serviu de **bagagem** e se demonstrou **essencial** para ser **assertivo** e **mais prático**, o que o **ajuda** em **sala** de aula.

De uma forma mais ampla pode-se fazer uma análise em qual questão do objeto de estudo a palavra **exemplo** tinha mais incidência e foi percebido que foi na questão 19: qual foi ou é a influência da sua atuação profissional em outras empresas para a docência?

A nuvem de palavra referente à questão 19 aparece na Figura 40.

Figura 40 - Nuvem de palavras de questão 19: qual foi ou é a influência da sua atuação profissional em outras empresas para a docência?



Fonte: IRAMUTEQ (2018).

O trabalho de análise das principais palavras que compõem a classe 4 e as suas relações em cada seguimento, e entre elas, indicou a constituição de dois grandes subtemas, como pode ser observado na Figura 41.

Figura 41 - Subtemas da Classe 4: relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais

Nº e Nome	Subtemas	Palavras
Classe 4 - Relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais	-Vida profissional com a docência em cursos profissionais	Experiência, adquirir, anterior, bagagem, essencial
	- Desafios da docência em cursos profissionais	Assertivo, mais, prático, ajuda, sala, aluno, trabalho, dinâmica.

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

4.2.4.1 Vida profissional com a docência em cursos profissionais

As palavras que compõem a análise do subtema '**Vida profissional com a docência em cursos profissionais**' compuseram a nuvem de palavras expressa na Figura 42:

Figura 42 - Nuvem de Palavras do subtema: 'Vida profissional com a docência em cursos profissionais'



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

As palavras **experiência, adquirir, anterior, bagagem e essencial**, que compõem o subtema 'Vida profissional com a docência em cursos profissionais', retratam a importância do trabalho em empresas em conjunto com a docência ou antes de exercê-la.

Pelo discurso pode-se perceber que antes de o docente ser professor, ele é um profissional que ensina, trazendo exemplos e vivências do mercado de trabalho que ajudam no dia a dia da sala de aula:

A experiência adquirida em empresas é essencial para a minha vida, como docente posso dar exemplos práticos e ter um domínio maior do tema explicando de forma que faça sentido para o aluno (DOCENTE 12).

O docente 12 acredita que a experiência profissional é essencial para que possa desenvolver o seu trabalho, revelando-se um profissional que se percebe entre a docência e o trabalho técnico no mercado, transitando entre duas diferentes

profissões e articulando entre a formação e a experiência, construídas entre as atividades de origem e a prática docente.

A docência na educação profissional muitas vezes não é entendida como uma profissão, permanecendo como uma atividade paralela de muitos profissionais de diversas áreas. Esse paralelismo traz para dentro da sala de aula o mercado de trabalho com exemplos que auxiliam o docente em sua atividade (BURNIER; GARIGLIO, 2014):

Toda bagagem que trazemos ajuda no desenvolvimento das aulas pois damos exemplos práticos. Consigo contextualizar através de exemplos que passei aliando teoria e prática. Hoje todos sabem de tudo (DOCENTE 2).

O docente 2 traz à tona a situação de aliar teoria e prática no ensino profissional, algo que para ele ajuda muito a compreensão do conteúdo por parte dos alunos. Tardif (2002) comenta que os saberes provenientes da formação do professor, os saberes disciplinares e curriculares, bem como os saberes de experiências contribuem para a formação e reconhecimento do docente como tal.

Esse docente teve a aprendizagem com a prática e nessa prática foi moldando sua metodologia de ensino, fazendo com que suas aulas saíssem da monotonia, fugindo do que Freire (1997) diz ser uma metodologia transmissiva, ou educação bancária.

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

[...] 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).

O processo de aprendizagem com a prática é citado pelos docentes:

Acredito que isso também ajudou muito a ir para a área da docência, me trouxe bagagem. Isso acaba sempre sendo um desafio, pois eu preciso sempre planejar e estudar bastante antes de entrar em sala de aula (DOCENTE 2).

O docente 2 cita a situação de atualização docente com a prática em empresas que ajudam a se atualizar. Trata-se de uma formação continuada para esse docente voltado ao fazer.

Os professores utilizam os saberes provenientes do mundo vivido: o saber deles está relacionado à sua pessoa e à sua identidade (TARDIF, 2013). Por isso, os saberes que envolvem a profissão também estão constantemente em construção, desconstrução e reconstrução.

O professor 2 também mencionou que a docência é um desafio no sentido de precisar sempre se manter atualizado. Esse processo ocorre de várias maneiras, mas no caso do docente do ensino profissional também na prática em outras empresas, atuando em sua área de formação, principalmente no modelo de mundo moderno, tendo a liquidez das coisas, como citado por Balman (2005):

Já trabalhei em indústria na área de TI, e trago comigo uma experiência profissional que me ajuda muito em sala de aula, mas hoje trabalhando apenas como docente tenho um desafio muito grande em me manter atualizada (DOCENTE 9).

Muitas vezes a docência se torna algo efetivo e exclusivo na vida desses profissionais: “há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que vai se lecionar ou que se leciona” (OLIVEIRA, 2005, p.33).

Assim, coadunam-se as constatações de que os professores da área técnica são predominantemente formados em cursos de bacharelado, que têm estreita relação com o curso técnico em que lecionam. O fato de estar trabalhando ainda na área em que se formou faz com que o docente sinta-se preparado e atualizado para a função de professor, por acreditar que as atividades desenvolvidas por ele tem a função de moldar os alunos para o mercado de trabalho e uma vez fora desse mercado é como se estivesse faltando alguma coisa, estivesse incompleto.

A força desses exemplos é tamanha, que para eles é capaz de aproximar o aluno da realidade, como é citado pelo docente 6:

Trazer para a sala de aula uma experiência de mercado, atuar na área de tecnologia em outras empresas, ajuda a me reciclar e estudar, e em contra partida beneficiar os alunos com práticas cada vez mais próximas da realidade de mercado, no qual vão atuar após se formarem (DOCENTE 6).

A realidade do mercado, citado pelo docente 6, faz alusão aos modelos atuais e não aos moldes capitalistas da administração do trabalho do século XX taylorismo/fordismo. Aquelles modelos tinham como objetivo uma formação com modo

de pensar e fazer bem definidos e diferenciados de acordo com o lugar hierárquico ocupado pelo trabalhador nas organizações.

Os cursos técnicos eram responsáveis por formar para ocupação de nível intermediário, em uma economia com pouco dinamismo e baixa inovação tecnológica (KUENZER 2000). Atualmente o aluno é um ser autônomo, que muitas vezes já está no mercado de trabalho, talvez não na área que está estudando, mas em outras áreas.

O mercado atual, citado pelo docente 6, é o do trabalho com foco em profissionais que além de executar têm talentos mesmo nas funções mais operacionais, manifestando a sua capacidade de transformar, intervir, questionar e criar.

Esse perfil atual do trabalhador é que precisa ser desenvolvido pelos educadores e instituições, com foco nesse mercado de trabalho (GOMES; MARINS, 2004). É o trabalhador empreendedor, que sempre busca inovar a fim de melhorar seus métodos e resultados, exigindo das pessoas o domínio do trabalho intelectual, integrando a capacidade de ação tanto em situações conhecidas quanto em imprevistas, com criatividade e agilidade (KUENZER; GRABOWSKI, 2006):

Sempre trago exemplos de outros momentos que passei e que tive experiências sobre a atuação no mercado de trabalho, isso me ajuda a ser mais assertivo e conseguir um entendimento melhor dos alunos sobre o tema (DOCENTE 16).

O exemplo aparece aqui como ferramenta de assertividade para a prática docente em sala de aula, trazendo para o professor do ensino profissional um desafio além do ensino teórico, como cita Rehem 2009:

O momento histórico exige que o professor, que forma trabalhadores, desenvolva compreensão da problemática do mundo do trabalho, dos cenários atuais e prospectivos, com visão crítica, pensamento sistêmico multidisciplinar, para conduzir o processo formativo sintonizado com essas problemáticas. Essa compreensão deve ser contemplada também com experiência profissional atualizada e sempre renovada, no mundo do trabalho onde seus alunos irão atuar (REHEM, 2009, p. 59).

O exemplo, segundo Rehen (2009), vai além de citações. Envolve exercícios, atividades práticas, criativas e prospectivas de reconstrução e inovação, visando facilitar a contextualização do que se ensina e do que os alunos aprendem. Implica em entendimento do que o docente necessita ter de experiência profissional laboral,

que lhe possibilitará capacidades mais amplas para aprender uma profissão em conjunto com a multirefencialidade.

4.2.4.2 Desafios da docência em cursos profissionais

As palavras que compõem o subtema '**Desafios da docência em cursos profissionais**' são: **exemplo, assertivo, mais, prático, ajuda, sala, aluno, trabalho e dinâmica**. Essas palavras podem ser vistas na nuvem de palavras da Figura 43.

Figura 43 - Nuvem de palavras do subtema desafios da docência em cursos profissionais



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A análise das palavras trouxe a constatação de que o conjunto de palavras dos discursos apontam para os requisitos do professor contemporâneo em relação ao ser docente:

Ser docente, é despertar o interesse a mais no aluno para além do que ele realmente possa aprender dentro de sala de aula, não é só transferir os conhecimentos e sim fazer com que o aluno possa entender, esse conhecimento e até onde ele pode chegar com isso (DOCENTE 2).

O ser docente, segundo o professor 2, é fazer um trabalho de significação e resignificação com foco no aluno. Esse processo formativo catalizador é promotor de

todos os diferentes elementos que influenciam na formação profissional. Como elucidada Rehen (2009):

Dele é esperada uma mediação capaz de fazer aprender pela interação, experimentação, vivência, testagem, pesquisa, acerto e erro, comprovação, provocação, intercâmbio, observação, criticidade, ação e reflexão. Cabe, ao professor, promover a aprendizagem assistida na direção da autonomia e não, apenas, uma aprendizagem ensinada. (REHEN, 2009, p. 54).

Nesse sentido, o professor passa a ser um assistente da aprendizagem, como indica Berger (2002):

[...] apresenta problemas, discute soluções, responde a questões, indica bibliografia, indica caminhos, indica métodos. A gente fala muito de uma aprendizagem normalmente ensinada. O esquema da escola tradicional é uma aprendizagem que se baseia no ensino. Ou seja, é uma aprendizagem ensinada. O professor é aquele que ensina e o aluno é aquele que aprende. Por outro lado, a gente sabe que é fundamental cada vez mais que os jovens, os adultos, aqueles que vão estar no mercado de trabalho, na vida social, tenham aprendizagens autônomas (BERGER, 2002, pp.76-77).

Para o autor, o tipo de aprendizagem promovida por esse professor é uma aprendizagem assistida, ao longo de toda a vida, de uma aprendizagem sustentável, que se encaminha para a autonomia. Visa não apenas a sala de aula, mas sim toda uma vida. O docente é um promotor de aprendizagem que possibilita a autonomia do aprendiz.

O papel do formador, nessa dimensão, conforme Berger (2002), é diagnosticar, prescrever e não de executar. Quem executa é o aluno, para se tornar autônomo. O professor dá assistência ao processo, acompanhando, contribuindo, colaborando, provocando, articulando, facilitando e exigindo:

Após receber o conteúdo que tenho que lecionar, preparo as aulas e exercícios antes de entrar em sala de aula, para isso utilizo livros apostilas e internet, através das minhas vivências anteriores consigo ser mais assertivo em meus exemplos em sala de aula (DOCENTE 8).

Segundo o docente 8, o processo de ensino não foca apenas no trabalho em sala de aula, mas sim de pesquisa e vivências anteriores, que para Giroux (1997) requer do professor conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica dos

fazeres profissionais do mundo do trabalho e das tendências processuais, dos usos tecnológicos envolvidos com a profissão a ser aprendida pelos alunos.

Requer também domínio pedagógico para fazer jovens e adultos aprenderem, levando-os a constituir competências a partir da escola e no contexto do trabalho; domínio de seu campo específico do saber, para fazer escolhas relevantes de conteúdos e realizar a sua transposição em situação de aprendizagem para o trabalho e a vida cidadã, caracterizando-se como um intelectual transformador:

Dentro de sala de aula preciso ter domínio do tema, portanto é necessário sempre estar bem preparada, na verdade o meu trabalho é voltado somente para softwares da microsoft, portanto dentro das minhas aulas utilizo somente computadores (DOCENTE 2).

Uma particularidade dos docentes das TICs é o ensino de *softwares* com a utilização de tecnologia, algo em constante mudança. Essas mudanças advindas pelos avanços científicos e tecnológicos transformam o mundo num ritmo veloz, impondo novos desafios nunca antes experimentados pelos homens.

“Andar e correr não bastam” : é preciso ter leveza e flexibilidade para “surfear” ou voar nas ondas que surgem a todos instantes e “dispor dos mecanismos para não sucumbir às suas forças vorazes” (BAUMAN, 2002, p. 95). Essa velocidade faz com que o docente tenha a necessidade de uma atenção constante em tudo:

Notícias e atualizações na área da informática em geral, sempre que vejo qualquer coisa desde um programa de tv, até um folheto de propaganda na rua, penso em como isso pode ser aproveitado dentro da sala de aula. (DOCENTE 14)

Não basta apenas uma ou duas fontes de atualização, como descreve o docente 14. É preciso estar atento a qualquer coisa. Em um modelo antigo, denominado por Bauman de ‘modernidade sólida’, a educação não deveria sofrer mudanças, como descrito por Rehen (2009):

Assim, a educação é percebida como um produto que se adquire em um dado momento e se conserva igual para o resto da vida. Nesse paradigma, o mundo e suas regras pareciam duráveis, tudo o que se aprendia servia para a vida toda e, a aprendizagem realizada pela educação institucionalizada asseguraria o sucesso nos desafios para o resto da vida (REHEN, 2009, p. 20)

Hoje vivencia-se o conceito exposto por Bauman 2002 de ‘modernidade líquida’, caracterizada pela mutabilidade constante, fluidez das estruturas, determinando flexibilidade estrutural, organizacional e relacional. Passou-se da imutabilidade e monotonia das rotinas para o mercado aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer momento e, por isso, a palavra de ordem é a imprevisibilidade.

Para o docente das TICs, o *software* muda de versão constantemente e então os comandos e funções anteriores já não existem, forçando o professor a uma atualização constante para adaptar-se a esse momento:

Permanente é a impermanência das coisas, o que implica na necessidade dos indivíduos adquirirem a habilidade de abandonar hábitos rapidamente e substituir por outros - provavelmente também não duráveis (REHEN, 2009, p. 20).

No contexto atual tudo está em mudança instantanea. Os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas e os valores estáveis passam a ser desvantagens hoje:

É muito dinâmica, tem que estudar diariamente para não desatualizar, pois ela é muito rápida e esse é o maior desafio de se trabalhar com ela” (DOCENTE 8).

Essa fluidez, maior desafio dos docentes das TICs, como exposto pelo docente 8, é imprescindível para adaptação em uma mundo de modernidade ‘líquida’, em que a memorização de regras, tão solidamente fortalecida no estágio da modernidade sólida, parece sem grande utilidade nos tempos voláteis da modernidade líquida:

Você ter um conhecimento amplo em todas as subáreas de TI. Como docente preciso conhecer um pouco de tudo, e muitas vezes deixo de me aprofundar em subáreas de meu interesse (DOCENTE 9).

Muitas vezes esse docente não consegue se aprofundar como deveria em temas que ele gostaria, como descrito pelo docente 9. Esse é mais um efeito da modernidade líquida. De acordo com Bauman, os indivíduos são forçados, pela velocidade das coisas, a saber de tudo um pouco e tentar acompanhar as mudanças daquilo que aprendem.

As TICs tem um papel especial nisso, pois têm a capacidade acelerar ainda mais essas mudanças provocando constante mudança social, alterando o comportamento humano, como relata Kenski (2007):

Na atualidade o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias [...] quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com o mundo (KENSKI, 2007, p.22).

Essas tecnologias provocam mudanças profundas e constantes na sociedade, portanto, não basta que a escola receba os recursos tecnológicos. Faz-se necessária a compreensão do seu conceito, para que servem e de que forma podem ser transmitidos os conhecimentos sobre elas:

Conseguir acompanhar a evolução das tecnologias e pensamentos, despertar nos alunos a vontade de estudar e evoluir num mundo de muitos caminhos fáceis e desastrosos (DOCENTE 6).

Conseguir transmitir os conhecimentos adquiridos sobre essas tecnologias é também o desafio contínuo dos docentes, que buscam além da transmissão do conhecimento a atenção dos alunos, como descrito pelo docente 6. Esse processo de uso das TICs em educação pode tornar o ensino mais eficaz, fazendo “evoluir em um mundo de caminhos fáceis e desastrosos”.

Maseto (2003) faz considerações em relação a esse processo:

O uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2003, p. 152).

O ensino das TICs também provoca no docente a dificuldade de conseguir acompanhar as mudanças, fazendo com que os métodos pedagógicos sejam modificados, tirando-o da sua zona de conforto, como posiciona Leite (2001), que apresenta o conceito pedagógico da tecnologia educacional colocado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT, 182):

Uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação (LEITE, 2003, p. 66)

O docente precisa estar sempre em movimento, não apenas por conta das tecnologias, mas também por conta da individualidade de cada turma, já que os alunos são diferentes uns dos outros:

Dos treinamento passei para a atividade docente e estou nela até hoje, muito bacana o desafio de ensinar, é que mais me atrai pois cada turma é de um jeito e precisamos nos adaptar a essa situação (DOCENTE 11).

Como descrito pelo docente 11, um duplo desafio é a adaptação com as turmas, pois cada sala é diferente e tem o seu ritmo de aprendizado. Saber lidar com isso força o docente em TICs a um relacionamento interpessoal, buscando adaptar-se e conquistar a sala.

Kenski (2007) compartilha essa constatação, por requerer a apropriação dos avanços tecnológicos pelos docentes e também a mediação dos envolvidos (alunos) para que se apropriem de forma crítica desses meios:

A necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, com o apoio e a mediação de softwares, programas especiais e ambientes virtuais. Em princípio, devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas (KENSKI, 2013, p.97).

Muitas vezes o desafio dos docentes na parte pedagógica está relacionado ao déficit da educação básica:

O desafio é que muito dos alunos chegam sem uma base em matemática, e isso atrapalha no rendimento da sala. O ensino nos cursos técnicos depende de aprendizados anteriores, que muitas vezes foram realizados de maneira insuficiente e precisamos então retomar um monte de coisa para que o aluno possa acompanhar a turma (DOCENTE 8).

Esse déficit, segundo a docente 8, ocasiona o atraso do aluno com relação à turma, fazendo com que se tente fazer uma recuperação paralela para que o aluno se alinhe com o seu grupo de pertença e não seja excluído. Esse processo muitas vezes pode ser demorado e cansativo:

Foco dos alunos, temos hoje em dia concorrentes fortes como as redes sociais, e as vezes percebemos que eles dispersam por conta delas, então sempre é importante lutarmos para que as aulas sejam atrativas e que consigam manter o foco dos alunos (DOCENTE 12).

Segundo o docente 12, as redes sociais acabam tomando a atenção dos alunos, forçando o docente a conhecer as potencialidades e as limitações das TICs de modo a articular a sua prática pedagógica.

Para Moran (2011, p. 147), o docente das TICs torna-se “um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo/pesquisando/ensinando/aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”.

Esse professor passa a viver uma busca permanente entre o ensinar e o aprender:

Passar o conhecimento adquirido não apenas nos cursos e faculdade que fiz, mas sim da minha vida. Adoro essa interação me faz sentir útil, gosto de ensinar o que aprendi isso me faz sentir útil desafiado e também atualizado pois com a docência precisamos estudar a todo tempo (DOCENTE 8).

O docente 8 confirma essa necessidade de constante atualização e mediação com os alunos. Mostra também que esse conhecimento não é algo que se adquire da noite para o dia, mas sim durante a vida. Essa afirmação é confirmada por Moran (2007) em relação à utilização das tecnologias pelo professor:

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e só depois de alguns anos são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então (MORAN, 2007, p. 90).

A relação com as TICs começa com sua utilização seguida de mudanças caracterizadas inicialmente pela integração para posteriormente serem aprofundadas:

Acompanhando especialistas em diversas áreas, e nunca deixando de atuar na área de tecnologia, definir até onde cada tecnologia é essencial. A tecnologia está presente em tudo o que fazemos, mas muitas vezes toma conta de tudo o que fazemos (DOCENTE 6).

Esse processo de utilização das TICs, citado pelo docente 6, faz lembrar o processo citado anteriormente no modelo da ACOT (1997), que se baseia em alguns estágios para utilização das TICs: entrada, adoção, adaptação, apropriação e invenção, fazendo com que o docente passe a utilizar a tecnologia em tudo o que é possível (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997):

E isso é muito válido, pois posso falar e exemplificar com mais assertividade. Penso que o maior desafio é a atualização e o estudo necessários para sempre trazer aos alunos as novidades e as ferramentas que o mercado ou solicita ou usa (DOCENTE 3).

Sempre mantendo o descrito pelo docente 3, o foco no mercado, naquilo que 'o mercado solicita e usa', a tecnologia para esses docentes não pode apenas existir por existir. Ela precisa ter um sentido profissional, uma utilização prática que faz com que as pessoas tenham mais conforto:

Apreendi bastante sobre o mercado de trabalho como fazer as coisas de forma correta organizada e ágil e isso eu passo para os meus alunos. Afinal eles precisam se preparar para o mercado de trabalho (DOCENTE 14).

O mercado de trabalho leva os usuários das TICs, alunos e professores a se relacionarem com elas para realizarem as coisas de forma organizada e ágil, conforme o docente 14.

Nos discursos da **Classe 4 - Relação entre a vida profissional e a docência em cursos profissionais**, os docentes têm a experiência do mercado de trabalho como algo essencial para a sua função docente, pois com ela consegue exemplificar de maneira assertiva aproximando os alunos da realidade do mercado de trabalho. A docência possui desafios relacionados a dificuldade de se lidar com a parte pedagógica conseguindo fazer com que as aulas sejam dinâmicas e atrativas.

Entende-se que o docente em TICs, ao ter além da docência uma outra atividade profissional, passa a ter características descritas pela autora Rehen (2009) no Quadro 8 – Educação e empregabilidade, em especial o item, em que o profissional precisa estar apto para atuar em áreas correlatas.

Essa aptidão traz para a docência a capacidade de superar os desafios do ensino profissional com o domínio da prática e consegue pela vivência, como descrito por Rehen (2009, p.42), “saber acessar, permanentemente e por diferentes meios, as informações e transformá-las em conhecimentos úteis à atuação profissional e social”.

4.2.5 Classe 5 - Cotidiano em Sala de aula

A quinta classe de discurso gerada pelo IRAMUTEQ e denominada '**Cotidiano em sala de aula**' apontou 12,9% dos termos recorrentes na fala dos professores. É a

menor se comparada com as outras classes de discursos. As palavras que compõem essa classe estão na Figura 44.

Figura 44 - Classe 5: palavras que a compõem

CLASSE 5	
1	cotidiano
2	necessidade
3	algo
4	tranquilo
5	prazeroso
6	turma
7	tempo
8	passo
9	desafiador
10	termo
11	tendência
12	solucionar
13	dúvida
14	dado
15	característica
16	ajuste
17	ao
18	preparar
19	preciso
20	mesmo
21	constante
22	planejamento

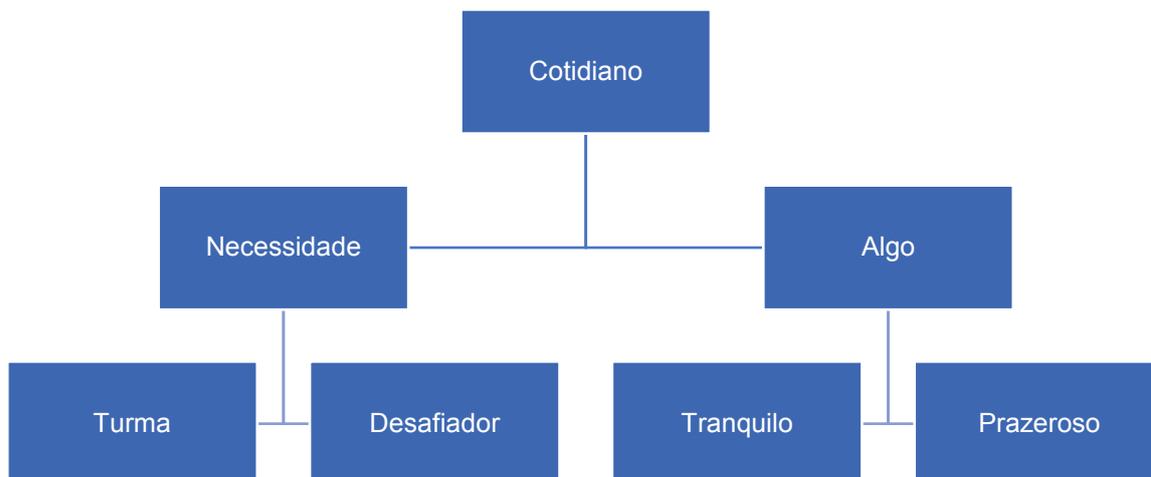
Fonte: adaptada dos relatórios do IRAMUTEQ (2018).

A classe 5 apresenta uma sequência de 22 palavras. Uma análise criteriosa apontou a primeira palavra de maior recorrência da classe: **cotidiano**. Essa palavra desencadeia outras de maneira central.

Ao analisar o contexto onde a a palavra **cotidiano** aparece, notou-se que ela se relaciona primeiramente com a palavra **necessidade**, que por sua vez se relaciona com as palavras **turma** e **desafiador**, demonstrando as necessidades e desafios do docentes das TICs diante das turmas de alunos.

As palavras **cotidiano**, **algo**, **tranquilo** e **prazeroso** fazem menção a parte boa da docência. Essas relações compõem o organograma da Figura 45.

Figura 45- Organograma Classe 5: relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais

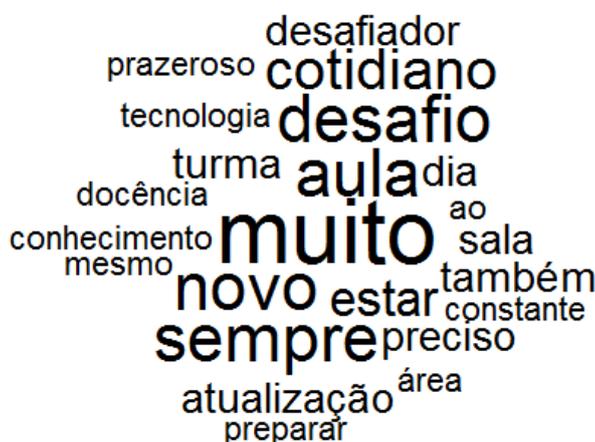


Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A análise dessas palavras no discurso apontou que o docente em TICs no seu **cotidiano** tem a **necessidade** de se atualizar e e se adaptar, visando atingir a expectativa da **turma** de alunos, o que constitui em algo **desafiador**. Por outro lado, o docente em TICs no seu **cotidiano** tem algo **tranquilo** e também **prazeroso** em seu relacionamento com a sala de aula.

De uma forma mais aprofundada, ao analisar a questão do objeto de estudo a palavra **cotidiano** tem mais incidência na questão 14: aponte como é o cotidiano da docência para você. As respostas estão na Figura 46.

Figura 46 - Nuvem de palavras de questão 14: aponte como é o cotidiano da docência para você



Fonte: IRAMUTEQ (2018).

A análise das principais palavras que compõem a classe 5 e as relações entre elas e em cada seguimento indicaram a constituição de dois grandes subtemas, como pode ser observado na Figura 47.

Figura 47 - Subtemas da Classe 5 : relação entre vida profissional e docência em cursos profissionais

Nº e Nome	Subtemas	Palavras
Classe 5: relação entre a vida profissional e docência em cursos profissionais	- Desafios do cotidiano	Cotidiano, necessidade, turma e desafiador.
	- Prazer da sala de aula	Cotidiano, tranquilo e prazeroso

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

4.2.5.1 Desafios do cotidiano

As palavras que compoem a análise do subtema '**Desafios do cotidiano**' compuseram a nuvem de palavras da Figura 48.

Figura 48 - Nuvem de palavras do subtema desafios do cotidiano

Atenção
Cotidiano Desafiador
Turma Necessidade

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

As palavras que compõem o subtema desafios do '**cotidiano, necessidade, turma e desafiador**', trazem toda a realidade desafiadora da sala de aula onde não há apenas rosas, mas também os seus percalços. A instituição objeto de estudo tem uma realidade diferenciada de muitas outras da área de educação, que muitas vezes carece de estrutura física e de material didático.

Ali há equipamento de ponta, salas climatizadas com ar condicionado, lousa digital, cadeiras estofadas, ampla biblioteca, espaço verde bem cuidado e banheiros

limpos e conservados, o que ajuda significativamente o trabalho docente e o aprendizado, contudo existem desafios, como explica o docente 4:

É um cotidiano desafiador, por conta dos desafios da atualização e do próprio exercício da docência em transmitir conhecimento, mas também é estimulante e prazeroso, diariamente com conteúdo imersivo de proteção de dados infraestrutura de segurança (DOCENTE 4).

O desafio descrito pelo docente 4 está relacionado à necessidade de atualização constante exigida pelo próprio exercício da docência. Entende-se que tornar –se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999).

A necessidade de atualização é também uma forma de formação continuada e é entendida como parte do desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um sentido novo à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação docente.

Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

O autor também acredita que a prática docente está além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas. Supõe uma prática cujo alicerce está relacionado à teoria e à reflexão para uma constante transformação no contexto escolar, como afirma Imbernón (2010):

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

A prática docente exige pesquisa e atualização constante e o processo de formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, facilitando suas capacidades reflexivas sobre a própria prática, elevando-o a uma consciência coletiva. Isso ocorre de forma provocativa, como afirma o docente 1:

Quando comecei a atuar como docente, o cotidiano da docência provoca em mim a necessidade de atualizações constantes, preciso estar ligado aos lançamentos e alterações de tecnologias e constante reciclagem senão fico para trás (DOCENTE 1).

A formação continuada pela atualização não é um processo simples, por exigir do professor planejamento e reflexão, como apontado pelo docente 12:

O planejamento é gerado antes do curso e ajustado durante. Vejo que apesar de termos um planejamento é preciso de ajustes constantes, pois cada turma tem sua característica e então sua necessidade peculiar (DOCENTE 12).

O planejamento, como dito pelo docente 12, muitas vezes precisa passar por ajustes constantes, envolvendo valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado. Corrobora com essa ideia Hargreaves (2002):

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p.114).

Os ajustes nas diretrizes pela formação continuada possibilitam ao docente experimentar o novo, algo diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem no espaço e tempo da sala de aula, já que a teoria (planejamento) acaba sendo um pouco diferente da prática. Isso pode ser visto no discurso do docente 8:

A cada nova turma um novo desafio, sempre existe algo de novo e de diferente, sendo muito desafiador, pois além de termos que nos preparar para as aulas nos atualizando o tempo todo, também temos a realidade das aulas com as pessoas e suas necessidades (DOCENTE 8).

Como afirmado pelo docente 8, muitas vezes uma prática que foi bem-sucedida com uma turma, acaba sendo um verdadeiro fracasso em outra, pois as turmas são diferentes por serem constituídas de pessoas e cada uma tem o seu universo particular.

A prática em sala de aula está ligada diretamente à ação orientada e dotada de sentido em que o sujeito tem uma função imprescindível como agente em uma estrutura social, como afirma Sacristán (1999):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

O docente em TICs, como sujeito do contexto educacional, tem suas ações tomadas de maneira intencional, em consonância com os objetivos postos pela sociedade, que por sua vez demanda as práticas que esses professores serão portadores.

Na instituição em que foi realizada a pesquisa é de costume continuamente fazer o levantamento da expectativa dos alunos. Também é feita uma avaliação durante e ao final do curso para verificar a satisfação dos alunos com as atividades, material didático e o ambiente educacional de forma geral.

As atividades têm como base duas avaliações e também o plano de curso, levando a um aperfeiçoamento diário, como descrito pelo docente 6:

Devemos manter a mente aberta e perceber momentos em que a tecnologia pode esperar. As aulas são planejadas basicamente seguindo três pilares, as exigências daquele curso e instituição; as expectativas dos alunos e do docente; e as tendências e necessidades do mercado atual (DOCENTE 6).

O aperfeiçoamento diário leva a uma reflexão da prática educacional mediante a análise da realidade do ensino. De acordo com Pérez Gómez (1998), a reflexão:

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 372).

A reflexão da prática e transformá-la a partir dessa reflexão acontece de forma dialética. Os professores acabam construindo o seu próprio conhecimento ao entrar em diálogos, tanto com a situação concreta de sua ação, quanto ao conhecimento que irá orientar essa ação.

“Dentro deste enfoque o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

Muitas vezes a prática reflexiva acaba sendo engessada por normatizações, como explica Pimenta (2002):

Neste sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p.22).

Dessa forma, a prática reflexiva ficaria reduzida a um enfoque limitado, identificada apenas com treinamentos que poderiam ser consumidos por um pacote tecnicamente posto. A reflexão precisa ser realizada também em conjunto com outras pessoas. Como afirma o docente 1:

Livros e também o *networking* sempre tem alguém que possa solucionar alguma dúvida ou então me informar de algo novo não possuo dificuldade na utilização, contudo é necessária atualização constante e esse é o grande desafio (DOCENTE 1).

Pimenta (2002) corrobora com a afirmação do docente 1:

A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente (PIMENTA, 2002, p. 26).

Entende-se que o desafio do cotidiano docente implica em uma atualização constante em seus métodos e práticas. Não de maneira sistêmica, mas sim reflexiva, levando em consideração os pares, como os outros docentes, os alunos e a equipe pedagógica.

Além disso, é preciso ter em vista o norte dado pelo plano de curso da realidade do mercado, já que a educação profissional é voltada para o fazer, que relaciona-se diretamente com o mercado. O docente das TICs tem, de maneira reflexiva, vários saberes, como o saber tecnológico, pedagógico, curricular, disciplinar, da experiência do conhecimento e também profissional.

4.2.5.2 Prazer da sala de aula

As palavras que compõem o subtema '**Prazer da sala de aula**', compuseram a nuvem de palavras da Figura 49.

Figura 49 - Nuvem de Palavras: prazer da sala de aula

The image shows a word cloud with three words in blue, sans-serif font. The word 'Prazeroso' is at the top right. 'Cotidiano' is in the middle left, overlapping with 'Prazeroso'. 'Algo Tranquilo' is at the bottom, overlapping with 'Cotidiano'.

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Quando se usa o termo trabalho, de acordo com Borges, Yamamoto (2004) e Mendes (1999), existe uma gama de significados para ele, pois cada sujeito atribui um sentido diferenciado conforme sua vivência individual e o contexto em que está inserido. Sabe-se, portanto, que o trabalho tem um papel importante na vida do homem, tanto no aspecto individual quanto coletivo.

Existem concepções daqueles que defendem o trabalho como mal necessário ou como forma de dignificar o homem. Mendes (1999) acrescenta que o mal necessário assume uma visão de trabalho como obrigação, esforço, necessidade de sobrevivência, castigo e sofrimento, ou seja, meios necessários para sustentar a vida. Já a visão de dignificar o homem traz o sucesso, a independência, riqueza, *status*, capacidade de produção e prazer como características que permitem alcançar satisfação plena.

Os docentes em TICs acabam por trazer o cotidiano do trabalho como algo prazeroso e tranquilo, como descrito pelo docente 7:

Muito tranquilo ao mesmo tempo que apresenta ser um desafio, pois preciso me preparar e cada turma tem uma característica definida é prazeroso, pois me sinto útil (DOCENTE 7).

Os docentes sentem prazer com a profissão por conta de um sentimento de utilidade, apesar de representar também um desafio, contudo é também algo bom. Tardif e Lessard (2009) afirmam que a docência é uma profissão desenvolvida pelas interações humanas, e são essas interações, quando positivas, que fazem com que os docentes passem a gostar da profissão.

No discurso, o docente 7 diz que é muito tranquilo estar em uma instituição de ensino profissional com boa estrutura e um ambiente agradável entre os protagonistas. Dificilmente ocorre algo que acabe fugindo muito do controle, como indisciplina em sala de aula. Diferentemente do que ocorre em muitas instituições de ensino, nessa o docente tem tempo para estudar:

Dou aula de lógica de programação, bando de dados, excel avançado e com VBA, PHP, pacote office, fotografia entre outros. O cotidiano é tranquilo e atualmente tenho tempo para pesquisar e planejar as aulas (DOCENTE 3).

Na instituição onde foi realizada a pesquisa há uma política interna de horas aula *versus* horas planejadas. O docente não pode exceder 70% das suas horas totais com horas aulas, precisa ter pelo menos 30 % de horas planejadas. Como exemplo, um professor que tem seu contrato com 40 horas semanais, apenas 28 serão para aulas e as 12 restantes ficam para horas de planejamento e estudos.

Essa disposição não é algo exclusivo da instituição. A Lei 11.738/2008 prevê que a jornada do magistério respeite a proporção máxima "de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" - com um terço da jornada destinado a atribuições sem educandos. Essa resolução gera um ambiente profissional de muito estudo, como mencionado pelo docente 6:

Um cotidiano de muito estudo onde o desgaste mental é intenso e prazeroso. Cotidiano de intensa troca de conhecimento, promovendo espaços para diálogos e aprendizagem. É difícil detalhar, pois tais tecnologias fazem parte do nosso dia a dia de trabalho (DOCENTE 6).

Apesar da necessidade de estudo ser constante, o docente sente-se confortável com o ambiente:

Passo o dia todo em sala de aula e me sinto muito bem com isso, para mim é muito bom trabalhar com educação, muito bom com estudos e pesquisas constantes não paro de estudar pois sempre tem alguma ferramenta nova ou algo diferente nesta área (DOCENTE 15).

O passar o dia todo em sala de aula e ainda se sentir bem com isso revela um profissional engajado na profissão, que se sente bem onde está. Como mencionado anteriormente, a estrutura da instituição pesquisada é boa e seus equipamentos atualizados.

Também há a realidade de turmas reduzidas, com no máximo 20 alunos por sala de aula, o que ajuda a não sobrecarregar o docente, além de o salário ter um valor maior do que duas vezes a média nacional.

Soratto e Oliver-Heckler (2002) acrescentam que o trabalho docente carrega consigo conflitos diários, entre os quais a variedade de atividades exercidas, que contribuem para o desgaste físico e emocional.

Além de essas atividades serem flexíveis, permitindo que o professor possa preparar uma aula com antecedência, criar situações do dia a dia para exemplificar a aula, utilizar sua criatividade para repassar alguns conteúdos e repensar propostas curriculares, colaboram para que o docente sinta-se responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem, o que implica utilizar horas extraclasse para cumprir algumas atividades burocráticas, sacrificando, desse modo, sua vida pessoal.

Essa relação retrata o prazer que o professor tem de sentir-se importante para o outro e as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho docente. Para Soratto e Oliver-Heckler (2002, p.121), “enquanto muitos trabalhadores suportam o trabalho e através do salário” buscam satisfazer seus desejos, o professor, ao contrário, suporta o salário para continuar tendo o privilégio de satisfazer um desejo que é de todos nós: mudar o mundo com a sua ação.

Os discursos da **Classe 5 - Cotidiano em sala de aula**, demonstram que o cotidiano em sala de aula é um misto de desafio e prazer. Desafios por trabalhar com TICs e ter que fazer um processo de ressignificação para que os alunos possam compreender, além de se tornar um profissional mediador em que o personagem principal da sala de aula é o aluno. Prazer por ser reconhecido pelos pares e por conseguir transmitir e receber conhecimentos.

Pode-se afirmar/perceber/notar que os desafios encontrados em sala de aula relacionam-se muitas vezes à necessidade das turmas e à formação continuada. A Figura 4 – síntese das competências docentes para Rehen (2009) e Perrenoud (2007), faz alusão a essas necessidades.

Os prazeres da docência relaciona-se à interação dos docentes com seus pares e com os alunos em um ambiente tranquilo, relacionando-se de forma agradável, fazendo com que continue inserido no grupo de docentes.

4.2.6 Classe 6: ser docente

A sexta e última classe de discurso gerada pelo IRAMUTEQ, denominada '**Ser docente**', apontou 17,7% dos termos recorrentes das falas dos professores, que são o segundo termo com mais recorrência. As palavras que compõem essa classe podem ser observadas na Figura 50.

Figura 50 - Classe 6: palavras que a compoem

CLASSE 6	
1	oportunidade
2	possibilidade
3	conhecimento
4	profissão
5	crescer
6	compartilha
7	pessoa
8	aprender
9	significar
10	profissionalmente
11	motivar
12	nunca
13	ir
14	docente
15	junto
16	realização
17	mal
18	gratificante
19	discente
20	capacitar
21	acaso
22	aprendizado
23	possuir
24	viver

Fonte: adaptada dos relatórios do IRAMUTEQ (2018).

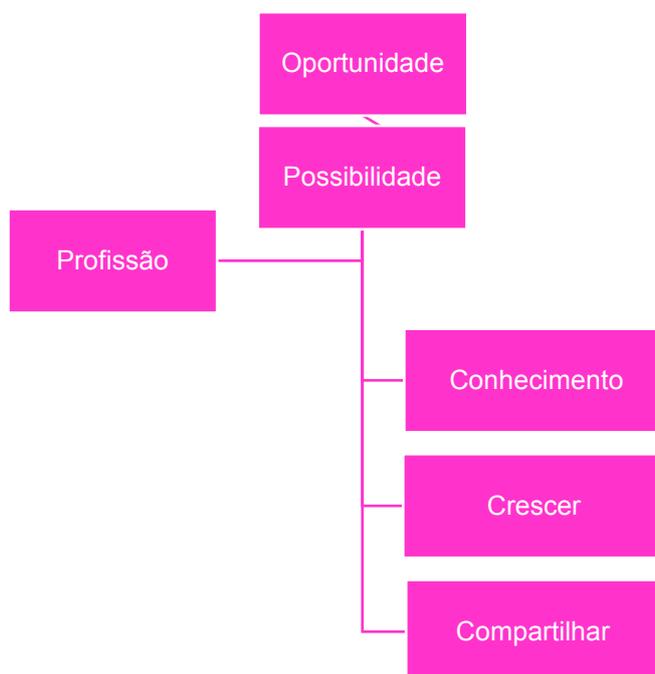
A classe 6 apresentou uma sequência de 24 palavras. A análise da palavra de maior recorrência apontou **oportunidade**, que desencadeia as outras palavras relacionando-se diretamente com a palavra **possibilidade**, que por sua vez se liga à **profissão**.

Ao analisar o contexto em que elas aparecem no discurso entende-se que relacionam-se à situação do profissional que viu na docência uma oportunidade de mudar de profissão.

As palavras **oportunidade**, **possibilidade**, **conhecimento**, **crescer** e **compartilhar** formam um contexto diferente daquele em que o docente se encontra nessa profissão, pelo fato de ser uma possibilidade de adquirir e transmitir conhecimento com intuito de fazer o aluno crescer com o compartilhamento de suas vivências.

Essas relações podem ser melhor observadas no organograma da Figura 51.

Figura 51 - Organograma Classe 6: ser docente



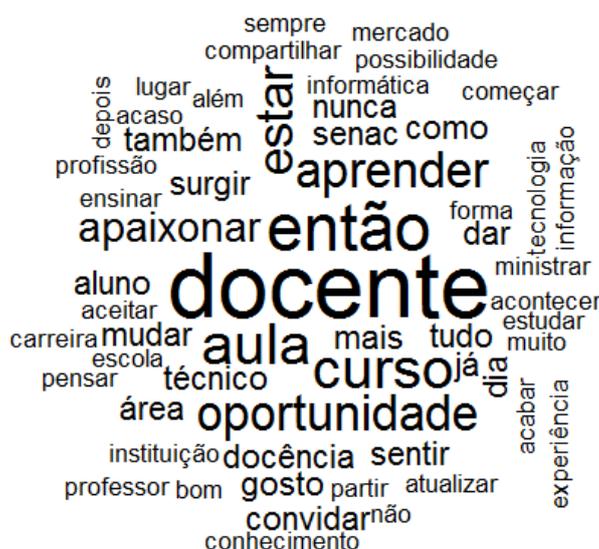
Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A análise das palavras dentro do discurso indica que ser docente em TICs representa a **oportunidade** de ter uma **possibilidade** de mudança de **profissão**, já que esse docente veio do mercado de trabalho e gradativamente foi experientando a docência.

Também há **oportunidade** com a **possibilidade** de adquirir e transmitir **conhecimento**, ver o aluno **crescer** e **compartilhar** com ele informações e vivências com base nas suas experiências anteriores.

Ao se aprofundar na análise feita pelo IRAMUTEQ das questões do objeto de estudo, a palavra oportunidade aparece com mais incidência na questão norteadora nº 12: conte o que te levou a ser docente de curso técnico profissionalizante. A Figura 52 traz as respostas.

Figura 52 - Nuvem de palavras de questão 12: conte o que te levou a optar pela docência



Fonte: IRAMUTEQ (2018).

O trabalho de análise das principais palavras que compõem a classe 6 e as suas relações em cada seguimento, e também entre elas, indicou a constituição de dois grandes subtemas, como pode ser observado na Figura 53.

Figura 53 - Subtemas da Classe 6: ser docente

Nº e Nome	Subtemas	Palavras
Classe 6 - Ser docente	- Mudança de profissão	Oportunidade, possibilidade, profissão
	- Oportunidade de transmitir e receber conhecimento.	Oportunidade, possibilidade, conhecimento, crescer e compartilhar

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

4.2.6.1 Mudança de profissão

As palavras que compõem a análise do subtema 'Mudança de profissão' compuseram a nuvem de palavras contida na Figura 54.

Figura 54 - Nuvem de Palavras: o começo da docência em conjunto com a formação



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

As **palavras recorrentes, oportunidade, possibilidade e profissão** relacionam-se a um docente das TICs que começou na profissão de forma esporádica, já que veio de outra função do mercado de trabalho, como explica o docente 7:

Ser docente significa a possibilidade de constante de partilha de conhecimentos. A todo momento ensinamos e aprendemos coisas novas. É incrível onde podemos chegar nesta profissão. Aconteceu por acaso (DOCENTE 7).

Como mencionado anteriormente, esse profissional não tinha como pretensão de carreira ser docente, contudo essa profissão foi ocorrendo “*por acaso*”, como disse o docente 7.

A docência tinha um caráter prospectivo, já que as ações iniciais como docente de forma esporádica propiciavam satisfação de uma ou mais necessidades, gerando expectativas e com isso um resultado futuro que é considerado, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente.

Quanto a isso, Bordieu (1994) esclarece:

As práticas que o habitus produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto (BORDIEU, 1994, p. 61).

É importante esclarecer que o *habitus* mencionado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu é um conceito desenvolvido pelo autor com o objetivo de pôr fim ao conflito indivíduo/sociedade dentro da sociologia. *Habitus* relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

Em sua citação, Bordieu refere-se à antecipação de resultados com a possibilidade de facilitar adequação das ações, por nem sempre o resultado de uma ação ser considerado de maneira consciente, já que muitas vezes acaba sendo considerado um resultado natural, tido como certo dada a própria vivência do indivíduo ou pela observação das experiências do grupo no qual está inserido.

A prospecção no caso de uma nova profissão não diz respeito apenas à antecipação de resultados. Pode indicar em certos casos a existência de um projeto

futuro. Para Sartre (1987, p.177), o homem “supera perpetuamente a condição que lhe é dada”. Isso pode ser notado no discurso do docente 14:

Não tinha a certeza se me identificaria nessa profissão ou não, já estava trabalhando como programador, o que me motivou a mudar de área foi a possibilidade de sair de São Paulo e voltar para a minha cidade de origem (DOCENTE 14).

Em razão de projeto futuro o docente 14 acabou por mudar de profissão, mesmo sem saber se conseguiria adaptar-se à nova função. Esse futuro foi pensado a partir das ações dirigidas no campo do possível, que é duplamente determinado: por um lado encontram-se as carências individuais e a necessidade de satisfação das aspirações e desejos, e por outro lado as carências coletivas e sociais.

Assim, segundo Sartre (1987, p. 154), a “sociedade se apresenta para cada um como perspectiva de futuro e este futuro penetra no coração de cada um como uma motivação real de suas condutas”.

Assim também afirma o docente 11:

Surgiu inicialmente de forma esporádica e depois me tornei definitivamente docente me apaixonei por isso e estou aqui. Sempre trabalhei em empresa em determinado momento consegui conciliar empresa e treinamentos (DOCENTE 11).

Essa paixão provocada pela docência e mencionada pelo docente 11 o fez deixar uma profissão e ir para outra, mudando todo o seu estilo de vida, incorporando um novo *habitus*. Uma função só é abandonada para se efetivar em uma outra pelo homem se a anterior não trazer mais equilíbrio.

Moran (1994, p.27) destaca que “toda ação pode ser considerada uma ‘resposta’ reguladora que serve para manter uma relação estável com o meio ambiente ou que permite um ajuste a mudanças ocorridas no meio”.

Quando o projeto de futuro de cada indivíduo, as suas aspirações e os seus desejos estão descompassados com as condições da realidade, quando eles não se concretizam, geram conflitos e frustrações e conseqüentemente o desequilíbrio.

Esse desequilíbrio é uma importante força propulsora, constantemente alimentada pelo indivíduo e pela sociedade, e até certo ponto é saudável e necessária já que desencadeia ações que propiciam uma existência harmoniosa. As pessoas passam a ter ânimo para cometimentos arrojados ou difíceis e são ousadas no sentido de buscarem adaptar-se, de sobreviverem ou, melhor ainda, viverem.

Para Sartre (1987, p.177), o homem “revela e determina sua situação, transcendendo-a para objetivar-se pelo trabalho, pela ação ou pelo gesto”. Dessa forma, o trabalho é sem dúvida a ação equilibradora mais importante empreendida pelo homem.

Como explana Pichon-Rivière e Quiroga (1998, p.14), o trabalho “apareceu até agora num primeiro plano como o centro de gravidade e de equilíbrio do homem”. Quando o indivíduo consegue se equilibrar pelo trabalho, então ele passa a ser algo apaixonante, como afirma o docente 11. Freud (1930) corrobora com essa afirmação:

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados [...] (FREUD, 1930, p. 144).

Quando o trabalho for experimentado com antecedência e escolhido de maneira livre diante de outras possibilidades de escolha, como foi o caso dos docentes das TICs, acaba constituindo uma fonte de prazer, como afirma o docente 3:

Ser docente é a possibilidade de compartilhar conhecimento aprender e estudar sempre estar em constante aprendizado na realidade. Acabei sendo docente por acaso e me apaixonei nunca havia pensado em ser docente (DOCENTE 3).

É interessante refletir que o trabalho pode ser também uma fonte de prazer, já que ele é o resultado de esforço, dispêndio de energia física e mental, na produção de bens e serviços que além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui para a manutenção da sociedade como um todo.

O trabalho pode ser considerado um mecanismo de equilíbrio, que visa garantir e facilitar a integração harmoniosa das dimensões biopsicossocial, compõe o homem em sua totalidade e é também um conjunto de ações que garante uma articulação firme do indivíduo com a sociedade e com a realidade.

Conforme Freud (1930):

Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho [...]. A possibilidade que essa técnica oferece de deslocar uma grande quantidade de componentes libidinais, sejam eles narcísicos, agressivos ou mesmo eróticos, para o trabalho profissional e para os relacionamentos humanos a ele vinculados, empresta-lhe um valor que de maneira alguma está em segundo plano quanto ao de que goza como algo indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade (FREUD, 1930, p. 144).

O significado que o trabalho e a profissão tem para a pessoa acaba sendo algo incontestável, já que se constitui um dos meios utilizados pelo homem para manter o equilíbrio e adaptar-se. Como se pode notar na fala do docente 16:

É uma forma de fechar o ciclo, consolidar e atualizar o conhecimento, além de aprender mais junto com os alunos. Sempre fui um profissional de TI, assim que me formei já fui trabalhar como docente e estou nessa até hoje (DOCENTE 16).

Para os docentes em TICs o trabalho veio como uma opção, mesmo que de forma inesperada em alguns casos. O tempo foi passando e eles encontraram na função algo que os equilibrasse em seu convívio com a comunidade, com a realidade e com eles próprios de acordo com suas características biopsicossociais.

Alguns indivíduos deixam de lado seu trabalho por não ser “[...] mais uma fonte de satisfações e menos ainda uma componente importante da qualidade de vida” (Lévy-Leboyer, 1994, p. 20). Infelizmente essa é a realidade da maioria da população.

Freud (1930, p.144) em seu livro ‘O Mal-estar da Civilização’, diz que “A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis”.

4.2.6.2 Oportunidade de transmitir e receber conhecimento

As palavras que formaram a análise do subtema ‘**Oportunidade de transmitir e receber conhecimento**’ compuseram a nuvem de palavras presente na Figura 55.

Figura 55 - Nuvem de palavras: oportunidade de transmitir e receber conhecimento



Fonte: elaborada pelo autor 2018.

As palavras recorrentes **oportunidade, possibilidade, conhecimento, crescer e compartilhar**, que compõem a subclasse ‘oportunidade de transmitir e receber conhecimento’ relacionam-se a um docente em TICs comprometido em ensinar e também aprender, podendo compartilhar suas vivências, como explica o docente 16:

Para mim ser docente é um compromisso social, é uma satisfação e realização, em primeiro lugar foi a opção de ter uma segunda profissão, em segundo lugar, foi a oportunidade de compartilhar um pouco de tudo que aprendi e continuo aprendendo (DOCENTE 16).

O docente 16 está se referindo ao relacionamento com seus alunos e em decorrência disso com a sociedade. Para o docente, muitas vezes esse compromisso acaba sendo algo prazeroso.

Lortie (1975, p.5) afirma que “o principal tipo de motivação profissional docente se vincula aos alunos.” Essa motivação acaba por ser intrínseca, fortemente relacionada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam desenvolvendo capacidades, evoluam e cresçam, como afirma o docente 2:

É motivar para ir além. Sempre tive uma admiração pela figura do professor com o passar do tempo a oportunidade surgiu e eu possuo vontade de ensinar. Eu gosto disso sabe, esse contado com os alunos (DOCENTE 2).

Comparado o salário dos docentes com o de outras profissões, como médicos, seus vencimentos são bem menores. Entende-se, portanto, que outras fontes de motivação profissional, como aumento salarial, reconhecimento e prêmios podem servir de incentivo à profissão docente, desde que repercutam na melhoria da relação com os alunos.

Os docentes parecem encontrar maior satisfação da atividade de ensino em si mesma e também no vínculo afetivo com os alunos. Muitos professores citam como principal fonte de satisfação o cumprimento e os sucessos pedagógicos do aluno. Como cita o docente 15:

O ato de transmitir da melhor forma possível meus conhecimentos para construção de um mundo melhor, focando na construção do ser humano, as oportunidades do mercado de trabalho. A minha família é de educadores, então fui seguindo o fluxo, quando apareceu a oportunidade eu agarrei e nunca mais larguei (DOCENTE 15).

Shulman (1992) enfatiza a necessidade de os professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção realizada pelos alunos desse mesmo significado:

[...] os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico (SHULMAN, 1992, p. 12).

O conhecimento didático do conteúdo se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos no processo de compreensão de um determinado assunto. Para Rehem (2009), um dos pontos que o docente do ensino profissional contemporâneo deve ter é:

- capacidade de mediação da aprendizagem, que é o acompanhamento/ gestão da aprendizagem do aluno;
- organização de conteúdo, programas, recursos didáticos;
- comunicação, conhecimento e observação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, além da mediação em si;
- avaliação; e
- promover a autonomia do aluno (aprender a aprender).

O docente também precisa ter uma postura de integração em relação à sociedade, como salienta o docente 10:

Ter possibilidade de ajudar na formação de pessoas, para mim é muito gratificante, poder ajudar na formação e construção de um profissional, por isso gosto de ser docente, fui convidado e aceitei o desafio (DOCENTE 10).

A construção de um profissional, como dito pelo docente 10, está ligada a uma postura de integração com a sociedade, que para Rehem (2009) relaciona-se ao 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.

Além disso, o professor tem habilidade técnica, como exemplifica o docente 1.

Para mim ser docente significa a possibilidade de se fazer a transmissão de conhecimento e de experiências vividas nas diversas áreas profissionais, foi a possibilidade de compartilhar e melhorar o conhecimento na área de tecnologia da informação (DOCENTE 1).

Essa vivência anterior, citada pelo docente 1, é fundamental para o docente em TICs e é uma das necessidades citadas por Rehem (2009) a respeito do professor do ensino profissional contemporâneo, que deve ter:

- conhecimento e habilidade técnica relacionados às disciplinas ensinadas;
- integração dos seus próprios saberes, facilitando o processo de aprendizagem do aluno a partir do seu conhecimento prévio; e
- planejamento dos temas a serem ensinados, interdisciplinaridade.

Deve ter, também, necessidade de estar aberto ao papel social da escola e dele próprio, como demonstra o docente 6.

Estar aberto a crescer, compartilhando o conhecimento em uma via de mão dupla, nunca sendo apenas uma mão única, mas sim dupla onde o aluno aprende e eu também” (DOCENTE 6).

Essa visualização macro de que todos estão em processo de aprendizado é visto por Rehem (2009) como uma capacidade de 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; e compreender a formação do aluno de forma ampla e integrada.

Trata-se do aperfeiçoamento contínuo descrito pelo docente 5:

Ser docente é buscar aperfeiçoamento diário, para ensinar e capacitar pessoas, é aprender junto, crescer e ampliar o conhecimento, meio sem querer efetuei o curso técnico, ingressei no mercado de trabalho e logo após fui convidado para ministrar aulas (DOCENTE 5).

O aperfeiçoamento contínuo está relacionado, como já visto, à prática reflexiva. Para Rehem (2009), é ser professor reflexivo sobre sua própria ação docente, seus valores, sua ética, seu aperfeiçoamento contínuo. Também deve, segundo o docente 11, preparar para o mercado de trabalho:

Gostar de ensinar de saber que com o conhecimento transmitido a outra pessoa poderá ter um futuro melhor, uma melhor formação e assim conseguirá ter uma vida melhor e diferente da qual possui foi oportunidade de trabalho (DOCENTE 11).

Corrobora com essa ideia entender que a escola tem a função de preparar o indivíduo para além da sala de aula, para a vida. Freire (2003, p. 94) diz que o dever da instituição é “ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento [...] fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa”.

Azanha (2006, p. 65), complementando, diz que a escola deve “[...] ensinar a pensar, isto é, desenvolver habilidades intelectuais independentemente de um conteúdo”.

Os discursos da **Classe 6 - Ser docente**, demonstram um profissional que acabou mudando de profissão, deixando o trabalho com TICs para ser docente, muitas vezes como único trabalho pela possibilidade de ter um novo emprego ou por gostar da função.

É possível entender que a mudança de profissão pode ser relacionada com a identidade docente descrita anteriormente.

Quanto à oportunidade de transmitir e receber conhecimentos, há uma relação com os saberes docentes descritos na Figura 3 – Saberes da identidade docente que trazem os saberes necessários para docência em TICs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos eram: investigar a construção identitária de um grupo de docentes dos cursos profissionalizantes das áreas da TICs; caracterizar o perfil sociodemográfico desses docentes, compreender sua trajetória profissional e identificar como trabalham com as TICs.

Em relação à construção identitária e à compreensão da trajetória profissional do docente, pode-se afirmar que seu primeiro envolvimento com as TICs foi ainda na infância, quando surgiu a familiaridade com elas na escola. Essa relação harmoniosa o levou a aprofundar-se nos estudos, e no seu itinerário formativo fez um curso profissionalizante e posteriormente uma graduação, como descrito na Classe 1 - Início do relacionamento com as TICs e docência.

Para ser docente do ensino profissional não é preciso ter uma graduação voltada à licenciatura, bastando a experiência no mercado de trabalho, o “saber fazer”. Por isso, o convite para docência em alguns casos surge ainda na época em que se está no curso profissionalizante, inicialmente como docente eventual no contraturno de suas atividades e depois como efetivo, assumindo mais horas/aula na semana, o que inviabiliza continuar no trabalho anterior.

Nesse momento o profissional teve que fazer uma escolha. O ambiente agradável, com menor pressão e a possibilidade de troca de conhecimento foram fatores ditos como prazerosos, que se tornaram decisivos na tomada de decisão pela docência, como descrito na Classe 6 – Ser docente.

O dia a dia da docência, como relacionado na Classe 5 - Cotidiano em Sala de aula, é composto de desafios e prazeres. Os desafios de se lidar com as TICs e de fazer domínio dos saberes docentes: como o saber curricular, saber da formação profissional, saber disciplinar, saber pedagógico, saber da experiência e o saber tecnológico.

Os prazeres se relacionam a um cotidiano tranquilo e a possibilidade de poder continuar estudando, atualizando-se, e também ter a sensação de que está contribuindo para a construção do conhecimento dos alunos, ajudando-os a realizar seus objetivos.

As aulas são planejadas como descrito na Classe 3 – Planejamento, metodologia e uso das TICs em sala de aula, com antecedência e foco no aluno, que

não pode ser apenas um repetidor. Precisa ser um sujeito autônomo e empreendedor, que saiba tomar decisões e inovar mesmo nos afazeres mais corriqueiros.

Para esse perfil de aluno faz-se necessário um docente mediador, que busca atualizar seus métodos visando atingir a expectativa da turma de alunos, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação docente, fazendo uso das TICs de forma amigável de todas as formas possíveis.

Para a prática em sala de aula é muito importante que o docente tenha sempre as suas atividades focadas no mercado de trabalho, como demonstrado pela Classe 4 – Relação entre a vida profissional e docência em cursos profissionais. As atividades exercidas concomitantes ou antes da docência trazem para o profissional a capacidade de ser mais assertivo e a facilidade de alinhar teoria com a prática na sala de aula.

O relacionamento do docente com as TICs é descrito na Classe 2 – Processo de atualização em TICs, utilização e desafios. Envolve uma constante atualização para que se possa acompanhar o ritmo exponencial das mudanças das TICs. Esse processo de atualização acontece principalmente com o uso da internet, em *sites* e fóruns, para depois recorrer a livros e revistas especializadas.

O processo de certificação que é exigido pelo mercado de trabalho para a docência em TICs também é um outro desafio. Sempre que há troca da versão do aplicativo que o docente faz uso em suas aulas ele precisa passar por uma avaliação comprobatória do domínio da tecnologia, o que provoca um grande desgaste no profissional.

Quanto ao perfil sociodemográfico do grupo de docentes, composto por 16 profissionais de duas unidades da RMVALE, predomina o gênero masculino, com idade média de 30 anos. A maioria é casada e tem uma renda pessoal entre 10 e 15 salários mínimos, o que situa os docentes na média classe média.

A renda familiar tem, majoritariamente, a contribuição de duas pessoas e com relação aos turnos de trabalho verificou-se que a maioria trabalha em dois turnos. No que tange ao tempo de profissão docente, a maioria tem entre 10 a 20 anos de trabalho e está inserida, segundo Huberman (2000), na fase de diversificação, que é aquela que busca novas experiências em sala de aula. São os docentes mais motivados em sua função.

Os profissionais atuam em apenas uma instituição de ensino. Com relação à escolaridade, a maioria tem graduação e formação em TICs.

As considerações finais da presente pesquisa não são conclusivas. Novos questionamentos e inquietações foram surgindo durante a pesquisa, e abrindo possibilidades para trabalhos futuros relacionados ao tema, que poderão trazer a pauta a construção identitária de outros grupos de docentes do ensino profissional presencial e, inclusive, do Ensino a Distância (EAD).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

APPLE. **Classrooms of Tomorrow – Today** – Learning in the 21st Century. Background Information, 2008. Disponível em: http://ali.apple.com/acot2/global/files/ACOT2_Background.pdf Acesso em 04. Mar/2016.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSIS, M. **O Mundo do trabalho**. Brasília: SENAI/DN, 1999 (Série SENAI Formação de Formadores).

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento**. In: ASSMANN, Hugo. (Org.). Redes digitais e metamorfose do aprender. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

AUDI, W. F. **Formação inicial e identidade docente de licenciandos em educação do campo: um estudo no vale do paraíba paulista**. Taubaté, 2015.

ARAUJO, M. T. M. **A identidade do professor de utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática**, Curitiba-PR, 2015.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez, 2000.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001, 229 p.

BASSO, M. A. J. Currículo e web 2.0. Argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital. **Revista E-Curriculum**, Vol.4, Nº2, junho de 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76613022005>. Acesso em 27/02/2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERGER, R. L. Formação de Formadores para a educação profissional: um processo de aprendizagem sustentável da cidadania (entrevista) In Formação,

Revista do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – V.2, N.4, 2002. –Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BEHRENS, M. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

BERTONCELLO, L.; ALMEIDA, M. E. **Ensinando com tecnologia no passado e no presente: dois momentos do projeto Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT)**. Ciências & Cognição 2010; Vol 15 p. 033-042.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (PARFOR). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 18/07/2016.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento**. Petrópolis; Vozes, 1973, p. 248

BORBA, M. C. e PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática - coleção tendências em Educação Matemática** - Autêntica, Belo Horizonte – 2001

BORGES, H. N. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. Fortaleza, Revista **Educação em Debate**, ano 21, vol. 1, no 27, pp. 135 a 138, 1999.

BORGES, L.O; YAMAMOTO, O. H. **O mundo do trabalho**. In: Zanelli, Borges-Andrade, Bastos (Org.) Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004

BOURDIEU, P. **A distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2007. Publicado originalmente em francês, 1979.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In R. Ortiz (Org.), Pierre Bourdieu (pp.46-81). São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>> Acesso em: 18/07/2016.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**, INEP , Brasília, 2009

BRASIL. <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>> Acesso em 17/04/2017

BRASIL. <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>> Acesso em 17/04/2017.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

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.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, I. C. L e KANISKI, A. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000

CARROLO, C. **Formação e identidade profissional dos professores**. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Lisboa: Porto, 1997.

CASTELLS, M. **A era da informação: Economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CEBRIÁN, J. L. **A rede - como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

CIAMPA, A. C. **Estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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**. 2003. 118 f. Tese (Pós- Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. **Identidade e trabalho na contemporaneidade: Repensando articulações possíveis**. Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v.19, Ed Esp, pp. 29-37, 2007.

DESCHAMPS, J. C; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia Social**. Dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELUIZ, N. A **Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional**. In Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro V.30, N.3, Set/dez.2004.

DEMO, P. **Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa**. In MENEZES, L.C. (org) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas, S.P: Autores Associados, 1996.

DIAS, G. L. **As representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA.** Taubaté, 2012.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 13. ed.. Campinas: Papirus Editora, 1994.

FERREIRA, R. F. **Afrodescendentes: identidade em construção.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FIDALGO, F. **A Formação Profissional Negociada: França e Brasil, anos 90.** São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35. ed. 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade,** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 29. ed. 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido:** Paz e Terra. 11ª ed. 2003.

FREITAS, L. A. A. **Sobre a Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Transformadora.** Rio Grande, 2014.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** In J. Salomão (Org.), Freud (pp. 129-194, Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural. (Originalmente publicado em 1930).

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FULLAN, M. **Implementing the Implementation Plan'** in Marvin F. Wideen and Ian Andrews (eds) *Sataff Develkopment for Improvement: A Focus on the Teacher,* London: Falmer Press. 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

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

GIRARDI, C. G. **A Formação de professores acerca de novas tecnologias na educação**. Brasília, 2011.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. Cap.9.

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

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, F. C. **Projeto um computador por aluno em Araucária -UCAA: Investigando a prática dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

GONÇALVES, D. R. P. **Educação Ambiental e o ensino básico**. Anais do IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, pp. 125-146. Florianópolis, 1990.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

_____. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HIRATA, H. **Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos**. In: **Seminário Internacional de Educação Profissional, trabalho e Competências**, Rio de Janeiro, 1997, Anais. Rio de Janeiro: SENAI/DN – CIET, 1997.

HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. **International Journal of Educational Research**, v. 13, n. 4, pp. 347-362, 1989.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

IBGE: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 18/07/2016.

KAMAKURA, W. A.; MAZZON, J. A. **Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil**. Blucher, 2013.

IBGE <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/default.shtm>> Acesso em: 13/07/2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Educação e comunicação: Interconexões e convergências**. Educação e Sociedade, v.29, n.104, pp. 647-666. Campinas: Cedes/Cortez, 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000300002 , acesso em 14/04/2016.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KRAWULSKI, E. **Construção da identidade profissional do psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano do trabalho**. 2004. 207 f. Tese [Doutorado]: Curso engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2004.

KUENZER, A Z. **Globalização e educação: novos desafios**. Anais IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1998, v. 1.

KUENZER, A. Z.. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.20, n.68, pp.163-201, dez. 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, L. S. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEMOS, A. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY-LEBOYER, C. A crise das motivações. São Paulo: Atlas, 1994.

LITWIN, E. Os meios na escola. In: LITWIN, Edith(org.). **Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas**. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1997. (pp. 121- 132).

LELIS, I. **A construção social da profissão no Brasil: uma rede de histórias**. In: TARDIF, M; LESSARD, C. O Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais. 5.ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LORTI E, D. **School Teachers: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MACK, N. et al. **Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide**. North Carolina: Family Health International, 2005.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, pp. 149-158, 1990/1991

MANTOVANI, A. M. **Weblogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica**. Disponível em <http://www.tise.cl/archivos/tise2005/02.pdf>. Acesso em: 20/07/2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa (Portugal), n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. 14. ed. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MEC < <http://portal.mec.gov.br/> > Acesso em: 13/07/2017.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, A. M. **Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho**. In: _____ (Org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. **Valores e vivências de prazer-sofrimento no contexto organizacional**. 1999.314 f. Tese (Doutorado em Psicologia em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

MOERSH, C. **Computer efficiency: measuring the instructional use of technology**. *Learning and Leading With Technology*, December/January 1996-1997. ISTE – International Society for Technology in Education, 1998. Disponível em:

<http://loticonnection.cachefly.net/global_documents/1996_12DEC_CompEfficiency.pdf>. Acesso em: 4. mar. 2016.

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

MORAN, J. M. Como Utilizar a Internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, Vol 26, n.2, maio-agosto 1997, pp. 146-153

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus: Campinas, 2007.

MORAN, E. F. **Adaptabilidade humana**. São Paulo: Edusp, 1994.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, M. A. – **O Novo Mercado de Trabalho – guia para iniciantes e sobreviventes**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

OLIVEIRA, D.P.R. de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 22. Ed. São Paulo: Atlas, 2006

OLIVEIRA, P. W. S. Construção de identidades profissionais: da formação profissional à vivência da inserção no mercado de trabalho. **Rev. LABOR**. 2011. Disponível em:

<http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume6/8_CONSTRUCAO_DE_IDENTIDADE_S_PROFISSIONAIS_DA_FORMACAO_PROFISSIONAL_A_VIVENCIA_DA_INSERTAO_NO_MERCADO_DE_TRABALHO.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PAIVA, C. M. F. **A Identidade docente na educação profissional: como se forma o professor**, Campinas, pp.14 – 25, set./dez., 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp.93 – 114.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ (Org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

_____ **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 10/06/2016.

_____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo. Cortez. 2012.

PRETTO, N. de L. **O desafio de educar na era digital: educações**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade de Minho, pp.95-118, 2011.

PRETTO, N. de L. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. FAGED/UFBA, 2007. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm>>. Acesso em: 18/07/2016.

PRONATEC. <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/>>. Acesso em: 10/06/2016.

PNE: < <http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 18/07/2016.

PRADO, M.E.B.B. Articulando saberes e transformando a prática. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001. <<http://www.tvebrasil.com.br>> Acesso em: 18/07/2016.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RAMOS, E. M. O. **Formação Pedagógica de Professores de Uma Universidade Pública Baiana: Teares, Linhas e Tessituras**. Bahia: UEFS, 2014.

RAMÍREZ, A. G. **Manual de Capacitación para Directivos de Centros de Formación**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.

RÉGNIER, K. D. **Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global**. In Boletim Técnico do SENAC, Vol.23, N.º1, jan/abr..1997. RJ: SENAC, 1997.

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

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

RIFKIN, J. **A era do acesso**. São Paulo: Makron Books, 2001.

ROCHA, R. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Portugal. Revista brasileira de Educação. v.12 n.34 jan/abril 2007.

SÁ, R. A. **Uso da ferramenta digital Blog em disciplina**. Artigo apresentado no 5º Seminário Nacional O professor e a leitura do jornal. 2010. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_titulos/USO_DA_FERRAMENTA_DIGITAL_BLOG_EM_DISCIPLINA.pdf>. Acesso em: 18/07/2016

SÁ, R. A. **Educação à distância**: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas - SP, 2007.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.

SOARES, E. M. do S; ALMEIDA, C. Z. **Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações**. Disponível em http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf . Acesso em: 18/07/2017

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, Fernando. et al. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANDHOLTZ, J. H; RINGSTAFF, C; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia:** criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, D. **Saberes implicados na formação do educador.** In: Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A da. (Org.), VI. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. Campinas SP. Autores associados, 2008.

SANTOS, B. S. dos; RADTKE, M. L. **Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente.** In: SCHLÜNZEN, E. T. M; JUNIOR, K. S; PELLANDA, N. M. C. (Org.). **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 237-344.

SÃO PAULO. <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/>> Acesso em: 18/07/2016.

SARMENTO, M. T. **As identidades profissionais em educação de infância.** Locus Soci@l – Revista de Serviço Social, Política Social & Sociedade. 2/2009, pp.47-65. Disponível em: <http://locussocial.cesssucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmento_Is00232.pdf>. Acesso em 18/07/2016.

SHULMAN, L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. Paper apresentado no Simpósio sobre **Didáticas Específicas en la Formación de Profesores**, Santiago de Compostela, 1992.

SIQUEIRA, E. **Para compreender o mundo digital.** São Paulo: Globo, 2008.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, L.B.C. **A escolha da profissão uma abordagem psicossocial.** São Paulo: ed. Unimarco; 1996. (Série Ciência em Devír). 221 p.

SILVA, M. A. P. D. **As representações sociais e as dimensões éticas.** Taubaté, São Paulo: Cabral, 1998. 189 p.

SILVA, F. L. G. R. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação.** Florianópolis, 2014.

SIMIONATO, M. F. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.** Porto Alegre 2011.

SOARES, J. F. **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira.** Manuscrito. São Paulo, 2008.

SOARES, E. M. do S.; ALMEIDA, C. Z. **Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações.** Disponível em http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf. Acesso em: 17/07/2017

SORATTO, L; HECKLER, C. O. **Trabalho: atividade humana por excelência.** In: _____ (Coord). Educação: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUZA, G. J. S. **Construção da identidade do enfermeiro: a experiência da profissionalização.** Taubaté, 2015.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 203 p.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** 15. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TIROLA, M. F. **Introdução à estatística.** Tradução de Vera Regina Lima de Farias e Flores. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOFFLER, A. **Criando uma nova civilização:** a política da 3ª onda. Rio de Janeiro: Record, 1995. 142 p.

UNESCO. <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/technical-and-vocational-education/>> Acesso em: 13/04/2017.

VALE, R. M. **O ser humano e sua identidade profissional.** 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ser-humano-e-sua-identidadeprofissional/48473/>>. Acesso em: 04 de maio de 2016.

VALENTE, J. A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas.** In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem.** In: Integração das tecnologias na educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

_____(Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.**
São Paulo: Arte, 2008.

VOSGERAU D. S. R. **A tecnologia educacional face à evolução das correntes educacionais.** Contrapontos, UNIVALI, v. 7, pp. 269-282, 2007.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**”. Nesta pesquisa pretende-se investigar o processo de construção identitária dos docentes dos cursos profissionalizantes das áreas de tecnologia de informação e comunicação. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos; os dados serão coletados através do formulário de identificação e entrevista. As entrevistas deverão ser gravadas, para posterior transcrição na íntegra, uma a uma pelo pesquisador. Sendo necessário guardar as mídias digitais por cinco anos, após os dados poderão ser descartados.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

Alvaro Búbola Possato _____

(12) 98157 0437 OBS. aceito ligações a cobrar E-MAIL: alvaropossato@gmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 ____

assinatura do(a) participante

Pesquisa: IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Orientador: Prof. Dr(a). Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro.

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: “IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO”

Objetivo da pesquisa: investigar o processo de construção identitário dos docentes dos cursos profissionalizantes das áreas de tecnologia de informação e comunicação.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que serão aplicados aos docentes de cursos profissionais das áreas de tecnologia da informação e comunicação na(s) cidade(s) de Guaratinguetá-SP

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados na entrevista semiestruturada permanecendo em sua posse por um período não inferior a cinco anos, quando então 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 deles não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados na entrevista semiestruturada 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 de entrevista semi-estruturada. 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 identidade dos docentes dos cursos profissionalizantes das áreas de tecnologia de informação e comunicação. 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 após as conclusões.

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: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2016 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Alvaro Búbola Possato, residente no seguinte endereço: Rua José Cavalca, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 981570437. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99708-9488. 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 identidade dos docentes dos cursos profissionalizantes das áreas de tecnologia de informação e comunicação.

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.

Local, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

Alvaro Búbola Possato

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

ANEXO B – COMPROVANTE DE ENVIO E DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisador: ALVARO BUBOLA POSSATO

Versão: 2

CAAE: 58468916.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 077645/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO que tem como pesquisador responsável ALVARO BUBOLA POSSATO, foi recebido para análise ética no CEP UNITAU - Universidade de Taubaté em 08/08/2016 às 15:32.

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE DOS DOCENTES DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DAS ÁREAS DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pesquisador Responsável: ALVARO BUBOLA POSSATO

Área

Temática:

Versão: 2

CAAE: 58468916.5.0000.5501

Submetido em: 02/09/2016

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Situação da Versão do Projeto: [Aprovado](#)

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Financiamento Próprio

Principal:



APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data: ____/____/____ Horário: Início: _____ Término: _____

Local: _____

PARTE 1: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE VOCÊ

1. Qual é o seu gênero?

- 1. Masculino
- 2. Feminino

2. Qual a sua idade em anos completos?

- 1. De 18 a 25 anos
- 2. De 26 a 35 anos
- 3. De 36 a 45 anos
- 4. De 46 anos a 55 anos
- 5. Mais de 56 anos

3. Qual é o seu estado civil?

- 1. Casado
- 2. Solteiro
- 3. Viúvo
- 4. Separado/ Desquitado/Divorciado
- 5. Vive maritalmente

4. Qual é a sua renda pessoal?

- 1. Entre 3 e 5 salários mínimos
- 2. Entre 5 e 10 salários mínimos
- 3. Entre 10 e 15 salários mínimos

5. Quantas pessoas contribuem com a renda familiar?

- 1. Uma pessoa
- 2. Duas pessoas
- 3. Três pessoas
- 4. Quatro pessoas
- 5. Cinco ou mais pessoas

6. Quantos turnos você trabalha diariamente?

- 1. Trabalho apenas um turno
- 2. Trabalho dois turnos
- 3. Trabalho três turnos

7. Informe há quanto tempo você exerce a profissão de professor no ensino profissional.

- 1. Entre seis meses e 1 ano
- 2. Entre 1 e 5 anos
- 3. Entre 5 e 10 anos
- 4. Entre 10 e 20 anos
- 5. Acima de 20 anos

8. Em quantas Instituições você trabalha como docente?

- 1. Trabalho apenas em uma
- 2. Trabalho em duas
- 3. Trabalho em mais que duas

9 Qual a sua formação?

- 1. Ensino Médio
- 2. Ensino Profissionalizante Especifique: _____
- 3. Graduação Especifique: _____
- 4. Pós Graduação Especifique: _____
- 5. Mestrado Especifique: _____
- 6. Doutorado Especifique: _____

10. Como é sua formação em Tecnologia da Informação e Comunicação?

- 1. Não tenho formação específica em TICs
- 2. Tenho formação em TICs

Especifique: _____

PARTE 2: INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS SOBRE VOCÊ

- 11. Relate, o que significa ser docente?
- 12. Conte o que te levou a ser docente de curso técnico profissionalizante.
- 13. Descreva detalhadamente como foi sua trajetória profissional até ser docente.
- 14. Aponte como é o cotidiano da docência para você.
- 15. Conte detalhadamente como você se relaciona com as TICs.
- 16. Descreva como você faz para se atualizar.
- 17. Indique e explique qual a sua maior dificuldade em lidar com as TICs.
- 18. Relate como se dá o planejamento das suas aulas. Como elas são realizadas? Quais os recursos utilizados?
- 19. Qual foi ou é a influência da sua atuação profissional em outras empresas para a docência?
- 20. Quais os desafios, na atuação profissional, como docente de curso profissionalizante?

APÊNDICE B – QUADROS DAS PESQUISAS ENCONTRADAS SOBRE O TEMA

Quadro 1– Pesquisas do banco da CAPES Fonte menor aqui!

Referência	Objetivo	Conclusão
PAIVA, C. M. F. A Identidade docente na educação profissional: Como se forma o professor, Campinas, 14 – 25, set./dez., 2012.	Compreender como os professores do ensino técnico constituem a sua identidade docente.	A análise de conteúdo dos dados da pesquisa revelou que a constituição da identidade docente está imbricada aos processos de socialização primária e secundária vivenciados nas experiências na família, na escola, nas referências pessoais e sociais, nas atividades pré-profissionais.
ARAUJO, M. T. M. A identidade do professor de utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática, Curitiba, 2015.	Caracterizar a relação existente entre a identidade do professor e o uso das tecnologias e mídias digitais na prática docente.	Os resultados indicaram que a identidade docente é um fenômeno multidimensional, e configura-se como um processo inacabado.
GIRARDI, C. G. A Formação de professores acerca de novas tecnologias na educação. Brasília, 2011	Problematizar o campo das tecnologias educacionais, enfatizando para a formação continuada tecnológica dos docentes com o objetivo fundamental de exercer o processo ensino-aprendizagem com qualidade.	Concluiu que o mundo está passando por um momento de transição tecnológica, em que a sociedade anseia por conhecimento, tornou-se quase impossível ensinar sem a mediação tecnológica. A educação não pode ficar alheia as transformações tecnológicas em que a sociedade vem passando.
SIMIONATO, M. F. A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente. Porto Alegre 2011.	Analisa a influência de organismos multilaterais na formulação de políticas públicas para a educação e formação de professores, conformando modos de ser e de fazer a docência.	Evidencia-se a preponderância do isolamento docente e da balcanização, favorecida pela organização física e curricular das escolas.
FREITAS, L. A. A. Sobre a Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Transformadora. Rio Grande, 2014.	Problematizar as possibilidades e potencialidades da constituição de um organismo coletivo que, sustentado por princípios éticos construídos coletivamente, oportunize o permanente processo de ressignificação da identidade profissional dos docentes.	Tornou-se possível afirmar que a construção do organismo coletivo no chão da escola é possível e contempla uma potencialidade significativa para a necessária ressignificação da identidade docente dos professores.

Fonte: adaptado pelo autor da CAPES (2016). Fonte menor aqui.

Quadro 2– Pesquisas do banco da UNITAU Fonte menor aqui.

Referência	Objetivo	Conclusão
MOREIRA, A. M. Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Taubaté, 2012.	Identificar as Representações Sociais do Ser Professor e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Observou-se que em relação à construção identitária os professores têm forte influência das representações sociais, no que tange aos discursos correntes nos universos escolares e sua formação. Suas práticas também demonstram essas representações sociais, demarcadas pelas consecutivas mudanças aplicadas e direcionadas pelos sistemas de ensino.
DIAS, G. L. As representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA. Taubaté, 2012.	Identificar e descrever as representações sociais e a construção identitária do professor, para acadêmicos de licenciaturas.	As representações sociais sobre o objeto do presente estudo caracterizam a docência como uma ocupação desvalorizada e pouco reconhecida, porém muito útil socialmente e que exige criatividade e dedicação por parte dos professores, sendo também muito complexa e que acumula diversas funções além do ato pedagógico. A construção da identidade social e profissional dos licenciandos ocorre por meio das dinâmicas de afirmação e confirmação identitárias.
SOUZA, G. J. S. Construção da identidade do enfermeiro: a experiência da profissionalização. Taubaté, 2015.	Conhecer a constituição identitária profissional do enfermeiro que já ocupou outras categorias na equipe de enfermagem.	O enfermeiro constrói-se no tempo, no espaço e, essencialmente, nas relações do cotidiano de trabalho, visto que vivencia processos de socialização e que a identidade só se efetiva nas relações interpessoais.
AUDI, W, F, Formação inicial e identidade docente de licenciandos em educação do campo: um estudo no Vale do Paraíba Paulista. Taubaté, 2015.	Descrever a construção da identidade profissional docente de licenciandos durante a formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Taubaté, situada na região do Vale do Paraíba Paulista.	Os resultados das análises mostraram que os licenciandos orientam fortemente sua construção identitária para um Ideal: tornarem-se profissionais com perfil de comprometimento social, com a profissão e com a melhoria das condições de ensino. Trata-se de uma identidade profissional associada ao estereótipo do profissional devoto e altruísta. Os licenciandos também associam o comprometimento às especificidades da Educação do Campo, equilibrando a valorização dos saberes do campo com o conhecimento científico já desenvolvido pela humanidade.

Fonte: adaptado pelo autor de UNITAU (2016). Disponível em: <http://mpemdh.unitau.br/mdh/banco-de-dissertacoes/>

Quadro 3– Pesquisas do banco da Scielo Fonte menor aqui.

Referência	Objetivo	Conclusão
SILVA, F. L. G. R. Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação. Florianópolis, 2014.	Aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma a poder contribuir com a reflexão a respeito da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida.	A atual identidade profissional dos professores que atuam na EPTNM é voltada aos interesses do mercado. Assim, a construção da nova identidade precisa romper com essa lógica e comprometer-se com a emancipação plena do sujeito, portanto não pode ser atribuída, exclusivamente, à formação de professores, mas passa, necessariamente, por ela e por políticas educacionais com pautas que produzam uma nova práxis.

Fonte: adaptado pelo autor da Scielo (2016). Disponível em: <http://www.scielo.org/>

APÊNDICE C – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Alvaro Búbola Possato

MEMORIAL

Memorial apresentado como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento humano, identidade e formação

**Taubaté – SP
2018**

Nasci em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, mais exatamente no meio do estado, a cidade Araraquara, em 2 de outubro de 1982. Fiquei dois anos lá até irmos morar na cidade vizinha onde moravam meus avós paternos, Santa Lúcia, tão pequena que acaba sendo desconhecida até mesmo por alguns da região, na época com cinco mil habitantes, com uma economia agrária voltada para a exploração de cana-de-açúcar.

Minha família era típica da região, meus pais com o ensino médio incompleto, um caminhoneiro e uma dona de casa que com dificuldades financeiras pagavam aluguel e cuidavam de três filhos, sendo eu o do meio.

Como toda criança que vivia em uma cidade pequena sonhava com a possibilidade de poder ir à escola. O primeiro contato com a escola foi no primário, gostei muito da recém-formada professora filha do barbeiro da cidade, minha admiração pelo aprendizado e respeito pelo professor era muito grande. Eles me incentivavam a falar, compartilhar as experiências que havia tido e acima de tudo a utilizar o meu lado lúdico, fazíamos associações e ainda tinha a parte da brincadeira.



Quando começou a primeira série do ensino fundamental, a ansiedade era tanta que ao terminar a aula fui correndo para casa dizendo que agora iria aprender a ler, passando então a ter contato com o processo de alfabetização, a conhecer as letras e a fazer a junção dos vocábulos. Esse processo foi um pouco tumultuado pela não existência fixa de um professor, em um ano tivemos três professoras, apesar disso conseguimos chegar ao segundo ano alfabetizados.

Não me dei muito bem com a professora do segundo ano, ela era muito legalista e a nossa disciplina não estava de acordo com o ambiente de aprendizagem. Até que chegou um tempo em que ficou latente a divisão da sala entre os que queriam estar em um ambiente favorável e controlado para o estudo e os que não estavam e simplesmente dormiam e muitas vezes até brigavam com a professora. Foi então que meus pais tomaram a decisão de me trocar de escola e como existiam duas escolas no município, fui para a outra também conhecida como escola de baixo, pois ficava

em um bairro geograficamente abaixo da escola em que estudava. Percebi que para que haja aprendizado é necessário ter disciplina e um ambiente colaborativo.

Nas terceira e quarta séries do ensino fundamental me deparei com um professor que me instigava a conhecer mais, fugindo um pouco do tradicional: “ao mestre cabe falar e ensinar e aos alunos calar, escutar, copiar e dar a boa resposta”. Ele nos permitia experimentar, a exemplo a experiência de criarmos um girino em sala de aula para vermos o processo de metamorfose dele em sapo. Também quando utilizávamos as aulas de educação física para fazer cálculos geométricos. Lembro-me que me dei muito bem e cheguei a receber uma menção honrosa em meu boletim.

Da quinta série até o terceiro grau do ensino médio fui estudar em uma escola diferenciada. Era uma cooperativa de ensino, em que meu pai participou como um dos cooperados fundadores na cidade de Araraquara, o ônibus municipal levava eu e meus irmãos junto com outros que estudavam não apenas na mesma escola, mas em outras também.

Eu achei muito interessantes termos então inúmeras disciplinas diferentes em um ambiente moderno, com uma biblioteca ampla e cheia de atrativos, além de cadeiras havia pufes e um tapete onde podíamos sentar ou deitar para estudar. Havia computadores com impressora onde podíamos imprimir pesquisas e trabalhos.

Essa cooperativa propunha trabalhos integrados entre as disciplinas e pela primeira vez então ouvi dizer a palavra interdisciplinaridade. Em muitos momentos utilizávamos conhecimentos de outras matérias para resolvermos problemas e nos situarmos. Algumas vezes as aulas eram nos laboratórios, tínhamos o de física, de letras, artes e de informática. As matérias que mais me dava bem era a de humanas, com uma ascensão para artes onde ganhei por algumas vezes um campeonato de desenho da escola.



Com o passar do tempo passei a ter contato com algo que nunca havia presenciado, que era o preconceito, a discriminação de alguns alunos pelo fato de ser eu de uma cidade diferente e do meu sotaque com os “r’s” bem arrastados e a

dificuldade de pronúncia de algumas palavras. Isso me fez ficar um pouco tímido e introspectivo.

Quando fui para a sétima série meus pais resolveram mudar-se para Araraquara, no mesmo bairro onde ficava a escola, melhorando a logística mas agravando um outro problema. Começamos a ter dificuldades financeiras e a partir da sétima série comecei a dividir o estudo com trabalhos informais que realizava, às vezes o tempo ficava um pouco restrito e o horário que tinha para estudar para as provas era de madrugada. Nunca gostei de fazer as coisas de véspera, então criei uma metodologia de estudar cada dia um pouco e de fazer a tarefa na hora do intervalo, dificilmente trazia algo para casa.

Minha dificuldade com a área de exatas aumentou com a mudança do professor na sétima série, nunca fiquei de recuperação, mas minhas notas em matemática nunca foram boas. Por não conseguir encontrar uma identificação com o docente e nem com a matéria, ficava durante as aulas desenhando. Meus pais então resolveram ter uma conversa comigo me proibindo de desenhar e então queimaram meus desenhos. Meu pai foi além e me levou em um canavial da região logo no momento em que os cortadores de cana estavam finalizando os seus trabalhos e então ele me disse que ou eu ia bem em matemática ou então ele me tiraria e me colocaria para cortar cana. Lembro-me da sua fala: “-ou matemática ou facção”.

Eu que já sabia o quão desgastante era o serviço, chorando dizia: “-facção não!”, mas dentro de mim falava: “-matemática também não,oh! troço chato e sem sentido”. Percebi que algumas disciplinas eram apenas disciplinares e não se comunicavam com outras e isso acabava por ser extremamente desgastante para mim. Não existia empatia e muito menos interesse do professor em questão para mudar essa situação, não sentia que existia afeto muito menos interação, não era apenas eu que sentia isso, a maioria da sala sentia dificuldade.

No ensino médio, eu não tive grandes problemas, tive apenas com a professora de química, que nos deu aula do segundo até o terceiro ano. Muito parecida com o professor de matemática da sétima série, contudo fui sobrevivendo e cheguei a concluir o ensino médio. Desde os dezesseis anos comecei a trabalhar em emissoras

de rádio como locutor e operador de áudio, e esse trabalho influenciou minha decisão em seguir na área de comunicação.

De comunicador a professor

Consegui ser aprovado pelo vestibular da VUNESP e assim que terminei o ensino médio comecei a faculdade de comunicação com habilitação em rádio e TV, na cidade de Bauru-SP. Durante os quatro anos do curso participei de inúmeros projetos, dentre eles o estágio na rádio UNESP, também no programa poesia e prosa onde apresentávamos em cada programa um escritor diferente. Em alguns casos interpretávamos suas obras em forma de diálogos, semelhante a uma rádio novela.

Ao terminar a faculdade mudei-me para a cidade de Guaratinguetá-SP, onde comecei a trabalhar em emissoras de rádio e televisão, inúmeras foram as funções desempenhadas por mim. A que mais me motivou foi a de cuidar do desenvolvimento dos estagiários de uma emissora, então eu acompanhava e treinava os estagiários para que pudessem no futuro trabalharem e serem por vez serem contratados pela emissora.

Em 2008 montei uma produtora para prestar serviços em audiovisual para emissoras, tive alguns estagiários e trabalhei com ela até 2012, nas últimas eleições municipais onde fizemos os vídeos e a identidade visual para um dos candidatos. Em 06 de agosto de 2010 comecei minhas atividades como docente no Senac, de forma empírica e muitas vezes através de tentativa e erro mobilizando, contextualizando e avaliando.

Nunca havia trabalhado com educação, sempre pertenci ao mercado de trabalho secular. Formado em rádio e TV, minha experiência era na área operacional de emissoras e produtoras de vídeo, algumas vezes surgiam estagiários e então o meu lado docente surgia. Vale lembrar e repetir que sempre de forma empírica e adaptativa.

A primeira vez é sempre muito especial, pois sendo ruim ou bom a gente nunca esquece. Comigo não foi diferente, graças a um contrato corporativo com a emissora Canção Nova de Cachoeira Paulista-SP, surgiu a necessidade de profissionais do

mercado habilitados, detentores de competências técnica e operacional para atuarem nos cursos de qualificação profissional de nível técnico adquiridos.

Em 2012, após a finalização dos trabalhos, passei a atuar em três grandes áreas: administração, tecnologia da informação e cinema e vídeo nos cursos de qualificação, aperfeiçoamento e capacitação. Tornei-me um docente multidisciplinar, ao atuar em várias áreas e cursos diferentes.

Os passos educacionais, apesar de terem sido dados em alguns momentos, eles se deparavam com tropeços e derrapadas, surgindo assim a necessidade de aprimorar, apesar da participação em inúmeros cursos de planejando e estratégias de ensino-aprendizagem.

Em 2011 comecei minha primeira pós-graduação, uma MBA em *marketing* e administração e posteriormente em 2012 a segunda: uma especialização em docência para a educação profissional. Achei maravilhosa a metodologia utilizada pelo SENAC, baseada nos estudos de Paulo Freire, com uma metodologia ativa e participativa, tendo o aluno como sujeito ativo e o professor como mediador do aprendizado.

Apaixonei-me pela dinâmica da escola, os alunos, os professores e o acesso à informação. Sempre fui muito curioso e trabalhar com a educação e ter a possibilidade de conhecer novas áreas e cursos, podendo atuar como docente deles foi algo gratificante para mim. Com o passar do tempo fui rompendo com outras atividades desenvolvidas por mim e passei a me dedicar apenas ao trabalho docente, mesmo por que a partir setembro de 2012, passei a ter 40 horas semanais na minha carga horária como professor.