



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA REDE NORDESTE DE
ENSINO (PPGEN)
CURSO DE DOUTORADO EM ENSINO**

ADRIANO SILVEIRA MACHADO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PARA
PROFESSORES NÃO LICENCIADOS: SABERES, CONHECIMENTOS E
COMPETÊNCIAS DOCENTES**

FORTALEZA

2023

ADRIANO SILVEIRA MACHADO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PARA
PROFESSORES NÃO LICENCIADOS: SABERES, CONHECIMENTOS E
COMPETÊNCIAS DOCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), do Centro de Ciências, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ensino. Área de concentração: Ensino, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Maria Goretti de Vasconcelos Silva.

Coorientadora: Maria Mozarina Bezerra Almeida.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M129f Machado, Adriano Silveira.
Formação profissional, científica e tecnológica para professores não licenciados: saberes, conhecimentos e competências docentes / Adriano Silveira Machado. – 2023.
446 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Maria Goretti de Vasconcelos Silva..
Coorientação: Prof. Dr. Maria Mozarina Bezerra Almeida..
1. formação docente. 2. saberes do docente. 3. prática pedagógica. 4. educação profissionalizante. 5. identidade profissional. I. Título.

CDD 370.7

ADRIANO SILVEIRA MACHADO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PARA
PROFESSORES NÃO LICENCIADOS: SABERES, CONHECIMENTOS E
COMPETÊNCIAS DOCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), do Centro de Ciências, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ensino. Área de concentração: Ensino, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Aprovada em: 28/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Goretti de Vasconcelos Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Mozarina Bezerra Almeida (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Capucha
Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)

Prof. Dr. Edson José Wartha
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Profa. Dra. Erika Freitas Mota
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais Expedita e Francisco.

Aos meus filhos Lethícia, Alexandre e Clara.

AGRADECIMENTOS

A DEUS por ser o princípio ativo de todas as coisas, pelo amor e misericórdias em abundância, pelo dom da vida e da inteligência, por permitir tantas escolhas, por ter moldado um homem com coração de menino e sensibilidade de poeta. Por ser o Pedagogo e Matemático que ensina transversalmente pelo do método da tentativa e erro, e que permitiu mesmo assim que houvesse aprendizagem significativa pautada na apreensão de saberes. Por ser o Exemplo mais nobre de um desejo que deseja o belo, o bom e grandioso à suas criaturas sem pedir nada em troca.

A Maria, mãe de DEUS e mãe nossa, Mãe da Ternura! *“Aquele que avança como aurora, temível como exército em ordem de batalha, brilhante como o sol e como a lua”* que se faz presente em meu lar, permitindo alcançar as maiores oportunidades através de seu incansável e incessante olhar.

A Profa. Dra. Maria Goretti de Vasconcelos Silva, orientadora desta Tese pelo incentivo e estímulos à pesquisa desde a época do Mestrado ENCIMA, pelo bom caráter, respeito, ética pessoal e profissional, pela liberdade concedida e credibilidade na pesquisa realizada, pela confiança, pelos incentivos, por fazer e evidenciar a pesquisa científica, pela fidelidade aos princípios de honra, cordialidade e fidedignidade.

À Profa. Dra. Mozarina Almeida, coorientadora pela ajuda, profissionalismo, ética, estímulo e orientação dedicados no transcurso de desenvolvimento da TESE.

À Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite por ter sido a primeira professora no curso de Doutorado em Ensino a ministrar aula, por ter um nível de conhecimentos docentes invulgar, pelo encantamento no ensino das Ciências no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC, por ter sido professora no Estágio à Docência III e pela apreciação deste trabalho na fase de qualificação.

À Profa. Dra. Maria das Graças Gomes pela apreciação inicial do trabalho na banca de qualificação do Doutorado, pelo caminho trilhado desde o mestrado enquanto coorientadora de minha dissertação no ENCIMA, e pelo exemplo ético, dinâmico pautado em saberes, conhecimentos, competências e habilidades docentes, e principalmente pela leveza no exercício letivo, enquanto professora universitária não licenciada!

À Profa. Dra. Luciana Lima pela sensibilidade arrimada à competência docente, pela qualidade da pesquisa científica com uso de tecnomídias e pela apreciação desse trabalho na qualificação. Pelo caminho trilhado desde a formação em Psicopedagogia Clínica e

Institucional no ano de 2003. Pelas partilhas e trabalhos realizados nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na FACED/UFC, enquanto alunos no ano de 2011. Por ter sido minha professora tanto no Mestrado como no Doutorado!

À coordenação do Curso de Doutorado da RENOEN/UFC, presença forte em nossa jornada formativa.

Aos professores da Pós-Graduação em Ensino da RENOEN/UFC pela sensibilidade, criticidade, dedicação e ousadia em mudar as possibilidades dos professores-alunos em constante processo de formação.

Aos colegas da Turma RENOEN de 2021.1 e em especial à Juscelândia Machado, Renata Machado, Charlline Melo, Leonardo Figueiredo e Suellén Maquiné pelos vívidos momentos, tantas vezes, magníficos, que passamos. Obrigado pelo bom convívio, pelas brilhantes discussões e, principalmente pela alegria instalada em nosso convívio leve e sereno.

Aos Prof. Dr. Nairon Júnior e Dr. João Tenório do Programa de Pós-Graduação em Ensino da RENOEN da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, pelas leituras e oportunidades de diálogo, interação e aprendizagem durante as aulas.

Aos meus filhos Lethícia, Alexandre e Clara Luiza, que sem saber, e mesmo ausentes continuam a ensinar-me o bom e real sentido da vida. Por terem sido uma fonte de incentivo à capacitação e ao crescimento pessoal e profissional ao longo de minha vida acadêmica. Saibam que estou em paz.

À minha mãe que, em sua persistência e estímulos, ensinou-me a ler e a decifrar o universo através dos livros.

Ao meu pai, pelas palavras não ditas e pelos abraços perdidos, mais ainda pela honestidade e hombridade ensinados.

Aos meus irmãos Franklin, Frank Steves e Viviane, pela felicitação de estarmos juntos nesta jornada, numa constante busca pela melhoria de nossa relação fraternal.

Aos sobrinhos doutores Pierre Silveira, Patrícia Silveira e Carlos Benevides pelo caminho trilhado na pesquisa e prática acadêmicas.

À amiga de longas datas Dra. Olivia Coelho da Silva.

À minha primeira professora alfabetizadora, pela amorosidade, maturidade e coragem de ensinar.

À minha avó paterna Francisca Pinheiro Machado (*in memoriam*) que permitiu ler as obras completas de Machado de Assis e José de Alencar aos finais de semana em sua residência. A leitura abriu o janelas para o mundo da literatura, do amor romântico e da poesia.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e à Prefeitura Municipal de Fortaleza pelo apoio.

Ao amigo Prof. Dr. Gilberto Andrade Machado.

Ao jornalista Cleiber Andrade da Silva, pela jornada trilhada, pelo apoio na reta final desse curso, pelas noites de conversas e bons risos, pelas viagens, pelas noites de domingo, pelos banhos de cachoeira, por ter me apresentado meus guias, pelo Axé e pelo devir.

Aos meus guias e Orixás!

Ao que virá!

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (Freire, 2014, p. 10).

RESUMO

Este estudo descreveu e interpretou processos, e ao mesmo tempo investigou a eficácia de um processo de formação de professores não licenciados em áreas pedagógicas, e que exercem a docência na Educação Básica, no Ensino Médio em escolas profissionalizantes no Estado do Ceará, em ordem a achar caminhos e práticas pedagógicas que revelem *saberes, conhecimentos e competências* mais favoráveis à formação profissional de professores. A problemática da investigação procurou estudar o processo de formação à distância de profissionais considerando a urgência formativa de professores. Seu objetivo consiste em identificar se a formação fornecida, com seus procedimentos e ações planejadas favorece ou não a construção de uma práxis pedagógica baseada na intervenção e no trabalho docente, no transcurso de um processo formativo na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso centrado no curso de *Aperfeiçoamento em Docência na Educação profissional nos Níveis Básico e Técnico*. Na pesquisa foram reunidos um conjunto de documentos estudados, composto por: relatos textualizados em fóruns de discussão, projetos de intervenção, relatórios, relatos de caso, relatos de intervenções pedagógicas, trabalhos de conclusão de curso e entrevista. Em todos os documentos coletados realizou-se a análise de conteúdo categorial temática, haja visto o emprego desta metodologia estar em consonância com o objetivo, com a problemática investigativa, com os procedimentos de coleta de dados, e viabilizou que os mesmos ficassem perceptíveis e comensuráveis para o investigador, para pôr fim, torná-los passíveis de inferências, e de se obter respostas para as questões de investigação. O estudo do problema permite apontar a eficácia e a relevância deste tipo de formação no desenvolvimento profissional, em ordem a achar caminhos e práticas pedagógicas que revelem condutas, estratégias e saberes pedagógicos favoráveis à formação profissional docente.

Palavras-Chave: formação docente; saberes do docente; prática pedagógica; educação profissionalizante; identidade profissional.

RESUMEN

Este estudio describió e interpretó procesos, y al mismo tiempo investigó la efectividad de un proceso de formación de profesores que no tienen título en áreas pedagógicas y que enseñan en Educación Básica, en Educación Secundaria en escuelas profesionales del Estado de Ceará, en con el fin de encontrar caminos y prácticas pedagógicas que revelen saberes, saberes y habilidades más favorables a la formación profesional de los docentes. El problema de la investigación buscó estudiar el proceso de formación a distancia de profesionales considerando la urgencia formativa de los docentes. Su objetivo es identificar si la formación impartida, con sus procedimientos y acciones planificadas, favorece o no la construcción de una praxis pedagógica basada en la intervención y el trabajo docente, en el transcurso de un proceso de formación en Educación Profesional, Científica y Tecnológica (EPCT). . La investigación se caracterizó como un estudio de caso centrado en el curso de Perfeccionamiento Docente en la Educación Profesional en los Niveles Básico y Técnico. En la investigación se recopiló un conjunto de documentos estudiados, compuestos por: informes textualizados en foros de discusión, proyectos de intervención, informes, relatos de casos, informes de intervenciones pedagógicas, trabajos de conclusión de curso y entrevistas. En todos los documentos recolectados se realizó un análisis de contenido categórico temático, dado que el uso de esta metodología está en consonancia con el objetivo, con el problema investigativo, con los procedimientos de recolección de datos, y permitió que los mismos se volvieran perceptibles y mensurables para el investigador, ponerles fin, hacerlos susceptibles a inferencias y obtener respuestas a las preguntas de investigación. El estudio de la problemática permite señalar la efectividad e impacto de este tipo de formación en el desarrollo profesional, con el fin de encontrar caminos y prácticas pedagógicas que revelen conductos, estrategias y saberes pedagógicos favorables a la Formación profesional docente.

Palabras llave: formación de docentes; conocimiento del profesor; práctica pedagógica; educación vocacional; identidad profesional.

ABSTRACT

This study investigated, at the same time, the effectiveness, described and interpreted processes of a training process for teachers who do not have a degree in pedagogical areas, and who teach in Basic Education, in Secondary Education in professional schools in the State of Ceará, in order to find ways and pedagogical practices that reveal knowledge, knowledge and skills more favorable to the professional training of teachers. The problem of the investigation sought to study the distance training process of professionals considering the training urgency of teachers. Its objective is to identify whether the training provided, with its procedures and planned actions, favors or not the construction of a pedagogical praxis based on intervention and teaching work, in the course of a training process in Professional, Scientific and Technological Education (EPCT). The research was characterized as a case study centered on the Improvement in Teaching course in Professional Education at the Basic and Technical Levels. In the research, a set of studied documents was gathered, consisting of: textualized reports in discussion forums, intervention projects, reports, case reports, reports of pedagogical interventions, course conclusion works and interviews. Thematic categorical content analysis was carried out in all collected documents, given that the use of this methodology is in line with the objective, with the investigative problem, with the data collection procedures, and made it possible for them to become perceptible and measurable for the researcher, to put an end to them, to make them susceptible to inferences, and to obtain answers to research questions. The study of the problem makes it possible to point out the effectiveness and impact of this type of training on professional development, to find ways and pedagogical practices that reveal conducts, strategies and pedagogical knowledge favorable to professional teacher training.

Keywords: teacher training; teaching knowledge; pedagogical practice; vocational education; professional identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Excerto de um projeto de intervenção após categorização no Nvivo8.....	89
Figura 2 –	Matriz Curricular do curso de Aperfeiçoamento e Especialização em EPCT.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência na UD de Prática de Ensino I.....	102
Gráfico 2 – Frequência na UD de Educação, Trabalho e Cidadania.....	103
Gráfico 3 – Frequência na UD de Projeto Político Pedagógico.....	104
Gráfico 4 – Categorias elencadas no Eixo da Prática dos saberes de ação docente.....	166
Gráfico 5 – Categorias elencadas no Eixo dos Processos Reflexivos.....	176
Gráfico 6 – Categorias elencadas no Eixo da Mediação e Ação Educativa.....	191
Gráfico 7 – Categorias elencadas no Eixo das Tensões do Percorso Formativo.....	204
Gráfico 8 – Saberes revelados pelos professores-alunos.....	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Frequência dos professores-alunos nas UD investigadas.....	101
Quadro 2 – Documentos Normativos (DN) analisados.....	123
Quadro 3 – Temas desenvolvidos na UD de PEI.....	124
Quadro 4 – Categorias de análise nos Planos de Aula e conteúdos programáticos.....	140
Quadro 5 – Categorias de análise na Matriz Curricular do curso de aperfeiçoamento em EPCT.....	141
Quadro 6 – Categorias de análise no Projeto de Curso.....	142
Quadro 7 – Categorias de análise na Matriz Curricular I.....	143
Quadro 8 – Categorias de análise na Matriz Curricular II.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Frequência dos professores nas UD investigadas.....	112
Tabela 2	–	Características dos professores-alunos investigados.....	113
Tabela 3	–	Relação dos professores-alunos sorteados por amostragem simples.....	113
Tabela 4	–	Quantitativo das mensagens enviadas por grupo nas UD.....	114
Tabela 5	–	Caracterização dos professores-formadores e tutores.....	116
Tabela 6	–	Distribuição das mensagens enviadas pelos professores-formadores.....	116
Tabela 7	–	Distribuição das mensagens enviadas pelos professores-tutores.....	117
Tabela 8	–	Dados alusivos à aprovação dos professores-alunos e postagem de mensagens nas UD investigadas.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAO	Ambientes de Aprendizagem On-line
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AF	Avaliação Final
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
C&T	Ciências & Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEP	Câmara de Educação Profissional
CES	Câmara de Ensino Superior
CENTEC	Instituto Centro de Educação tecnológica
CHAT	Teoria da Atividade Histórico Cultural
CNE	Conselho nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
CTS	Ciência-Tecnologia-Sociedade
CTSA	Ciência-Tecnologia-Sociedade- Ambiente
DeaD	Diretoria de Educação à Distância
DEB	Diretoria de Educação Básica
EB	Educação Básica
EDN	Eixo de análise dos documentos normativos
EEP	Escolas de Ensino profissionalizante
EMA	Eixo de Mediação e Ação Educativa
EP	Escola Profissionalizante
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
EPR	Eixo dos Processos Reflexivos
EPS	Eixo das Práticas dos Saberes Pedagógicos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESC	Eixo dos Saberes e Conhecimentos
ETC	Educação Trabalho e Cidadania
ETF	Eixo das Tensões no Percorso Formativo
FATEC	Faculdade de Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior

IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
LCMS	Learning Content Management System
LMS	Learning Management System
LP	Learning Platform
LV	Learning Vectors
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PC	Projeto do Curso investigado
PCK	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PE I	Prática de Ensino I
PI	Projetos de Intervenção
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPPPE	Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar
PUD	Programas de Unidade Didática
RF	Relatório Final de prática de Ensino I
RFT	Reprovação por Falta
RN	Reprovação por Nota
RT	Relatos textuais
SAC	Software de Aprendizagem Colaborativa
SECITECE	Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SF	Situação Formativa
SGED	Sistemas Gerenciadores de Educação a Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
UD	Unidade Didática
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VLE	Virtual Learning Environment
VMT	Virtual Math Team

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	TECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1	Dos Saberes, conhecimentos e competências que constituem a docência.....	25
2.2	O saber-fazer dos professores na prática profissional.....	25
2.2.1	<i>Saberes, conhecimentos e competências necessários à prática letiva</i>	30
2.2.1.1	<i>Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos (CDP/PCK).....</i>	<i>31</i>
2.2.1.2	<i>Saber-fazer: Saberes para ensinar e de ação.....</i>	<i>33</i>
2.2.1.3	<i>Saber-ser e saber-fazer: Saberes do trabalho.....</i>	<i>35</i>
2.2.1.4	<i>Competências docentes.....</i>	<i>37</i>
2.2.1.5	<i>Saberes necessários à prática educativa – saberes de condução.....</i>	<i>40</i>
2.2.1.6	<i>Saberes pedagógicos docentes – ofício de saberes.....</i>	<i>42</i>
2.2.1.7	<i>Saberes estratégicos.....</i>	<i>45</i>
2.3	Convergências e divergências entre os saberes, conhecimentos e competências docentes.....	46
2.4	Os saberes e conhecimentos na prática pedagógica docente.....	50
2.5	Formar e apreender saberes – formar para que e por quê.....	53
2.5.1	<i>Formar professores – Trabalhando saberes, conhecimentos e competências docentes.....</i>	56
2.5.1.1	<i>Novos espaços de colaboração e mediação da aprendizagem.....</i>	<i>67</i>
2.5.1.2	<i>A recursividade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na formação docente.....</i>	<i>70</i>
2.6	Rompendo barreiras formativas – Educação CTSA e EPCT.....	73
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	78
3.1	Design do estudo.....	78
3.1.1	<i>Uso dos métodos mistos.....</i>	<i>80</i>
3.1.2	<i>Estudo de caso.....</i>	<i>82</i>
3.1.3	<i>Análise de conteúdo.....</i>	<i>85</i>
3.1.4	<i>Situação Formativa.....</i>	<i>89</i>
3.2	Escolha do caso de estudo e sua relevância.....	91
3.3	O curso investigado.....	93
3.3.1	<i>Organização e estrutura curricular do curso investigado.....</i>	96

3.3.2	<i>Unidades Didáticas investigadas.....</i>	99
3.3.2.1	<i>Elementos constitutivos das Unidades Didáticas.....</i>	104
3.4	Participantes do estudo.....	105
3.4.1	<i>Professores-alunos.....</i>	107
3.4.1.1	<i>A escolha dos professores-alunos participantes do estudo.....</i>	109
3.4.2	<i>Professores-formadores e tutores.....</i>	114
3.5	Dados recolhidos.....	117
3.6	Análise e tratamento dos dados.....	121
3.6.1	<i>Análise de dados produzidos pelos professores-alunos.....</i>	125
3.6.1.1	<i>Os eixos de análise.....</i>	127
3.6.1.1.1	<i>Eixos de análise da prática docente.....</i>	129
3.6.1.1.1.1	<i>Eixo de análise dos Saberes, conhecimentos e competências docentes.....</i>	130
3.6.1.1.1.2	<i>Eixo de análise da Prática dos saberes de ação docente.....</i>	130
3.6.1.1.1.3	<i>Eixo de análise dos Processos reflexivos.....</i>	131
3.6.1.1.1.4	<i>Eixo da Mediação e Ação educativa docente.....</i>	132
3.6.1.1.1.5	<i>Eixo das Tensões no percurso formativo.....</i>	133
3.6.2	<i>Análise de dados produzidos pelos professores-formadores.....</i>	135
3.6.2.1	<i>Constituição do Eixo de análise dos professores-formadores.....</i>	135
3.6.3	<i>Análise dos dados investigados nos documentos normativos.....</i>	138
3.6.4	<i>Estratégia de análise para responder a cada questão de investigação.....</i>	145
3.6.4.1	<i>Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q1.....</i>	146
3.6.4.2	<i>Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q2.1.....</i>	146
3.6.4.3	<i>Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q2.2.....</i>	148
3.6.4.4	<i>Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q2.3.....</i>	150
4	RESULTADOS.....	152
4.1	Dados analisados alusivos ao curso e aos sujeitos investigados.....	153
4.1.1	<i>Resultados alcançados alusivos aos professores-alunos.....</i>	153
4.1.1.1	<i>Eixo de análise dos Saberes, conhecimentos e competências docentes.....</i>	155
4.1.1.1.1	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo A.....</i>	156
4.1.1.1.2	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo B.....</i>	158
4.1.1.1.3	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo C.....</i>	159
4.1.1.1.4	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo D.....</i>	161
4.1.1.1.5	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo E.....</i>	162
4.1.1.1.6	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo F.....</i>	163

4.1.1.2	<i>Eixo de análise da Prática dos saberes de ação docente.....</i>	165
4.1.1.2.1	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo A.....</i>	167
4.1.1.2.2	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo B.....</i>	168
4.1.1.2.3	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo C.....</i>	169
4.1.1.2.4	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo D.....</i>	170
4.1.1.2.5	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo E.....</i>	173
4.1.1.2.6	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo F.....</i>	175
4.1.1.3	<i>Resultados alcançados no estudo do Eixo de análise dos Processos reflexivos.....</i>	175
4.1.1.3.1	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo A.....</i>	176
4.1.1.3.2	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo B.....</i>	179
4.1.1.3.3	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo C.....</i>	181
4.1.1.3.4	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo D.....</i>	184
4.1.1.3.5	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo E.....</i>	186
4.1.1.3.6	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo F.....</i>	189
4.1.1.4	<i>Resultados alcançados no estudo do Eixo da Mediação e Ação educativa docente.....</i>	191
4.1.1.4.1	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo A.....</i>	192
4.1.1.4.2	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo B.....</i>	194
4.1.1.4.3	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo C.....</i>	197
4.1.1.4.4	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo D.....</i>	198
4.1.1.4.5	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo E.....</i>	199
4.1.1.4.6	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo F.....</i>	201
4.1.1.5	<i>Resultados alcançados no estudo do Eixo das Tensões no percurso formativo.....</i>	203
4.1.1.5.1	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo A.....</i>	204
4.1.1.5.2	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo B.....</i>	205
4.1.1.5.3	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo C.....</i>	208
4.1.1.5.4	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo D.....</i>	209
4.1.1.5.5	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo E.....</i>	211
4.1.1.5.6	<i>Resultados alcançados referentes ao Grupo F.....</i>	212
4.2	Resultados alcançados alusivos aos professores-formadores e professores-tutores.....	213
4.2.1	<i>Reflexão sobre as Estratégias formativas e desenvolvimento docente.....</i>	214

4.2.2	<i>Reflexão sobre os saberes e conhecimentos docentes.....</i>	218
4.2.3	<i>Reflexão sobre as experiências vivenciadas nas práticas formativas.....</i>	221
4.3	Resultados alcançados alusivos aos documentos normativos analisados.	225
4.3.1	<i>Programa de Unidade Didática de Educação Trabalho e Cidadania.....</i>	227
4.3.2	<i>Programa de Unidade Didática de Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar.....</i>	228
4.3.3	<i>Programa de Unidade Didática de Prática de Ensino I.....</i>	229
4.3.4	<i>Matriz de Planejamento de Educação, Trabalho e Cidadania.....</i>	231
4.3.5	<i>Matriz de Planejamento de Projeto Político pedagógico e Processo de Planejamento Escolar.....</i>	232
4.3.6	<i>Matriz de Planejamento de Pratica de Ensino I.....</i>	234
4.3.7	<i>Projeto do curso.....</i>	237
4.4	Respostas às questões de investigação.....	238
4.4.1	<i>Questão de investigação relacionada com o estudo do objetivo da formação em EPCT.....</i>	239
4.4.1.1	<i>Respostas alcançadas à Q1.....</i>	239
4.4.2	<i>Questões de investigação relacionadas com o estudo do processo da formação em EPCT.....</i>	247
4.4.2.1	<i>Resposta alcançada à Q2.1.....</i>	248
4.4.2.1.1	<i>Saberes e conhecimentos revelados.....</i>	248
4.4.2.1.2	<i>Saberes que não se sabem.....</i>	252
4.4.2.1.3	<i>Competências apresentadas.....</i>	252
4.4.2.2	<i>Resposta alcançada à Q2.2.....</i>	254
4.4.2.3	<i>Resposta alcançada à Q2.3.....</i>	258
5	DISCUSSÕES DOS PRINCIPAIS RESULTADOS.....	261
5.1	Foco 1: O planejamento das atividades realizadas pelo curso.....	262
5.1.1	<i>A prática de ensino apropriada.....</i>	263
5.1.2	<i>Limitações Formativas.....</i>	265
5.2	Foco 2: Avaliar primeiramente alguns desdobramentos entre o desenvolvimento profissional e a prática de ensino estudada.....	269
5.3	Foco 3: Compreender se, e como evoluiu o perfil e a identidade profissional dos sujeitos investigados durante o processo formativo.....	271
5.3.1	<i>Avaliação do processo de Formação docente.....</i>	272
5.4	A modalidade semipresencial de oferta do curso de formação.....	278

5.5	O material impresso.....	279
6	CONCLUSÕES.....	262
	REFERÊNCIAS.....	268
	APÊNDICE A – RELATOS TEXTUAIS NA UNIDADE DIDÁTICA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	280
	APÊNDICE B – RELATOS TEXTUAIS NA UNIDADE DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA.....	299
	APÊNDICE C – RELATOS TEXTUAIS NA UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO.....	313
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA.....	337
	APÊNDICE E – RESPOSTA DOS QUESTIONÁRIOS.....	339
	APÊNDICE F – PROJETO DE INTERVENÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO I.....	347
	APÊNDICE G – RELATÓRIO FINAL DA UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO I.....	368
	APÊNDICE H – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	374
	ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA UNIDADE DIDÁTICA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	380
	ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DA UNIDADE DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA.....	385
	ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DA UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO I.....	391
	ANEXO D – PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	397
	ANEXO E – PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA.....	403
	ANEXO F – PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO.....	406
	ANEXO G – PROJETO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EPCT.....	408

1 INTRODUÇÃO

Eu sou de uma terra que o povo padece Mas não esmorece e procura vencer. Da terra querida, que a linda cabocla. De riso na boca zomba no sofrer. Não nego meu sangue, não nego meu nome. Olho para a fome, pergunto o que há? Eu sou brasileiro, filho do Nordeste, sou cabra da Peste, sou do Ceará. (Patativa, 2005 p.12).

Ao falar sobre certo caminho ou caminhos escolhidos e trilhados, somos levados a refletir sobre as escolhas feitas, nossos olhares, impressões, expectativas momentâneas e mais ainda, somos convidados a refletir sobre as ações realizadas e conquistadas, tantas vezes buriladas nas andanças por um dado caminho.

Optar pela docência como caminho em constante evolução profissional e pessoal evoca um misto de sentimentos, certezas, incertezas, conquistas, expectativas e (des)contentamentos. E isso favorece o reavivamento das antigas crenças, descrenças, acertos, erros, tensões e contradições numa constante busca pela superação dos próprios limites. Nessa trajetória de vida e de lida, consolidaram-se algumas bases do exercício de uma prática político-emancipadora, sociocultural e também vocacional definida pelo ser professor.

Não nascemos professores, mas nos tornamos professores nas lidas diárias, na necessidade de viver e sobreviver, para ir além daquilo que o contexto nos permite. A escolha pela docência e de seus árduos caminhos constituíram-se como amálgamas da vida, do olhar para mim mesmo, enquanto homem em processo de (trans)formação, como também da percepção da existência do outro, que me outorga uma identidade social.

Nessa perspectiva é que rememoro parte da trajetória de vida, pautada numa constante e profícua curiosidade epistemológica que me trouxe até a construção desta TESE.

- Trajetória: Os caminhos percorridos no processo educacional

Em 2013 tive a oportunidade de atuar nos cursos de formação docente tanto na modalidade de aperfeiçoamento como na licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). O curso de formação em EPCT foi destinado para profissionais não licenciados e visava capacitar bacharéis e tecnólogos para o exercício docente nas escolas

profissionalizantes, já que estes não tinham habilitação nem licença para lecionar no Ensino Médio. Neste curso atuei como professor-formador e professor-tutor de várias disciplinas, mais à frente detalhadas.

O interessante na formação promovida pelo IFCE era que os profissionais apesar de não serem professores, abraçavam a docência como segunda via laboral e necessitavam, pois, de instrumentos legais que os capacitassem ao exercício docente. Sentia na ação destes professores um novo reavivamento de intenções, desejos e conquistas tão necessário às relações partilhadas pelos professores e alunos em sala de aula. Um novo olhar ressurgia justamente de quem não era professor de formação, mas que exercia a profissão com tanta dignidade e carisma que precisava entender mais o que se passava com aqueles sujeitos.

A complexidade empreendida nesse processo de formação foi incomum, já que envolvia mais de 500 professores, tanto na constituição do curso de capacitação, como no planejamento das atividades e na abertura das turmas para a formação profissional nos moldes de uma Educação CTSA. O projeto piloto do curso arrimava o aspecto político-económico ao sociocultural em uma das 10 regiões mais ricas do país que tinha carência de profissionais capacitados para o exercício laboral em escolas de ensino médio profissionalizantes. Apesar da riqueza e contraditoriamente por casa dela mesma, nossos jovens não tinham interesse nos cursos de licenciatura, pois os baixos salários e falta de reconhecimento da profissão minavam as procuras por estes cursos.

No curso de formação em EPCT, atuei como professor formador e professor Tutor das unidades didáticas de Prática de Ensino I, Teorias de Aprendizagem da Adolescência e Idade Adulta e Trabalho, Educação e Cidadania, Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento do Ensino. As disciplinas estavam imbricadas com o exercício pleno da função professoral a fim de distinguir as diferentes abordagens educacionais na Pedagogia e Andragogia, atentando para os saberes escolares e experiências dos sujeitos como elementos transformadores da realidade enquanto Trabalho, Ciência e Cultura.

O projeto que resultou nessa pesquisa foi pensado ainda no ano de 2020 quando tive acesso às informações e autorizações de pesquisa protocoladas e assinadas pelo IFCE. De posse dos dados achados e devido à complexidade das informações, somadas ao desejo de cursar o Doutorado em Ensino junto a Universidade Federal do Ceará, elaborei um projeto de pesquisa, que foi submetido na seleção de 2021.1, tendo logrado aprovação. Depois de ampliar e adensar a investigação entre os anos de 2021, 2022, e parte em 2023, o

projeto foi submetido Comissão de Ética em Pesquisa da UFC (CAAE:67694823.7.0000.5054), finalizado e apresentado nesta Tese.

- Apresentação do problema do estudo, questões e objetivos de investigação

O problema do estudo consiste em investigar o projeto-piloto de curso de formação *semipresencial* para grande número de professores não licenciados em áreas pedagógicas. O problema leva em conta a urgência formativa de professores, em face ao desenvolvimento econômico e financeiro atual, que da mesma maneira que em outros países, requisitam mão de obra especializada nos diversos campos de ação humana, dentre eles os campos da Educação Profissional e da Formação Docente.

Portanto, há urgência em determinar as potencialidades e limitações do processo formativo na EPCT, e detectar as estratégias e percursos de ensino no curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico. Há premência em estimular a replicação das boas práticas pedagógicas alcançadas, em busca de estimular a oferta e viabilizar futuros processos formativos nesta modalidade.

O curso investigado destinava-se a um grupo de professores, aqui designados pelo termo professores-alunos, que em média ministravam aulas há poucos anos, quando de sua inserção no campo laboral nas Escolas Estaduais Profissionalizantes (EEP). Já era sabido também que os professores-alunos não estavam respaldados legalmente para o efetivo exercício docente. Neste contexto da necessidade formativa, o curso de aperfeiçoamento despontou como alternativa viável para fornecer uma formação que buscou agrupar as condições e requisitos necessários a uma atividade educativa, que associava formação pedagógica e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Esta investigação consiste em saber como o processo de formação do professor na Educação Básica profissionalizante, através da EPCT, promoveu uma melhor e mais profunda compreensão sobre o saber, o fazer e o saber-fazer docente (Tardif, 2006) e que denotasse posturas mais propícias para a apreensão de (novos) conhecimentos a respeito do exercício da educação científica e da atividade docente. A pesquisa teve como objetivos:

- a) Avaliar algumas relações entre o desenvolvimento profissional e a prática de ensino estudada, que potencialmente asseguraram ou não a melhoria da formação, ou

reforçaram o bom andamento de alguns procedimentos formativos, atentos aos objetivos do curso.

- b) Conhecer quais dos saberes e conhecimentos fornecidos pela formação foram apropriados pelos professores-alunos no discurso e nas estratégias de ação educativa. E ainda compreender se, e como evoluiu o perfil e a identidade profissional dos sujeitos investigados durante o processo formativo.

Em face do exposto, a proposta desta pesquisa tem dois grupos de objetivos específicos de investigação: (a) vertente avaliativa e (b) vertente prospectiva.

Na vertente avaliativa objetiva-se:

- a) Examinar as potencialidades e fatores limitantes da formação docente estudada, em seus mecanismos de colaboração e mediação pedagógica promotores da troca de saberes e práticas docentes atentas as demandas da educação EPCT e CTSA, e,
- b) Enunciar quais fatores e procedimentos que favoreçam a construção de uma práxis pedagógica no viés da Educação Profissional.

Na vertente prospectiva objetiva-se:

- a) Apontar caminhos de melhoria para a formação dos professores-alunos e o direcionamento adequado dos conhecimentos técnicos adquiridos (saberes apropriados) para aplicação em sala de aula, e
- b) Indicar se, e como fora moldado um perfil profissional atento às demandas de formação docente na EPT para alicerçar a práxis docente de professores não licenciados em áreas pedagógicas.

Para abordar o problema de investigação enunciado, e alcançar os objetivos de investigação pretendidos, esta pesquisa propõe-se a responder as seguintes questões, organizadas em dois grupos.

- a) Questão de investigação relacionada com o estudo do objetivo da formação em EPCT: Q1 - De que modo e com qual extensão os objetivos propostos pelo curso de formação na EPCT foram alcançados?
- b) Questões de investigação relacionadas com o estudo do processo da formação em EPCT: Q2.1 - Quais saberes e conhecimentos foram trazidos no processo de formação pelos professores-alunos? Q2.2 - Como estes saberes e conhecimentos foram trabalhados nas experiências de formação

e foram transformados? Q2.3 - Houve o desenvolvimento e/ou adaptação de um perfil e identidade profissional no percurso formativo da EPCT?

A elaboração do texto desta tese seguiu as normas dos Programas de Pós-graduação da UFC.

2 TECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Meu caro amigo, estou lhe enviando um pequeno trabalho do qual se poderia dizer, sem injustiça, que não é cabeça nem rabo, já que tudo nele é, ao contrário, uma cabeça e um rabo, alternada e reciprocamente. Suplico-lhe que leve em consideração a conveniência admirável que tal combinação oferece a todos nós — a você, a mim e ao leitor. Podemos abreviar — eu, meus devaneios; você, o texto; o leitor, sua leitura. [...] Corte em pedacinhos e vai descobrir que cada um deles tem vida própria.” (Baudelaire, 2023, p. 1)

2.1 Dos Saberes, conhecimentos e competências que se constituem a docência

Este capítulo trará no transcorrer de seu desenvolvimento, alguns dos conceitos e crenças sobre as definições e tipificações acerca dos saberes, conhecimentos e competências comuns à função docente. Algumas das abordagens dos autores estudados afirmam a priori que a base de conhecimentos docentes advém das experiências pessoais intransferíveis, porém compartilháveis, e outras tantas foram adquiridas com o passar dos anos e ao longo da vida acadêmica dos sujeitos-professores.

2.2 O saber-fazer dos professores na prática profissional

É inegável nas investigações sobre o processo de formação docente a existência de múltiplos saberes associados ao ato de ensinar. É imprescindível que esta gama de saberes, conhecimentos e competências que um professor detém não seja resumida trivialmente aos conhecimentos científicos sobre uma dada Ciência, ou menos ainda sobre uma disciplina que este leciona, e nem mesmo às técnicas ou estratégias empregadas para favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. Ensinar exige de quem ensina um conjunto de habilidades que vão para além da aptidão, volição, intuição, cultura, habilidades, conhecimento pessoal ou talento inato.

Ensinar é um ato de libertação e de (re) construção de sujeitos (Freire e Queiroga, 1989) e conclama para si um ofício de saberes (Galthier *et al.*, 1998). Exige formação competente, capacidade de transformar as informações obtidas em conhecimento, aliar teoria e prática, refletir sobre si, suas ações e intenções, com vistas a promover mudança sensível na vida do outro e em sua própria historicidade.

Compreender um saber ou vários saberes contribui, e se constitui ato identitário para a profissionalização da função docente e para a realização da atividade letiva e

educativa do professor. E é justamente no exercício da atividade docente que natureza e propósitos dos saberes emergem, conferindo competências e habilidades para aqueles que pretendem permane(ser) professores. Aqui o ato de ensinar requisita antes de tudo que o sujeito que ensina tenha uma formação pedagógica bem fundamentada, coesa, coerente e situada de modo a gerar saberes também situados (Tardif, 2006). Estes saberes construídos nas vivências e experiências específicas e invulgares (Bondia, 2004) do ambiente de trabalho e da(na) formação docente são ricos de rotinas, práticas, maneirismos e estratégias didáticas, algumas previamente institucionalizadas, e que servirão de base para que o professor trabalhe.

A docência não é um ofício desprovido de saberes próprios, não é um ofício sem saberes (Tardif, 2006). Em função da essência e variedade de saberes que requisita para si, o ato de ensinar valida ao mesmo tempo em que confere ao professor sentidos e significados sobre os saberes de sua função burilada na ambiência escolar. Neste ambiente, os saberes são aprimorados, lapidados, apurados, reconstruídos e significados num contexto pedagógico incomum, de tal forma que o trabalho letivo e educativo do professor seja organizado e estruturado em saberes de ação, estratégias de ensino, perspectivas pedagógicas e *habitus* de trabalho, e que formatam os saberes profissionais da função docente, designados por Tardif (2002, 2006) como saberes da experiência profissional.

Um saber nesta tese é um apanhado de ações educativas, um conjunto de práticas e condutas capaz de delinear futuras habilidades a partir das experiências que o docente também pode trazer consigo. Saberes são amálgamas atitudinais e procedurais provenientes das disciplinas, dos currículos, do exercício ativo da profissão docente (Shulman, 1987; Van der Maren, 1993; Wideen e Grimmer, 1995; Tardif, 2006; Herring *et al.*, 2016) relacionados com as estratégias empregadas pelo professor no ambiente de ensino.

Os saberes têm sua finalidade direcionada à realização de procedimentos pedagógicos alusivos à transmissão e transposição didática de conhecimentos, e não necessariamente precisam estar associados à produção do saber científico/acadêmico (Tardif, 2002, 2006) produzido nas universidades. Um saber quando ensinado pelos docentes na escola é produzido e legitimado na academia não carecendo de vínculo social, institucional e epistemológico (Tardif, 2006) entre os professores que produzem saberes e os professores profissionais, que o transmitem e replicam em sala de aula.

Para Pereira (2013) um saber ou conjunto de saberes mesmo não sendo produzido pelo professor que o replica, pode ser adaptado e modificado através do exercício cotidiano da reflexão e maturação sobre a ação realizada (Schön, 2000). Deste modo, há uma construção de saberes na observância das ações realizadas na cotidianidade, e com o modo próprio de aprendizagem que é peculiar a cada professor (Pereira, 2013) no exercício de sua profissão. Estes saberes são denominados de saberes pedagógicos ou saberes docentes (Gauthier *et al.*, 1998), e irão alicerçar a base de conhecimentos da atividade do professor.

Sendo um constructo de origem sociocultural (Mizukami, 2006; Tardif, 2006; Freire, 2011) e específico das mais variadas profissões humanas (Benites, 2007; Sousa Neto *et al.*, 2010), o saber no contexto da profissão docente admite e avoca nesta tese uma definição específica para diferenciá-lo do que é concebido como conhecimento e competência. Isto posto, comenta-se: o que são os saberes, conhecimentos e competências docentes?

Grande parte dos autores que pesquisam a temática *saberes docentes* tem entendimentos particulares, alguns até análogos sobre o que significa o termo *saber*. De certo modo concordam que os professores no exercício de sua prática, da reflexão e da *práxis* adquirem saberes enquanto conjunto de ações e entendimentos, sobre a ação educativa em sala de aula (Van der Maren, 1993; Nóvoa 1992; Wideen e Grimmer, 1995; Saviani, 1996; Maldaner, 1998; Gauthier, 1998; Lessard, 2006; Libâneo, 2004; Perrenoud, 2000; Alarcão, 2006; Tardif, 2006; Vasconcelos, 2007; Perrenoud e Thurler, 2008; Freire, 2011; Pereira, 2013; Pimenta *et al.*, 2019). Saberes são ações que surgem e se aprimoram no cotidiano do espaço de ensino e de aprendizagem.

Mas o que vêm a ser os saberes docentes? Precisa-se ampliar a definição do que vem a ser um *saber* diferenciando-o de um conhecimento e de uma competência. Compreendo que um *saber* subtende o domínio de informações, habilidades e procedimentos sobre uma determinada profissão que se exerce, rico de ações e entendimentos singulares (Benites, 2007). Um saber inclui em sua essência uma relação com informações, crenças, habilidades e aptidões que uma dada profissão exige para si, para que possa ser bem exercida (Sousa Neto *et al.*, 2010). O saber alicerça o conhecimento e as ações próprias do exercício profissional.

Para Gauthier *et al.*, (1988),

Quando falamos de saberes englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam”. (Gauthier *et al.*, citados por Fiorentini *et al.*, 1998, p. 336).

Na hominização dos sujeitos-professores é que se constituem e se apropriam os saberes! No contexto da sala de aula e do desenvolvimento profissional docente, o vocábulo saber pode apresentar um sentido semelhante, mas não igual ao termo conhecer e por sua vez ao termo derivativo conhecimento. O saber profissional nesta pesquisa é entendido como uma atividade da práxis do professor de caráter subjetivo, de origem sociocultural e desponta como base para consolidação dos conhecimentos e competências para o exercício docente. Um saber profissional é um domínio de informações, possuir habilidades e fazer uso de procedimentos gerais, não normatizados e nem rígidos sobre a profissão docente.

Conhecimento docente tem viés pedagógico e nesta Tese é entendido e definido como algo que,

(...) caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura (Bolzan, 2006, p. 357)

Para Therrien (2006) o conhecimento se manifesta como uma apreensão rica e simbólica da realidade do saber, em que este está associado aos conhecimentos da atividade prática docente. Entende-se que o conhecimento é produzido de posse dos saberes de experiência, sendo mais sistematizados e organizados que estes últimos. O conhecimento manifestado pelo saber de experiência ou prático é transformado pela figura do professor. É (...) construído no interstício da práxis social quotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis (Therrien, 2006, p. 411).

Juntos saber e conhecimento podem favorecer o surgimento de competências enquanto habilidades decorrentes da práxis e da capacidade de articulação de saberes do mundo para o trabalho e para as relações sociais, e ainda da articulação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, socioculturais em busca da transformação do meio social (Kuenzer, 2011). Saber e conhecimento manifestam-se de acordo com as situações

emergidas no cotidiano, e da vivência das situações que requisitam do sujeito um dado desenvolvimento, e por seguinte o emprego de determinadas competências.

Alarcão (2006) declara que competência é o bom uso dos saberes para agir no cotidiano. Neste sentido, competência é o domínio dos saberes por parte do professor lhe confere *know-how*, qualificações ou aptidões para o exercício de sua função. Logo, não há competência sem conhecimento, sendo que as competências instrumentalizam e organizam o conhecimento explicitando sua dinamicidade e valor funcional (Alarcão, 2006) tornando as pessoas capazes de realizar algo.

Entende-se que competência define e delinea qualidades pessoais de compreensão do mundo e algumas habilidades forjadas na sabedoria do convívio e das relações sociais (Alarcão, 2006). Estas habilidades ou ações, enquanto competências socioculturais é que amparam o sujeito no enfrentamento de situações-problemas complexas de origem e natureza diversa (Perrenoud, 2000; Alarcão, 2006; Perrenoud e Thurler, 2008), tão comum no espaço escolar. Alarcão (2006) afirma ainda que uma competência é resultado dos conhecimentos, capacidades, experiências, contatos e valores de um sujeito e de sua capacidade de utilização dos saberes em diferentes situações de aprendizagem.

Compreende-se que os saberes estão vinculados aos conhecimentos e que estes por sua vez, estão associados às competências. Neste interim, o domínio de saberes e competências específicas no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, requisita uma forte integração entre a formação recebida e o uso estratégico de recurso instrumental/ tecnológico, pedagógico/curricular, didático/metodológico, investigativo/avaliativo, comunicacional/relacional e pessoal/atitudinal (Perrenoud, 2000; Mizukami, 2006; Perrenoud e Thurler, 2008; Guzman e Nussbaum, 2009) para o professor exercer sua função.

Atento às necessidades formativas e ao surgimento de ações que reforcem a reflexão sobre a prática educativa nos diversos ambientes de aprendizagem, serão apresentadas algumas compreensões sobre os saberes, conhecimentos e competências necessários à atividade prática do professor. O tópico seguinte traz algumas teorias, que foram organizadas por diferentes pesquisadores. Acredita-se que cada autor elencado contribua, à sua maneira no processo de identificação de condutas, reflexões, procedimentos e adaptações realizadas pelos professores no exercício de uma práxis

pessoal mais aguçada do exercício de sua profissão, ampliando o entendimento sobre as tipologias ou identidades dos saberes necessários à prática docente.

Não obstante a gama de definições, entendimentos polissêmicos e tipificações de saberes e conhecimentos existentes, faz-se necessário informar que é demasiadamente grande a variedade de autores que propõem definir e ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes docentes. Os entendimentos e definições são multimodos, o que torna difícil, mas não impossível fazer uma comparação entre tantas definições existentes.

Proponho esta associação e apreciação justamente para evitar a gama de significações embaraçadas e nebulosas existentes e polissemia dos termos, por fim entende-se que a significação conceitual da grande maioria dos autores estudados é bem semelhante entre si, o que favorece a abordagem e uma breve comparação entre as ideias dos estudiosos que pesquisam a temática.

Em face das definições já apresentadas sobre as expressões saber, conhecimento e competência docente, serão apresentadas na seção 2.1.1 algumas concepções de autores como Shulman (1987), Van der Maren (1993), Wideen e Grimmett (1995), Gauthier (1998), Perrenoud (2000), Schön (2000), Lessard (2006), Tardiff (2006) e Freire (2011), sobre o tripé didático necessário à atividade docente, sua definição, caracterização e interrelações identificadas. Espera-se com as definições amparar o entendimento necessário sobre os saberes docentes ao longo desta Tese e que fundamentam a ação educativa do professor no exercício de sua atividade profissional, sedimentada sobre múltiplas ações e entendimentos.

2.2.1 Saberes, conhecimentos e competências necessários à prática letiva

A classificação sobre os *saberes* docentes proposta nesta pesquisa seguirá a classificação feita por Claude Lessard. Para Lessard (2006) a Universidade e a Formação profissional docente devem buscar a geração de uma relação mais íntima entre as Ciências e a pesquisa concreta, uma Ética de responsabilização do professor, enquanto autor que deve gerir de modo ativo seu processo formativo ao longo da vida. O autor reúne um grupo de teóricos que propuseram tipologias sobre os *saberes, conhecimentos e competências docentes*, a saber:

- a) Conhecimentos pedagógicos e didáticos do conteúdo (Shulman, 1987);
- b) Conhecimentos na ação e da reflexão na ação: Saber-fazer: Saberes para ensinar e de ação (Schön, 2000);
- c) Saberes do trabalho: Saber-ser e Saber-fazer: (Tardif, 2006);
- d) Competências docentes: Saberes procedimentais e habitus (Perrenoud, 2000);
- e) Competências pedagógicas para o exercício da profissionalidade docente (Masetto e Gaeta; 2015);
- f) Saberes de condução: Saberes acumulados (Freire, 1995);
- g) Saberes da docência (Silva, 2009)
- h) Saberes estratégicos: Saberes artesanais e Saberes que não se sabem (Van der Maren, 1993);
- i) Saberes docentes: Ofícios de saberes pedagógicos (Gauthier, 1998).

Entendo que as pesquisas realizadas pelos autores citados são por demais complexas para discuti-las exaustivamente e que os saberes, conhecimentos e competências não se propõem a abranger a totalidade de domínios e ações necessárias ao bom exercício da ação docente. Os mesmos serão explicados no intuito de esclarecer primordialmente aspectos gerais sobre a compreensão dos referidos autores sobre a temática que delinea a identidade, a função, o trabalho do professor e, por conseguinte o domínio e constituição do *métier* de sua profissão.

As informações que compuseram parte do referencial teórico foram convertidas através de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) em um artigo publicado (Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 17, 2023).

2.2.1.1 Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos (CDP/PCK)

Lee Shulman afirma que o professor é o detentor de conhecimentos basilares que o capacitam ao exercício de sua ação educativa. Estes conhecimentos são produtos peculiares de lembranças, sentimentos e informações sobre uma dada disciplina e a ambiência educativa (Marcon *et al.*, 2011) em que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem. Shulman (1987) revela que o professor é detentor de um tipo de repertório profissional que fundamenta sua base de *saberes*. Esta base contém um

agrupamento de conhecimentos que amparam as ações docentes para promover novas apreensões para os alunos (Mizukami, 2006) sendo denominada de saberes didáticos.

Shulman (1987) afirma que o professor deve deter para si de uma base sólida de conhecimentos, resumindo-as sete diferentes integrantes: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico do conteúdo; 3) conhecimento pedagógico geral; 4) conhecimento do Currículo; 5) conhecimento dos alunos e das suas características; 6) conhecimento do contexto educacional, e 7) conhecimento dos objetivos e valores educativos. Esta proposta é amplamente aceita por Grossman (1990), Mizukami (2006), Marcon *et al.*, (2011) e Darling-Hammond (2017).

Convém citar que as pesquisas realizadas por Grossman (1990) interpretam as ideias propostas por Shulman (1987) de modo particular e indicam a existência de quatro integrantes da base de conhecimentos: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico do conteúdo; 3) conhecimento pedagógico geral, e 4) conhecimento do contexto. Salienta-se aqui que, independentemente da linha interpretativa surgida a partir das ideias originais de Shulman (1987), o professor necessita reconhecer a importância da base de conhecimentos e sua relação com o cotidiano e com as ações docentes para exercer sua atividade laboral com excelência.

Shulman (1987), Raymond (2000) e Tardiff (2006) e citados por Marcon *et al.*, (2011) compreendem que o professor necessita de uma base de conhecimentos e que esta, por sua vez, consiste num aporte de concepções, entendimentos, disposições e conhecimentos construídos em diferentes momentos e contextos de vida do professor ao longo de sua trajetória pessoal, profissional, escolar e acadêmica, e que são trazidos para a ambiência escolar. Através dela é que o professor em pleno exercício de sua profissão será capaz de assumir uma identidade própria e necessária para consolidar sua práxis pedagógica.

O Conhecimento do conteúdo está associado com o conteúdo próprio de sua área de ensino, que fora construído pelas Ciências e transformado em materiais ensináveis no sentido didático-pedagógico, referindo-se ainda aos saberes a ensinar e os saberes a serem ensinados. Já o Conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se à associação de estratégias e metodologias de ensino e do conhecimento curricular do conteúdo e das propostas adequadas e direcionadas ao processo de ensino (Marcon, 2011).

O Conhecimento pedagógico geral corresponde ao conjunto de saberes percebidos nas ações docentes, e que expressam concepções e princípios educacionais, bem como organização, gerenciamento e planejamento das situações de aprendizagem, onde quer que estas ocorram (Shulman, 1987), enquanto o Conhecimento *do curriculum* revela os *saberes* sobre a matriz curricular, sua intencionalidade e proposição formativa através da articulação e normatização de *saberes* que têm uma ordem própria.

O Conhecimento dos alunos e das suas características retrata o um domínio docente sobre as concepções e preconceções que os alunos possuem, com suas experiências adquiridas. As experiências dos alunos para Marcon *et al.*, (2011) são ricas de habilidades, e revelam a bagagem de tipos específicos de saberes e conhecimentos discentes. O Conhecimento do contexto educacional resulta do processo de interação docente com o corpo discente e suas especificidades culturais, políticas, sociais com seus valores pessoais. São comuns a cada realidade escolar e a cada sala de aula, ocorrendo em grupos, individualmente e ainda com toda a turma envolvida (Shulman, 1987).

O último dos conhecimentos citados por Shulman (1987) se refere aos objetivos e valores educativos e agrega informações sobre as propostas, justificativas, filosofia, crenças, objetivos e expectativas sobre o processo de ensino. Sua origem está relacionada com o conhecimento pedagógico do conteúdo e exige do professor uma habilidade diferenciada para mobilizar vasto conjunto de saberes de ordens diversas sobre o contexto de ensino, sua multidimensionalidade, imediaticidade, imprevisibilidade, sobre as situações de aprendizagem, o aluno e seus saberes, tensões e contradições (Bullett e Somerville, 2010) e ainda sobre o conteúdo a ser ensinado, tornando-o compreensível (Marcon *et al.*, 2011) para o aprendiz.

2.2.1.2 *Saber-fazer: Saberes para ensinar e de ação*

Outro teórico que aguça o estudo sobre ações e condutas necessárias para a ação docente é Donald Schön. O autor entende que o desenvolvimento profissional e a formação permanente dependem da capacidade do professor de refletir sobre as próprias práticas. Schön (2000) percebe o professor como um sujeito que exerce uma prática reflexiva cujos conhecimentos se constroem no cotidiano de sua profissão, por e através da reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 2000). Parte da pesquisa de Schön (2000) fundamentou-se nas

investigações de Dewey (1989) sobre a aprendizagem na perspectiva de realização de uma dada atividade, cujo ato em si é designado como fazer algo.

Sua teoria conhecida como Epistemologia da Prática teve seu arcabouço conceitual associado aos conhecimentos na ação e da reflexão na ação. Para Schön (2000) conhecer na ação significa saber-fazer algo. E este processo de saber-fazer constitui-se de uma disposição para agir, que é espontânea, livre e imediata advinda de um conhecimento já apreendido pelo professor. A reflexão surge como elemento epistemológico do pensamento sobre suas próprias representações e nas ideias sobre a ação realizada e sobre situações-problemas inesperadas no ambiente de ensino e aprendizagem.

Para Schön (2000) existem três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Refletir na ação significa pensar durante a realização de uma determinada ação, deixando que a mesma flua em sua natureza epistêmica, dando uma forma e roupagens diferenciadas a cada intervenção feita pelo professor, o que interferirá no desenvolvimento da ação em andamento, gerando saberes diferenciados.

Refletir sobre a ação implica em pensar sobre uma ação já vivida e objetiva. Permite descobrir como nosso conhecimento-em-ação contribuiu ou não para que fossem alcançados os resultados da ação realizada. Num processo reflexivo mais depurado, refletir sobre a reflexão na ação exprime a consolidação e entendimento sobre a reflexão na ação já realizada. Isto evoca a adoção de novas estratégias de ação durante uma prática consolidada. Esta prática torna-se pelo processo de reflexão, uma prática reflexiva vez que o saber docente se situa numa dada ação já realizada (Schön, 2000).

Vezub (2016) entende que através da capacidade reflexiva sobre as ações realizadas, surgem atitudes de indagação e questionamento através das quais os professores são capazes de ampliar seu rol de saberes e conhecimentos (na) da ação. O trabalho em equipe, a capacidade colaborativa e a participação em projetos multidisciplinares despontam como práticas favorecedoras destes processos reflexivos, vez que acontecem nos mais diferentes contextos em que o processo de ensino e de aprendizagem acontecem.

Para Vezub (2016) as habilidades de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação são saberes específicos invulgares, pois reúnem conhecimentos sobre a prática profissional emergida da vivência e experiência das situações cotidianas, em que a rememoração da

experiência vivenciada permite uma sistematização, retomada de ação e compartilhamento das ações e condutas revisitadas.

2.2.1.3 Saber-ser e saber-fazer: Saberes do trabalho

Os saberes do trabalho estão associados com a formação profissional e o exercício da docência. Indicam o que os professores pensam sobre seus próprios saberes. Tardif (2006) destaca a existência de quatro saberes básicos relacionáveis com as atividades realizadas pelo professor nas salas de aula: os saberes da formação profissional (inicial ou continuada); os saberes disciplinares (administrados pela comunidade científica); os saberes curriculares (programas com objetivos, conteúdos, métodos) e os saberes experienciais (saber-fazer e saber-ser).

Os saberes do trabalho docente são de ordem pessoal, surgidos no seio familiar e do processo educativo de cada sujeito, sendo inserido na prática docente em sua historicidade e durante a fase de socialização primária. São saberes de formação escolar, construídos ao longo da trajetória de vida escolar do sujeito-professor, e reforçados na interação e convívio social antes mesmo que haja formação profissional nas Universidades (Tardif, 2006). Estes saberes resultam também da formação profissional, da realização de estágios e das trocas de experiência com outros professores.

Os saberes de formação profissional são adquiridos na formação universitária e nos processos de formação continuada. Tem seu cerne nas Ciências da Educação e da ideologia pedagógica constituindo-se em saberes que são transmitidos na Academia pelos cursos de licenciatura, sendo destinados à formação docente propriamente dita. São saberes pedagógicos e estão associados à formação de professores e são constituídos pelo arcabouço ideológico de doutrinas dominantes incorporadas pelos docentes durante o processo formativo com suas normatizações e diretrizes de desenvolvimento.

Já os saberes disciplinares, são aqueles selecionados pelas faculdades e ofertados sob a forma de disciplinas. Tem raiz na tradição cultural e nos grupos sociais refletindo um conjunto de conhecimentos diversificado. Os saberes curriculares são os programas apresentados e executados nas escolas com seus objetivos, justificativas, conteúdos e metodologias de ensino. Por fim, os saberes experienciais são os saberes adquiridos e

aperfeiçoados durante o exercício da prática profissional docente e incorporados na experiência individual e coletiva. É reconhecido como o saber-fazer e saber-ser.

Estes saberes possuem viés experiencial, já que se constituem em cultura docente posta em ação (Tardif, 2006), dependem de condicionantes e exigem improvisação, competências e habilidades específicas para seu exercício, em função da transitoriedade das ações e práticas educativas ocorridas numa ambiência escolar multicultural, e requisita obrigações e normas as quais o trabalho docente é submetido.

Conduzem aos habitus bourdieusianos (Bourdieu, 1971 citado por Perrenoud, 1993) do saber-ser e saber-fazer resultante da integração entre conhecimento, competências, habilidades e ações procedurais e desenvolvimentais (Tardif, 2006) para a docência.

Neste contexto, todos os pensamentos, ideias, hipóteses e reflexões sobre e nas ações docentes constituem-se como um saber-fazer, cuja prática reflexionada origina a práxis docente (Van der Maren, 1993).

Este saber-fazer é um produto legítimo emergido das ações cotidianas docentes e inter-relacionado com as aquisições dos professores ao longo das vivências das situações de aprendizagem, e por isso mesmo tem um viés de saber prático (Perrenoud, 2002; Lessard, 2006; Tardif, 2006).

O saber-ser é um saber pessoal de cunho biográfico, que evoca características subjetivas do professor delineando condutas durante as ações que cada sujeito realiza nos espaços de aprendizagem ao ministrar aulas (Perrenoud, 2000; Tardif, 2006;). Este saber é reflexivo e confere ao professor, mesmo que ele não tenha consciência disso, uma sabedoria invulgar sobre as ações realizadas, seus resultados e objetivos primevos sobre sua forma de ser professor.

O saber-ser convoca o professor a ser um sujeito aprendente que além de fazer, exige que o professor seja e torne-se um formador e ao mesmo tempo um formando.

Pode-se afirmar que os saberes do trabalho docente são de origem social, interativos, mediados por outros sujeitos, ricos de diversidade de outros saberes. São saberes atemporais, plurais e comunicativos surgidos dos contextos diferenciados de vida, das experiências exitosas ou não, e advém da carreira profissional.

2.2.1.4 Competências docentes

Outro estudioso cuja pesquisa associa um conjunto de exigências e demandas à profissionalidade docente é Phillip Perrenoud. Em suas pesquisas Perrenoud (2000) agrupou as competências em dez integrantes: a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; b) Administrar a progressão das aprendizagens; c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; d) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; e) Trabalhar em equipe; f) Participar da administração da escola; g) Informar e envolver os pais; h) Utilizar novas tecnologias; i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, e j) Administrar sua própria formação contínua.

As competências têm como objetivo situar a orientação do processo de formação continuada dos professores, de modo a torná-lo coeso e coerente com os conclames atuais do sistema educativo e da escola. São as competências os instrumentos de integração entre os saberes docentes e as ações realizadas num dado instante, e em determinadas circunstâncias no ambiente educativo, e que conduzem à construção do conhecimento pedagógico docente.

Cada competência está irmanada a um conhecimento tácito do professor e permite uma interligação entre os saberes acadêmicos e saberes experienciais. Estes por sua vez, geram o que Philip Perrenoud chama de saberes procedimentais, que tornam claro o modo de ser e de fazer de cada professor. Os saberes procedimentais são ricos em conhecimento e representações, e constituem parte dos saberes dos professores.

Os saberes docentes são experienciais ou práticos sendo de vital importância para o trabalho do professor já que podem ser mobilizados nas competências, e seu domínio em hipótese alguma garante que uma dada competência seja adquirida ou maturada, sem que antes um determinado saber esteja completamente apropriado pelo sujeito epistemológico (Perrenoud, 2000).

Para Perrenoud (2000) os saberes se constituem em *habitus*¹ bourdieusianos e surgem naturalmente no cotidiano escolar, a partir de situações espontâneas e das rotinas já internalizadas pelo professor. Estes *habitus* constituem-se de informações experienciais,

¹ O *habitus* seria na perspectiva de Perrenoud (2000) um conjunto de esquemas operatórios que dispõe um ator e que o mobiliza a conformar e orientar suas próprias ações no âmbito de costumes e práticas de uma cultura específica.

ricas em capacidade de decisão, interpretação, (re) leituras, perspectivas maturadas e tantas vezes (re)vivenciadas pelo docente.

São as trocas que regulam e permitem ao professor um direcionamento de seu olhar para a própria ação educativa de contexto imediato (Perrenoud, 2000; Perrenoud, 2006), o que propicia também o surgimento de um processo de reflexão e uma melhor compreensão de sua realidade. Como o exercício docente desenvolve-se na interação com outros seres humanos, à mercê dos ensaios e erros há a ocorrência de complexas trocas entre professores e alunos, professores e professores, e entre professores e demais participantes do ambiente escolar e fornecem uma capacidade de mobilizar diversos esquemas cognitivos, uns maturados e outros ainda não, para enfrentar um tipo específico de situações na ambiência escolar.

Na visão de Bourdieu (1989) o *habitus* seria:

“(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu propósito sem supor o desígnio consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los” (Bourdieu, 1989 p.158).

O *habitus* é um amálgama de práticas e rotinas depuradas e já sedimentadas em subsunçores no sistema cognitivo dos professores mais experientes (Perrenoud, 2000; Tardif, 2006). Perrenoud (2000) apresenta uma lista detalhada de competências construídas no processo formacional docente e que são entendidas, “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (2000, p. 15).

Masetto e Gaeta (2015) propõem uma tipologia própria das competências pedagógicas para o exercício da profissionalidade docente. As competências para o autor compõem-se de três integrantes: 1) competência em uma área específica; 2) competência na área pedagógica e 3) competência na área política. A competência em uma área específica está associada aos conhecimentos cognitivos basilares, e engloba conhecimentos e práticas profissionais atuais e um domínio apurado de uma dada área em função das pesquisas nela realizadas. Exigem do professor o ensino por e através da pesquisa, aberto à interdisciplinaridade, que busca um constante aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e comprometimento (Masetto e Gaeta, 2015).

Já a competência na área pedagógica está associada com o conhecimento que se tem sobre os conceitos dos processos de ensino e de aprendizagem, das concepções sobre o currículo, de sua gestão e gerenciamento, bem como aos conhecimentos da relação entre professor-professor e professor-aluno e do metiér das tecnologias educacionais. Para Masetto e Gaeta (2015) as competências na área pedagógica devem permitir ao professor no exercício de sua função:

(...) (i) compreender o processo de aprendizagem de adultos em sua complexidade e orientar o aluno a desenvolvê-lo; (ii) relacionar sua disciplina com as demais do curso de modo a colaborar para a formação integral do egresso; (iii) planejar adequadamente sua disciplina, com objetivos claros, com os temas e conteúdos selecionados a partir dos objetivos; com utilização de metodologias ativas que incentivem o aluno a aprender, os tornem participantes nas atividades em classe e extra classe que lhes permita assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem; rever o processo de avaliação de forma a integra-lo ao processo de aprendizagem, fornecendo contínuas informações que permita ao aluno corrigir os erros em direção à formação esperada; (iv) criar com seus alunos uma relação de parceria, corresponsabilidade, diálogo, confiança e trabalho em equipe; (v) fazer uso da mediação pedagógica (Zabalza (2006); Torre (2008); Gaeta e Masetto, 2013B citados por Masetto & Gaeta (2015).

A competência na área política diz respeito ao posicionamento e comprometimento próprio do professor em seu contexto de vida social e comunitário, do exercício da cidadania e das relações que são estabelecidas ao longo de sua vida, de modo a estimular de forma plena no trabalho com os alunos, aspectos associados com a ética, política, economia e responsabilidade social (Masetto e Gaeta, 2015, p. 8), dimensões sem as quais a educação não se tornaria emancipatória e capaz de transformar a vida das pessoas nos processos educacionais.

De formas assemelhadas o entendimento que Maseto e Perrenoud detêm sobre as competências docentes avolumam-se, quando se reflete sobre os caminhos formativos que devem tornar o professor apto a enfrentar as constantes transformações culturais que a sociedade da informação tem passado. Há que si considerar, neste percurso formativo a complexidade da ação docente nos novos espaços de aprendizagem, a complexidade das práticas socioculturais (Libâneo, 2014), a resignificação do papel da escola e da própria profissão docente, para que os saberes e conhecimentos sejam convertidos em ações, práticas e rotinas depuradas e sedimentadas que conduzam professores a alunos à novas apreensões.

2.2.1.5 Saberes necessários à prática educativa – saberes de condução

Para o educador e filósofo Paulo Freire a experiência permanente do educador-professor é uma condição *si ne qua non* capaz de conduzi-lo ao processo de ensino e de aprendizagem. Freire (2011) considera que cada sujeito traz consigo saberes acumulados, através dos quais o processo de desenvolvimento educacional pode ocorrer. Afirma ainda que ensinar não se resume a transferir conhecimentos ou conteúdos, e que é através do processo de ensino que o sujeito aprende ao ensinar, e que aprendendo é capaz de ensinar ao aprender algo (Freire, 1995; 2014).

Freire (1995) acredita que conhecimento e esclarecimento são fatores que favorecem a emancipação humana através da prática reflexiva, e que através da aprendizagem, cada sujeito pode ser levado a desenvolver uma curiosidade epistemológica inerente com a condição de vida humana. O professor ao exercer sua função de educador, ensina e aprende dialógica e gnosiologicamente (Freire, 1995).

A aprendizagem no contexto da dialogicidade freireana, diz respeito à capacidade que o professor deve ter em saber ouvir, saber falar, saber calar, saber agir e saber interagir (Azevedo, 2009) nas trocas discursivas que são estabelecidas no ambiente de ensino. O ensinar e aprender para Freire (2011) é algo diretivo, dinâmico, político, ideológico, pedagógico, estético e eticamente amparado pela resignificação daquilo que se aprende e pela construção do próprio conhecimento (Azevedo, 2009).

Os saberes de condução docente para Paulo Freire são saberes de orientação e sendo inerentes à prática do professor quando aprimoradas na colaboração, partilha, organização e sistematização das práticas experienciadas, sejam eles professores universitários ou professores profissionais (Azevedo, 2009). Freire (1995) considera-se que quem ensina, ensina algo e ensina algo para alguém, e que o ato de ensinar exige um saber já previamente adquirido. Ensinar é, portanto uma (re) adaptação de uma ação de ensinar já realizada anteriormente, transformando-a na ação anterior, de saber antecipadamente de algo (Freire, 1995; 2011). O saber previamente adquirido é incompleto, dinâmico, plural, fluído e que se transforma na interação entre diferentes sujeitos no ato educativo.

No contexto freiriano, quando o educador afirma que ensinar não é transferir conhecimento entende-se que haja um saber que precisa ser apreendido anteriormente e que o professor precisa saber ensinar-e-aprender. Isso significa que não há aprendizagem

sem ensino e há uma (re) ação inerente ao ato de ensinar, que corresponde a aprender, como afirma Freire (2014).

- Demandas da prática docente

O professor sendo um sujeito social aprende ao ensinar, e aprendendo é capaz de ensinar ao aprender algo. Este processo de Ensinar exige rigorosidade e o ato de ensinar exige um conhecimento burilado nos saberes de rigorosidade metódica. Ser professor é ser um sujeito, ativo, crítico, responsivo e criativo que instiga o ambiente de sala de aula, capaz de direcionar as volições e os momentos de aprendizagem dos alunos.

Ser professor e educar é educar-se de forma humilde e persistente numa inquietude (Freire, 2011) também epistemológica. O autor afirma que Ensinar exige pesquisa, e deste modo, o professor deve saber pesquisar a partir das Ciências para organizar o processo de ensino de forma coesa, coerente, correta, e alinhada sócio culturalmente com os conhecimentos científicos de cada sociedade na época em que vive.

Para Freire (1995) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Cabe ao professor saber respeitar os saberes discentes, sua origem, seus processos transformativos, tomando-os como base de construção e sistematização de novos saberes mais aprimorados para promover avanços ao processo educacional.

Ensinar exige criticidade, cabendo ao professor saber ser e tornar crítico a partir de conhecimentos tais que promovam reflexão nas (das) situações-problemas vivenciadas pelos alunos (Freire, 1995). O professor deve amparar o aluno na construção de uma percepção e compreensão mais apurada sobre as ideologias em voga na sociedade atual e suas implicações no desenvolvimento do homem e da própria sociedade.

Ensinar exige estética e ética (Freire, 1995). O homem enquanto ser social é dotado de objetividade e de grande subjetividade. É justamente sobre a aprendizagem da subjetividade humana que emerge o saber ser ético e estético docente, em que os sujeitos devem entender-se e perceber-se como sujeitos-no-mundo-com-os-outros. Esta relação com a outridade é plenificada pelas variadas formas de expressão do homem e da sociedade que age, interage, experimenta, modifica, modifica-se e transforma a si mesmo e ao outro (Freire, 1995).

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo (Freire, 1995). Para Paulo Freire significa dizer que através do exemplo vívido e experienciado pelos atores do processo educativo é que ocorre o saber corporificado. Nele Freire (1995) argumenta que

as palavras de nada servem se não forem amparadas por atitudes e exemplos coesos, ou seja, é necessário haver congruência de ações e pensamentos para pensar e agir de uma mesma forma. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, que de modo prático, traduz-se em um saber aceitar outros saberes, culturas, valores de modo reflexivo fazendo uma ponte entre aquilo que já se sabe o que se está a aprender (Freire, 1995).

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1995) exigindo do docente um saber prático-reflexivo num continuum ato de ação-reflexão-ação, reconhecendo os pontos positivos de sua ação educativa assim como os pontos nevrálgicos numa busca constante de aperfeiçoamento da própria prática.

Por fim, Paulo Freire cita que ato de ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural ou um saber identitário-cultural do professor. Isto quer dizer que não há docência sem discência, já que professores e alunos constroem conjuntamente novos saberes numa relação dialógica, aberta, franca e honesta que tem a realidade de vida do aluno como ponto de partida para as ações de ensino e de aprendizagem.

2.2.1.6 Saberes pedagógicos docentes – ofício de saberes

Seus estudos foram baseados na evolução de algumas pesquisas que tratavam da eficácia do processo de ensino, e abordou similarmente os elementos básicos constitutivos da Pedagogia, enquanto Ciência da Educação. Os saberes estruturados por Gauthier (1998) se apoiam num repertório definido, rico, claro e objetivo de conhecimentos advindos da prática docente. Somente através do processo de ensino e da pesquisa, é que os saberes se tornam confiáveis e comunicáveis constituindo o ofício dos saberes docentes (Gauthier *et al.*, 1998; Azevedo, 2009).

Sua pesquisa pôde organizar os ofícios dos saberes docentes e dizem respeito ao ato de ensinar do professor. São eles: ofício de saberes, saberes sem ofício e ofício feito de saberes (Gauthier *et al.*, 1998). No ofício de saberes os saberes advêm da experiência e intuição docente, os saberes sem ofício caracterizam-se pela hipervalorização do formalismo das práticas e métodos pedagógicos, e o ofício feito de saberes constitui-se através de ações construídas a partir dos múltiplos saberes que o professor se apropria no exercício de sua prática docente (Azevedo, 2009; Gauthier e Bissonette, 2017).

Nos estudos desenvolvidos por Clermont Gauthier foram estruturados seis integrantes dos *saberes* pedagógicos docentes: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e por fim o saber da ação pedagógica (Gauthier *et al.*, 1998).

O saber disciplinar é um saber resultante da apropriação do conhecimento dos conteúdos (Shulman, 1987) a serem ensinados e são construídos por cientistas e pesquisadores em diferentes áreas e Ciências existentes. Mesmo não sendo produzidos pelos professores, estes saberes devem ser apropriados e transformados para que possam ser ensinados. O saber *curricular*, que regula as ações docentes sobre os conteúdos e a matriz curricular encontra-se inserido nos programas curriculares das escolas (Gauthier *et al.*, 1998) e diz respeito à natureza dos saberes nos contextos em que eles ocorrem (Finoqueto *et al.*, 2006) circunscritos no processo educativo.

Já o saber das ciências da educação, seria resultado da apropriação dos conhecimentos profissionais, e não necessariamente está vinculado ao ato educativo, mas pode ter sido adquirido durante a formação acadêmica ou por intermédio do trabalho docente. Estes saberes é que delineiam a profissão do professor e trazem para si, de modo particular a base de conhecimentos que os outros profissionais não têm sobre a docência.

Gauthier *et al.*, (1998) indica que o *saber da tradição pedagógica* advém do conhecimento trazido pelo docente antes mesmo da formação profissional, mas adaptado pelo saber experiencial. Pode ser entendido como um *saber das aulas* (Finoqueto *et al.*, 2006) rico em representações e entendimentos sobre a figura e papel do professor, da escola, das aulas, etc.

O saber da ação pedagógica pode ser definido como um saber experiencial do professor, sendo pouco desenvolvido entre os saberes que o professor detém. Pode ser entendido como um conjunto de normas e condutas já interpretadas sobre a função docente, que se mostra bem particular e que depende de publicitação e testagem para ser validável, consistente e permanente.

O saber experiencial tem em seu escopo as situações desenvolvidas na vivência da sala de aula, permanecendo por vezes confinada a este ambiente. Tem um viés estratégico, imediatista, rico em maneirismos e trunfos que o professor pode lançar mão na realização das atividades ou no fazer docente (Finoqueto *et al.*, 2006). Os saberes experienciais

surgem da integração dos juízos e valores que o professor faz ao longo de sua carreira profissional.

Parte das pesquisas desenvolvidas por Gauthier se referem também à profissionalidade docente. Para Gauthier (2006) a profissionalidade,

“(…) conlleva varias dimensiones. Primero, implica la formalización de los saberes de un empleo determinado. La docencia es un trabajo. Ese trabajo se desarrolla en un contexto que necesita recursos (material, mesas, cuadernos de ejercicios, etc.) y conlleva obligaciones (horario, programa, número de alumnos, dificultades de adaptación y de aprendizaje, etc.). Esos recursos y esas obligaciones determinan en gran parte el trabajo del docente en el sentido en que condicionan los saberes, habilidades o actitudes que serán movilizadas por este último para que pueda conseguir instruir y educar a los alumnos. Un aspecto fundamental de la profesionalidad reside en la identificación de esos saberes de la práctica del oficio de docente (Gauthier, 2006, p. 57)”.

Gauthier (2006) afirma que o que garante a profissionalidade docente é a aprendizagem contínua ao longo da vida do professor, que no exercício vivo e prático nunca deixa de aprender sobre seu ofício. A partir das experiências, o professor adquire competências que mesmo sendo exercidas e buriladas ao longo de sua vida pessoal e profissional nunca serão por completo desenvolvidas, tendo em vista a grandiosidade da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade. Mesmo assim, toda experiência deve ser estimulada, de modo que gere processos mais reflexivos que conduzam professores à apropriação de novos e importantes saberes da ação pedagógica e experienciais.

Os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica é que diferenciam o professor de outros profissionais. No exercício de sua profissão estes saberes conferem ao professor a função de mediador, e permitem que este por sua vez, traga para si a função de herdeiro ou depositário fiel da cultura.

Ao ser capaz de desenvolver suas ações baseadas numa base crítico-reflexiva o professor passa a ser um intérprete da cultura em voga na sociedade (Ludke e Boing, 2004, Gomes e Setton, 2016). Estes saberes reunidos propiciam o gerenciamento da sala de aula e por conseguinte a gestão em potencial do momento de aprendizagem dos alunos, situações vitais para que efetivamente se tenha um ensino eficiente e eficaz (Gauthier e Bissonette, 2017).

2.2.1.7 Saberes estratégicos

São saberes associados à capacidade de intervenção docente no ambiente em que os processos de ensino e de aprendizagem se realizam (Van der Maren, 1993). Os saberes são designados por Jean-Marie Van der Maren como: saberes savant (conhecimento geral aprendido), saberes aplicados, saber artesanal ou experiencial e os saberes estratégicos.

Os saberes savant ou saberes de conhecimento geral acadêmico tem sua raiz no campo da Psicologia, Sociologia, Linguística, Educação e Filosofia e constituem a cultura geral dos professores. Eles também já sofreram uma transposição didática, uma adequação linguística mais assimilável e mais direcionada aos saberes docentes que precisam ser aprendidos.

Os saberes aplicados podem ser designados por conhecimentos técnicos, aplicáveis segundo uma abordagem para resolução de situações-problemas, desprovidos de argumentos ou demonstrações (Van der Maren, 1993). Este saber serve para preparar a ação do professor, por mais que esta não ocorra como planejada, ele lhe serve para avaliar e corrigir as estratégias usadas e permitem-no ajustar, reorientar, revisar os passos dados na vivência das situações educativas apresentadas em sala de aula.

Os saberes artesãos, ou saberes artesanais são os saberes do metiér. Tais saberes são compartilhados por sujeitos que dominam uma técnica, um manejo peculiar e diferenciável dos demais profissionais. São saberes apreendidos na relação cooperativa entre os sujeitos, que copiam e replicam uma dada ação. São saberes não lógicos, não racionais cuja “estética e ética estão além da racionalidade científica” (Van der Maren, 1993, p.10).

Este saber tem um caráter dúbio, em parte racional e em parte não tão lógico. Sua característica racional diz respeito àquilo que o professor sabe sobre sua ação e prática realizada no ambiente de trabalho, enquanto sua ausência parcial de lógica subjaz o desconhecimento que os professores têm sobre alguns destes saberes.

Quando questionados, os professores não sabem que detêm determinados saberes, nem o porquê de realizarem ações específicas que conduzem o aluno à aprendizagem dos conteúdos. E, ao serem indagados sobre tais saberes, não encontram uma resposta completa para explicar como suas ações foram executadas e continuam a ser realizadas

(Van der Maren, 1995), por mais que este saber se construa e seja depurado no decurso de suas práticas de ensino.

Van der Maren (1993) cita em seus estudos os saberes estratégicos (*savoir stratégique*) que surgem da associação dos saberes aplicados e da práxis que será posta em ação. Incluem elementos constitutivos da prática, dos saberes artesanais, do conjunto de regras e condutas de ação. O autor afirma que o saber experiencial é importante na construção dos saberes estratégicos, justamente pela associação dos saberes aplicados na ação docente.

2.3 Convergências e divergências entre os saberes, conhecimentos e competências docentes

De maneiras diferentes, mas com significados semelhantes alguns dos conceitos trazidos por Shulman, Tardif, Schön, Perrenoud, Gauthier, Freire, Van der Maren e Lessard revelam uma aproximação entre os conceitos sobre saberes e conhecimentos que a docência necessita de um conjunto de ações, entendimentos, procedimentos e habilidades construídas numa sólida base de experiências inerentes ao ato de ensinar.

Enquanto Gauthier e Freire concentram suas teorias nos aspectos ético-político-sociais dos saberes, Tardif centra sua pesquisa sobre o rol de saberes necessários à profissão docente, conduzindo professores a conhecer-na-ação como relatam as pesquisas realizadas por Medeiros (2005). Contudo, vale salientar que os saberes docentes para Gauthier e Tardif são multifocais e podem ser avaliados de vários pontos, embora não tenham feito pesquisas em conjunto, mas são capazes de dissertar de forma e significados semelhantes sobre os saberes disciplinares, curricular, da tradição pedagógica e sobre o saber das ciências da educação (formação profissional).

Por outro lado, a pesquisa de Shulman traz algo inovador sobre os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, no instante que associa a experiência pessoal de cada docente com os conteúdos específicos (Medeiros, 2013; Silva, 2009). Shulman crê no ensino como uma profissão, e que o professor deve ser detentor de uma base de conhecimentos sólidos para ensinar.

Toda atividade de ensino para o professor, realiza-se num ciclo que envolve compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão, formando um modelo

dinâmico e cíclico de Raciocínio Pedagógico e Ação (Shulman, 1987; de Medeiros Campos, 2013). Do mesmo modo Therrien (2006) tem um entendimento de que o conhecimento por parte do professor, enquanto constructo que se manifesta como uma apreensão simbólica da realidade, em que o conhecimento estaria associado primordialmente aos saberes da atividade prática docente.

Noutro ponto de vista Freire entende que ser professor exige o cumprimento de demandas específicas, uma curiosidade epistemológica e criatividade, e impõe o dever e obrigação do professor em trabalhar com o binômio autoridade-liberdade, com vistas a desenvolver autonomia e capacidade crítico-reflexiva nos sujeitos envolvidos no processo de educação de si, do outro e do mundo ao seu redor.

Para Schön, o professor passa por uma árdua seção de desafios cotidianos que exigem coerência nas tomadas e retomadas de decisão, sem os quais a reflexão não seria capaz de ser estimulada. Na reflexão-na-ação o professor é convocado a conhecer-na-ação e sobre-a-ação de modo a solucionar situações problemas e revisar procedimentos e percursos tomados ao longo do ato de ensinar os conteúdos.

Como resultado do ato crítico-reflexivo o ato realizado evoca a adoção de novas estratégias de ação durante uma prática consolidada. Esta prática, como já comentado anteriormente, é que se tornará pelo/através do processo de reflexão, uma prática reflexiva vez que o saber docente se situa numa dada ação já realizada (Schön, 2000).

Perrenoud entende que se o professor não “for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão úteis para agir” (Perrenoud, 2002, p. 180). As competências é que conclamam o professor a “agir na urgência e decidir na incerteza” (Perrenoud, 2001) práxis cotidiana na ambiência escolar. Deste modo, o professor se revelará competente ao saber agir, revelando os conhecimentos mobilizados e o rol de habilidades empregadas na resolução coerente das situações-problemas presenciadas. Isto implica em saber, saber fazer algo e ser alguém dotado de condições para realizar uma dada tarefa, função ou atividade profissional exigindo “raciocínio, antecipação, julgamento criação, aproximação, síntese e risco” (Perrenoud, 2005).

Van der Maren (1995) em suas pesquisas entende que os saberes docentes surgem a partir da teorização crítica da práxis educativa, que deve ser precedida por processos investigativos amparados por reflexão das ações práticas, que por sua vez possibilitarão a

construção de um conhecimento chamado de praxiológico. De posse deste conhecimento profissional prático o docente terá mais chance de compreender e de se apropriar de uma prática profissional pessoal e consistente (Borges, 2016). Van der Maren em sua teoria sobre os saberes estratégicos, afirma que a experiência e a prática na constituição de um corpus de conhecimentos são pré-requisitos, tanto para formar, como para avaliar a ação docente, desde que sejam consideradas a ocorrência e a vivência de situações concretas (Mazzotti, 2015).

Os autores tem em comum a crença de que a) os saberes docentes advêm de diferentes fontes; b) a ideia de que há necessidade de vivências e experiências práticas, exitosas ou não, mas que sejam capazes de desafiar criticamente o professor, e que permitam reflexão, capacidade inventiva, adaptabilidade e coerência; c) os saberes e conhecimentos são burilados na tensão entre regulação e modulação das atividades docentes, e d) os saberes subjazem da capacidade de resolução de situações-problemas.

Como afirmam Tardif *et al.*, (1991) sobre a experiência “selecionar os outros saberes; e por isso mesmo ela permite aos(as) professores(as) retomar seus saberes (Tardif *et al.*, (1991, p. 231)”. Esta compreensão embasará a definição que se tem sobre *o saber docente* que, dentre tantos outros saberes revela o entendimento que este investigador traz sobre os saberes dos professores ao longo desta pesquisa. Acredita-se que alguns dos *saberes, conhecimentos e competências* enumerados pelos teóricos já mencionados possam ser agrupados numa única nomenclatura semelhante à usada por Silva (2009).

Na nomenclatura de Silva, os saberes são relevantes para a prática ativa da função docente, sendo chamados de saberes da docência, de maneira que possam constituir-se em valiosas informações sobre a ação, prática e *práxis* educativa docente. Estes saberes são constituídos por três integrantes: 1) saberes da experiência, 2) saberes científicos e 3) saberes pedagógicos (Silva, 2009).

À vista disto, entende-se que os saberes da experiência estão associados com as experiências de sala de aula compartilhadas com os alunos (Pimenta, 2006) e assemelham-se aos saberes artesanais e aplicados de Van der Maren (1993) e aos saberes experienciais de Gauthier *et al.*, (1998). Em comum, estes saberes requisitam as competências de organização e direção de situações de aprendizagem e enfrentamento dos deveres e os dilemas éticos da profissão citados por Perrenoud (1999) e o saber-fazer e saber-ser definidos por Tardif (2006).

Os saberes da experiência convocam o professor a uma reflexão sobre a ação tão essencial para a prática docente como afirma Schön (2000) e permitem o conhecimento-na-ação como também necessitam que o professor detenha conhecimento dos alunos e das suas características e do contexto educacional indicado por Shulman (1987).

Em relação aos saberes científicos citados por Silva (2009) e elencados por Tardif (2006) que dão clareza e sentido ao saber ensinado na escola (Pimenta, 2006; Silva, 2009), percebe-se que estão relacionados com os saberes savant (Van der Maren, 1993), aos saberes disciplinares (Gauthier *et al.*, 1998; Tardif, 2006), abrangendo os conhecimentos do conteúdo (Shulman, 1987).

Tais saberes convidam o professor a ensinar através da pesquisa e na aceitação do novo (Freire, 1995) e similarmente possibilitam que o conhecimento-na-ação possa ser transformado, promovendo mais flexibilidade na abordagem dos conteúdos (Lessard, 2006). Os saberes pedagógicos permitem ao professor adquirir um conhecimento prático de sua função no exercício do ofício docente e devem articular as práticas pedagógicas com formação inicial e ambiência docente na escola (Silva, 2009).

Estes saberes compartilham a semelhança e o sentido dos saberes estratégicos propostos por Van der Maren (1993), aos saberes da ação pedagógica de Gauthier *et al.*, (1998), aos saberes pedagógicos de Tardif (2006) e aos saberes pedagógicos gerais de Shulman (1987). Isto posto permitem e capacitam o professor para realizar uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica (Freire, 1995) já que potencialmente envolvem a ação docente executada com os alunos e suas aprendizagens, nos diversos ambientes de trabalho (Perrenoud, 1999).

Ao conhecer os saberes e suas nomenclaturas, e diferenciar as ideias dos autores que abordam a temática, pode-se compreender que uma formação inicial e continuada consistente deve amparar professores no exercício pleno da atividade profissional.

Neste ponto de vista, compreende-se em face das definições e teorias elencadas, que os professores necessitam de saberes conceituais e atitudinais, conhecimentos e competências procedimentais para o exercício da ação educativa. O subcapítulo seguinte procura associar estes elementos a prática pedagógica do professor dentro e fora da ambiência de sala de aula.

2.4 Os saberes e conhecimentos na prática pedagógica docente

Para Lessard (2006, p. 210), “a prática é dita profissional pelo fato de remeter a esses saberes explícitos, e a padrões ou normas de prática reconhecidas e fundamentadas na pesquisa. Esses saberes e essas normas definem a competência”. Acredita-se que a prática docente surge nos saberes sociais e nas práticas previamente reconhecidas. Esta prática para ser válida necessita ser concreta, rica, cheia de sentidos, intencional, com vida e forma peculiar (Moreira e Ferreira, 2013).

Através do trabalho na escola, a prática docente é validada e referenciada como uma prática que promove mudanças tanto atitudinais como conceituais, e que conduz a educabilidade. A prática também deve ser capaz de promover, por conseguinte a renovação destes mesmos *saberes*, ampliando o sentido pedagógico e a importância do ato de ensinar (Moreira e Ferreira, 2013; Pimenta, 2006).

Os saberes docentes para Mizukami (2006) são de natureza diferenciada, e exigem do professor uma capacidade adicional de saber apresentar o conhecimento aos alunos, associando conteúdos curriculares ao cotidiano discente nos seus múltiplos contextos que cada sala de aula pode apresentar (Freire, 1995; Perrenoud, 2000; Shulman, 1987; Tardif, 2006). Tais saberes exigem do professor a vivência de relações e a experiência concreta para tornar-se um saber docente (Freire, 1995; 2011; Mizukami, 2006; Tardif, 2006).

O saber, construído na problematização, na reflexão, nas trocas e partilhas na ação educativa na escola, passa a assumir-se como um conhecimento pedagógico geral, cheio de valores e estratégias que gerenciam e regem a sala de aula (Shulman, 1987). Podem conduzir a prática docente na escola enquanto instrumento de produção de alguns dos saberes profissionais.

Este conjunto de saberes profissionais e condutas conferem ao professor, no pleno exercício de sua profissão, uma identidade peculiar formada por elementos distintos e interrelacionáveis, numa dimensão psicológica, numa dimensão antropológica, numa dimensão do trabalho, numa dimensão praxica (Nóvoa, 1992), pertença atribuída e adquirida, e finalmente uma identificação própria para si e para os outros ou ainda pelos outros (Dubar, 2009). As dimensões reverberam os elementos constitutivos dos saberes sociais docentes já que reúnem aspectos culturais, sociológicos e culturais nos quais o professor teve e tem sua imersão enquanto sujeito epistemológico (Freire, 2011).

Os saberes no contexto docente são elementos que legitimam a função e profissão de professor trazendo à tona do exercício profissional uma valoração e volição que lhe é peculiar enquanto sujeito que exerce papel decisivo na educabilidade humana (Feire, 1996; Mizukami, 2006). Sob a égide da ação do saber prático, que conduz o docente à construção pessoal de seu saber profissional, o ato educativo é definido como uma prática da interação e intercambiamento da cultura, informação, crenças, hábitos, condutas, normas e valores entre sujeitos portadores de múltiplas experiências num dado instante e circunstâncias específicas.

O saber prático pode conduzir o professor reflexivamente a uma prática também reflexiva (Zeichner, 1993). Isto significa dizer que o professor deve assumir-se como prático reflexivo na vivência e experiência de problematizações, mergulhando e apropriando-se do cotidiano escolar. Esta prática reflexiva por sua vez, dotaria o professor de instrumentos para tornar o ensino mais reflexivo, emancipatório e justo socialmente, constituindo novos conhecimentos sobre e para o ensino.

Os saberes da prática pedagógica docente também estão ligados ao processo de formação, sendo também fortemente vinculados à práxis docente. Estão atrelados aos saberes e competências necessários à prática profissional, e, portanto, são das trocas de experiência, dos estudos, das reflexões colaborativas, das revisões de posturas individuais e coletivas. Também resultam da compreensão das intervenções realizadas antes, durante e depois das ações educativas no ambiente escolar.

Os saberes de formação têm caráter reflexivo, crítico e de base prática, mas que precisam ser vistos e revisados à luz dos saberes docentes, dos conhecimentos da prática pedagógica, dos conteúdos e da experiência de cada sujeito. Também precisam ser validados ou não nos processos de formação. Postos em cheque nos processos formativos, eles podem promover mudanças de postura, reposicionamento da função e da própria identidade do professor.

Quando examinados, estes saberes têm origem no campo de conhecimento dos conteúdos basilares essenciais à ação docente (Shulman, 1987), já que são mais complexos e ordenados. Também tem seu cerne no conhecimento técnico-profissional e trazem para si uma personificação identitária do saber-fazer docente exercida e reconhecida na (pela) sociedade. Um saber de formação traz consigo um conhecimento sobre o homem, sobre a

sociedade e sua cultura, política, economia e atividades laborais. Também revela aspectos intersubjetivos das relações vivenciadas pelos sujeitos que os detém.

Podem ser definidos como saberes postos em prática nas ações exercidas durante a resolução de situações-problemas. Estes saberes não são construídos unicamente nos processos formativos iniciais, mas a partir deles tomam forma e densidade. Tendem a avolumar-se no transcorrer das atividades cotidianas e quando não indicam ou permitem a resolução de problemas propostos em sala, são absorvidos ou transmutados em outros saberes (Tardif, 2006; Freire, 1995).

Deste modo, são saberes que precisam da pesquisa, seja incipiente ou profundamente desenvolvida, carecem de reflexão na procura por soluções para resolver problemas muitas vezes não tão claros, e as mais das vezes bastante complexos. E justamente sobre a complexidade das ações cognoscentes (Freire, 1995) é que os saberes de formação se forjam promovendo adaptações e modificações na identidade profissional.

O saber de formação solicita ao professor um constante estado de alerta, a pesquisa, a procura, a leitura do mundo e de si mesmo numa perspectiva hologramática que percebe em si mesmo a outriedade e o mundo ao seu redor (Morin, 2005).

Quando em processo de formação docente o professor revela estes saberes que se misturam a outros, tendo um potencial transformador com seus tantos sentidos e leituras (Bondía, 2004) das ações vividas na escola.

São saberes de conduta, de condução de liberdade e emancipação humana. Não é o tempo que os delinea, mas a intensidade das práticas experienciadas por cada professor que os definem (Freire, 1995). São algumas vezes saberes que não se sabem. Se categorizados revelam também conhecimentos, habilidades, aptidões, volições, certezas e incertezas, nuances modeladoras da identidade processual humana e profissional do professor.

Como aprender novos saberes sem experiênciá-los? A resposta a esse questionamento poderá ser refletida e respondida no subcapítulo 2.5 que abordará a formação docente enquanto momento e espaço de reflexão, de rupturas de antigos paradigmas e percepções que convocam o professor a um processo permanentemente ativo de visitar seus conceitos, impressões e informações sobre o processo de ensino.

2.5 Formar e apreender saberes – formar para que e por quê

O sentido que se emprega ao termo formar traz consigo um sentido vivo com entendimentos e significados diversos, por vezes explícitos, e outras vezes implícitos no contexto e situações os quais são empregados (Lucchesi, 2004; Bahktin e Volochinov, 2006). A palavra formar está associada ao processo de desenvolvimento de competências e habilidades numa determinada área de conhecimento humano, e visa a produção de novos saberes e o aprimoramento dos saberes experienciais de um sujeito (Barbosa-Lima *et al.*, 2006), no processo de qualificação profissional. Deste modo se fará uso das ideias e conceitos de Barbosa-Lima *et al.*, (2006), Abbagnano *et al.*, (2007) e Michaelis (2010), para definir o termo *formar*.

Para Michaelis (2010) o vocábulo formar significa “dar ou tomar forma, estruturar, transformar, fazer, modificar, conceber ou ainda ser concebido, engendrar, educar, preparar, instruir ou doutrinar” (Michaelis, 2010, p. 108). Etimologicamente a palavra é originada da Língua latina forma e na Língua grega é designada pelo termo *eidós*, evocando para si a ideia de forma ou modelo a ser composto. Abbagnano *et al.*, (2007) acredita que o termo formar associa-se com educar e que por sua vez relaciona-se com formar determinada capacidade, aperfeiçoando técnicas no processo de educação.

Para Barbosa-Lima *et al.*, (2006) formar significa educar (*educare*) e indica uma *condução* a um dado caminho. Tanto para Abbagnano *et al.*, (2007) como para Barbosa-Lima *et al.*, (2006) o termo interrelaciona-se com a palavra ensinar do latim *insignare*, que marca ou evidencia algo, e tem relação com o ato de instruir, (latim *instruire*) ou ainda, com a ação de semear algo em algum lugar para atingir um dado objetivo (Barbosa-Lima *et al.*, 2006).

Tendo estas ideias em mente, entende-se que do verbo formar, deriva-se o substantivo formação e o adjetivo formativo, termos que expressam de modo complexo alguns sentidos e propósitos amplos e associados à capacitação de pessoas. Partindo destes entendimentos dos autores, acredita-se que formar e formação são conceitos importantes para o entendimento do processo formativo, e que no contexto desta pesquisa situa-se no campo educacional envolvendo professores e demais agentes incluídos no espaço de ensino e de aprendizagem.

Dito isto, crê-se também que uma dada formação objetiva adquirir ou aperfeiçoar determinadas competências, saberes, capacidades, experiências, contatos e valores com afirmam algumas das teorias e pesquisas de Larrosa (2007), Nóvoa (2013), Papi (2005) e Perrenoud (1993, 2000). Para os autores uma formação está atrelada à transformação do ser humano e de suas instâncias formativas, de suas capacidades e intencionalidades.

Como consequência das definições e entendimentos sobre o termo formação, emergem aspectos novos, a partir de experiências, saberes e conhecimentos já apreendidos pelos sujeitos que estão sendo formados. Isto acaba por promover desenvolvimento e ampliação de suas habilidades e saberes humanos, éticos, morais e atitudinais e profissionais (Nóvoa, 2013).

Para Larrosa (2007) formação é um constante devir que potencializa qualidades do ser humano e de suas ações, que conduzem o sujeito à busca de sua identidade e profissionalidade e,

(...) talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado [...]. Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe (Larrosa, 2007, p. 45).

No processo formativo, segundo Larrosa (2007), o professor assume-se de modo particular numa identidade incomum se comparado às demais profissões e as demais pessoas envolvidas, o que lhe oportuniza pensar e repensar sobre si mesmo, ao passo que as relações e interações ocorrem com seus pares, e com tantos outros sujeitos pertencentes ao ambiente educacional. Todas as ações experienciadas, partilhadas e apreendidas promovem uma maturação, depuração e por fim uma transformação autêntica dos diversos saberes envolvidos em suas atividades práticas.

Isto exposto crê-se que a formação do professor pode ocorrer em duas instâncias num crescente *continuum* (de Mello e Cury, 2014): na escola e na universidade. Na escola o professor aperfeiçoa o domínio da prática já que é seu local de aprendizagem de saberes docentes, enquanto a Universidade delinea, formata os currículos, metodologias, didáticas e ações vinculadas ao ensino de vários conteúdos, produzindo conhecimento, realizado pesquisas e ensinando. Nela o professor adquire um maior domínio do campo teórico e conceitual sobre os saberes científicos (Mizukami, 2006; Tardif, 2006) ou acadêmicos.

Nóvoa (1992) entende que a formação de professores deve priorizar a profissão docente tanto individual como coletiva, permitindo interação, troca de *saberes pessoais e experienciais* para que o professor possa ampliar suas potencialidades de forma continuada ao longo de sua carreira. Por meio dos processos de formação, seja inicial ou continuada, o professor tem chances de desenvolver sua profissionalidade (competências) amanhando no exercício de sua prática profissional um profissionalismo que lhe seja peculiar, burilado e aderido às normas da comunidade de professores (Ludke e Boing, 2004).

Para Papi (2005, p. 64) a formação docente seria “(...) uma preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa dos alunos e consiga um pensamento-ação inovador”. Assim, a formação docente será um processo em que professores aprendem e aprimoram seus saberes (Cezar, 2020), adquirindo e formatando uma identidade e profissionalidade docente a partir de uma área de conhecimento e realização de pesquisa-ação (Alarcão, 2022; Ludke e Boing, 2004).

Para Perrenoud (1993) a formação docente traz em si,

(...) a perspectiva de formação permanente, e deve ser entendida como meta profissional, ação na busca de um conhecimento formal, como em uma tomada de consciência de sua práxis, da própria atividade pedagógica. Apresenta-se como uma forma indissociada da formação inicial, dada como início, que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira. É possível que a formação básica do professor não dê mais conta das mudanças rápidas e diversificadas que acompanham a evolução das condições do exercício do magistério (Perrenoud, 1993, p. 149).

Entende-se que a formação docente seja um momento e espaço de reflexão, de rupturas de paradigmas e percepções que convoca o professor a um processo permanentemente ativo de revisitar seus conceitos, impressões e informações sobre o processo de ensino. Neste processo o professor pode rever/reler a escola, os alunos, os conteúdos e a si como elementos em transformação constante (Freire, 1995; Perrenoud, 1997; Zeichner, 1993).

Um processo de formação alia a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente ao longo de sua carreira com uma reflexão conceitual e atitudinal sobre suas ações (Schön, 2000) realizadas no dia a dia da (na) escola (Alarcão, 2022; Marcon, 2011; Marcon *et al.*, 2011). A formação de professores amplia o leque de saberes docentes no

instante em que provoca o surgimento de ações e de novas ideias na construção dos saberes, tanto para professores como para alunos (Aguilar, 2012).

O que se espera num processo formativo, seja ele destinado à educação básica ou ao ensino superior, é que ele estimule o professor a se tornar um investigador de sua *práxis* e que o caminho de formação possa ser o próprio processo formativo docente.

Tendo em mente este entendimento, a seção 2.5.1 procura discutir os objetivos de um processo de formação com vistas a garantir o aperfeiçoamento do conjunto de saberes docentes, incluindo os saberes profissionais, os experienciais (Tardif, 2006) e os acadêmicos que conduzem o professor a apropriação de novos conhecimentos e a uma mudança significativa de sua prática letiva.

2.5.1 Formar professores – Trabalhando saberes, conhecimentos e competências docentes

Para Paulo Freire o processo formativo deve ser assumido pelo professor como uma condição indispensável em sua vida profissional, e que *por e através* dela todas as ações realizadas em sala de aula devam levar o docente a exercer com autoridade um conjunto de funções e atribuições que do professor se espera.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 1995, p 102-103).

A idealização e necessidade de formação no e para o magistério sustenta-se no estado transitório humano de inacabamento e incompletude (Freire, 1995) de cada sujeito. Enquanto ser humano que se desenvolve, o professor, em sua humanidade precisa apreender o novo, desenvolver competências específicas de ação, de reflexão, de mobilização de saberes e conhecimentos, para promover mudanças, adaptações e reconhecimentos de sua prática letiva e educativa (Vasconcelos, 2007). Neste sentido, o professor fará uso de ferramentas que o capacitem ao confronto diário com as demandas sociais existentes na escola e na sociedade em transformação.

Tendo por base a existência de múltiplos saberes e conhecimentos docentes, o processo formativo de professores deve ser um instrumento de capacitação e condução

profissional que alia os saberes experienciais (Tardif, 2006) visando desenvolver competências críticas e de argumentação (Galiazzi e Moraes, 2006). Uma formação docente também deve favorecer o gerenciamento do momentum de aprendizagem (Shulman, 1987), o domínio dos saberes diferenciados (Mizukami, 2006) e a associação entre teoria e prática (Perrenoud, 1999; Schön, 2000) para desenvolver novas aptidões cognitivas e culturais (Marques, 2010) que atendam as demandas atuais da sociedade (Alarcão, 2022).

Pensar sobre o processo de formação docente é repensar a figura emblemática do professor e rever suas necessidades, compreender sua história de vida, suas escolhas ou da ausência delas (Freire, 1995; Perrenoud, 1999). O professor deve ser visto e entendido como sujeito indissociável no processo educacional, que se assume enquanto sujeito na constância das trocas (discursivas, experienciais e pessoais) e buscas por novos significados para suas atitudes e de seus alunos (Freire, 2014).

Neste sentido Vasconcelos (2007) define o professor como:

(...) aquele sujeito que está inserido no processo de humanização, que faz a educação por meio do ensino, que está implicado na tarefa de propiciar a apropriação crítica, criativa, duradoura e significativa da herança cultural (em termos conceituais, procedimentais e atitudinais), como mediação para a construção da consciência, do caráter e da cidadania plena de cada um e de todos, então, certamente, estamos diante de uma das atividades mais complexas do ser humano, que exige uma competência muito maior! (Vasconcelos, 2007, p. 6).

Tendo esta compreensão sobre o que é ser professor, sobre a complexidade de sua função e de sua formação, afirma-se que formar professores é algo desafiador, já que requisita das instâncias formativas uma educação pela pesquisa (Alarcão, 2006; Ludke e Boing, 2004; Pinto, 2019; Gareis e Grant, 2014), rica em exemplificações práticas, questionamentos, argumentação, autonomia e gerenciamento por parte do docente da respectiva aprendizagem, criticidade e criatividade, possibilidade de escolhas, curiosidade epistemológica (Vasconcelos, 2007; Freire 2011) que permitam ao professor o exercício de um ato reflexivo (Galiazzi e Moraes, 2006) durante e após sua formação.

Tal aprendizagem deve conferir ao professor a noção clara de sua incompletude de conhecimentos e saberes (Galiazzi e Moraes, 2006) e da necessidade constante de assumir-se enquanto sujeito que aprende quando se comunica e interage com os colegas de profissão (Freire, 2014; Machado, 2014). A formação deve, pois, contribuir para o

surgimento de novas competências e saberes docentes (Lessard, 2006; Tardif, 2006) e incitar seus envolvidos num contínuo ato de (re)pensar sobre as teorias (pedagógicas e não pedagógicas) praticadas em sala de aula.

O que se espera de um processo formativo docente, é que ele seja capaz de permitir o emprego de estratégias e ferramentas didáticas ao professor no tocante a sua capacidade de fazer intervenções em sala de aula (Galiazzi e Moraes, 2006) e o emprego de uma sólida base de saberes alicerçada em argumentos críticos, refletidos e bem fundamentados, tanto na habilidade de comunicação humana como no domínio dos conteúdos pedagógicos (Shulman, 1987) e conteúdos gerais sistematizados (Ludke e Boing, 2004).

Crê-se que numa formação de professores, devam ser levados em conta também o aproveitamento da formação inicial do professor e suas experiências e saberes profissionais, para constituir um apanhado de diretrizes pedagógicas que favoreçam uma nova ação formativa (Aguilar, 2012). Esta ação deve considerar a educação e a educabilidade humana como fenômenos sociais que conduzem ao progresso da sociedade, cheio de tensões e contradições (Bullett e Somerville, 2010).

O processo de formação de professores deve ser capaz de desenvolver perfis profissionais diferenciados associando formação e realidade escolar, de modo contínuo, flexível e integrado ao desenvolvimento da carreira docente e que este desenvolvimento possa acontecer ao longo da vida profissional do professor (Lessard, 2006; Aguilar, 2012; Gareis e Grant, 2014). E ainda que, durante o processo de formação seja observada a existência de situações incertas não estáticas, pouco estáveis e imprevisíveis (Lessard, 2006) nas quais os docentes devem agir, e através delas possibilitar uma aprendizagem substancial dos conteúdos escolares para seus alunos.

Tais ações devem ser bem delineadas numa formação, tendo uma fundamentação disciplinar e pedagógica eficiente e eficaz. Devem atentar ainda para o gerenciamento dos programas formativos, para a qualificação acadêmica dos professores-formadores e para o trabalho colaborativo, não devendo ser relegados os resultados da formação fornecida e a continuidade do processo formativo, frente às demandas sociais (Lessard, 2006) de maior quantidade de formação de mão-de-obra especializada (Gareis e Grant, 2014).

Vasconcellos (2007) entende que:

(...) a formação do professor é uma demanda constante. Cada vez mais ganhamos clareza que a formação inicial não é absolutamente suficiente para dar conta dos desafios que o docente enfrenta no seu cotidiano. Se a formação ao longo da vida é uma exigência em qualquer campo profissional, o é em especial no caso do professor. (Vasconcellos, 2007, p. 7).

À tona dos vários objetivos do processo formativo, surge o desenvolvimento de novas competências, que são construídas entre os sujeitos epistemológicos e as situações profissionais que são vivenciadas diariamente (Freire, 2011). Estas competências devem mobilizar todos os saberes docentes, sejam eles cognitivos ou não, observar a complexidade da ação educativa existente nos eventos escolares para finalmente, agir sobre ela e nela de modo adaptado e finalizado (Lessard, 2006; Aguilar, 2012) alinhando suas necessidades às suas especificidades de fins e meios do trabalho educativo docente.

Logo, a formação seja ela inicial ou continuada deve ser uma atividade criativa humana (Maldaner, 1998) que discuta as finalidades da educação, que agregue investimento em políticas de integração de formação, carreira e remuneração justa (Kuenzer, 2011) e capacite reflexivamente professores. A ação e a circunstância formativa devem estar focadas na base de conhecimentos que o professor traz consigo, em estratégias de ação pedagógica, na constituição de uma comunidade de aprendizagem, necessitando ainda ser embasada numa constante atitude investigativa por parte do docente (Mizukami, 2006; Aguilar, 2012).

No processo de formação docente, a escola deve ser entendida como um local em que as aprendizagens docentes acontecem continuamente e de modo não linear (Mizukami, 2006). A escola e o ambiente formativo devem ser antes de tudo colaborativos, interativos e reflexivos para garantir aos professores a transposição do paradigma da racionalidade técnica (Schön, 2000) para o paradigma da racionalidade prática em que teoria e prática se entrelaçam e interpenetram (Mizukami, 2006). Logo, a participação conjunta de diversos atores no diálogo (Horn, 2010), no debate, na reflexão, na troca de experiências e no estudo de casos deve agudar o processo formacional docente.

Outra questão abordada pelo autor, diz respeito à formação pedagógica dos professores no ensino superior. Pequena parte destes possui uma formação embasada nas Ciências Pedagógicas e no conhecimento técnico do conteúdo (Shulman, 1987) a ser ensinado, o que pode dificultar a transformação do conhecimento docente em conhecimentos ensináveis e relacionáveis com a urdidura escolar (Mizukami, 2006).

Fiorentini e Oliveira (2013) afirmam em seus estudos que há uma defasagem nas licenciaturas no que concerne a seus currículos, metodologias de ensino, ausência de vínculos pedagógicos entre as disciplinas específicas e as de formação didático-pedagógicas. Este vácuo formativo implica numa capacitação deficiente dos professores, cujas práticas são baseadas numa forte vivência pedagógica.

É ideal que os conteúdos específicos sejam tratados como recursos e ao mesmo tempo como métodos de ensino e de desenvolvimento de práticas para os professores. Isto permitiria um ganho substancial tanto no processo formativo como no alinhamento requisitado por Shulman (1987) entre as teorias e suas práticas formativas.

Depaepe e König (2018) realizaram uma pesquisa em que fora investigada a relação entre o Conhecimento Pedagógico Geral (GPK) e a auto eficácia docente. Em seus estudos houve a pesquisa de um grupo de 342 professores em formação inicial durante o estudo de mestrado na Universidade de Colônia, na Alemanha.

Depaepe e König (2018) afirmam que os processos formativos em voga em muitos países objetivam prioritariamente o desenvolvimento de competências profissionais para os professores. Aduzem ainda que a multidimensionalidade da competência profissional do professor, incluindo o conhecimento específico da profissão, as crenças profissionais e orientações motivacionais despontam como elementos fortalecedores no processo formativo (Depaepe e König, 2018). Para os pesquisadores os saberes epistemológicos ou crenças que os professores em formação inicial detêm sobre o conhecimento, sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre os contextos de vida discente atuam como cerne para fortalecer o processo formativo (Depaepe e König, 2018).

Em face das exposições, compreende-se a escola como um ambiente rico e repleto de variantes pessoais, culturais e procedimentais, mas que ainda não considera a atuação de uma cultura de autoformação docente nem a aplicação de recursos tecnológicos (Demetriadis *et al.*, 2003) em seus ambientes. A escola tem por hábito a execução e o reforço de um conjunto de valores e crenças por vezes isolados, desconectados e descontextualizados que se contrapõem as novas exigências sociais.

Neste contexto, os professores (alguns) não percebem a necessidade iminente de mudanças formacionais e atitudinais que favoreçam o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Não consideram a necessidade de que algumas mudanças são favoráveis para a (re) compreensão sobre os papéis que ele próprio o professor (Gabini e Diniz, 2009)

e a escola desempenham na sociedade. É importante ainda buscar um entendimento mais claro, dinâmico e preciso sobre os contextos em que algumas formações docentes acontecem considerando uma pedagógica centrada no aluno, as tensões e contradições (Bullett e Somervelle, 2010) do exercício da ação educativa nos diversos espaços escolares e as transformações nelas ocorridas.

Através de cursos de formação docente é possível promover uma troca de experiências bem-sucedidas, permitir a fluência de discursos que favoreçam e incentivem o uso eficiente do conhecimento pedagógico (Guzmam e Nussbaum, 2009; Hygino *et al.*, 2014) para aprimorar o processo de aprendizagem. Crê-se que a revisão dos processos formacionais e a análise de pesquisas sobre esta temática possam conduzir o professor a uma ressignificação de sua identidade (Nóvoa, 1992 *apud* Gabini e Diniz, 2009) reconstruída sobre uma base dialógica de racionalidade prática e essencialmente reflexiva capaz de levá-lo a rupturas das antigas formas de ensinar que não geram respostas positivas no processo de aprendizagem dos alunos.

Connolly *et al.*, (2018) realizaram uma investigação no País de Gales com professores em processo de formação inicial. Através do uso de métodos mistos com questionários aplicados para um grupo de 886 sujeitos e a formação de grupos focais e entrevistas, o estudo procurou compreender a relação entre a auto visão que os professores têm sobre si mesmos, e o processo de formação e desenvolvimento profissional.

Para os autores o processo de monitoria externa atua como instrumento de fortalecimento da capacidade prática docente, e amplia a identidade profissional dos professores em formação inicial (Connolly *et al.*, 2018) ao permitir as trocas de experiência entre sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento profissional.

Os resultados do estudo demonstraram no contexto analisado que o curso de formação (mestrado) estimulou a percepção ocupacional dos professores sobre o ser e estar professor. Também revelaram que os objetivos propostos pelo processo de formação docente e o desenvolvimento profissional destes sujeitos devem estar alinhados com as necessidades e objetivos organizacionais da escola (Connolly *et al.*, 2018).

A pesquisa de Soslau *et al.*, (2018) baseou-se no modelo alternativo de acompanhamento formativo denominado co-ensino, com a presença de um professor-mentor auxiliando neste método de ensino colaborativo. O modelo baseia-se no apoio ao processo de aprendizagem docente durante a prática do estágio. Para os autores o modelo

de co-ensino permite aos candidatos à docência (professores em formação) observação e prática supervisionada, alternância nas estratégias de ensino, o que resulta no aumento da confiança e segurança na realização de suas atividades.

Soslau *et al.*, (2018) afirmam que o modelo permite que professores mais experientes (professores-mentores) e professores em formação possam partilhar a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem em sala de aula, além do *desenvolvimento de competências de ensino adaptado*. Ao aliar diferentes experiências sobre o ensino o modelo contribui para a constituição de co-planejamento, reconstrução de valores e ideias acerca da docência.

Os autores afirmam que as estratégias do co-ensino permitem momentos de partilha que favorecem reflexão conjunta e avaliação em pares sobre técnicas e metodologias aplicadas no ensino (Soslau *et al.*, 2018). Isto que resulta na troca de papéis, os professores ora atuam como alunos em formação, ora executam as funções típicas da profissão, e levam em consideração as nuances do local em que o processo de co-ensino é realizado.

Kim e Corcoran, (2018) investigaram os fatores que promovem ou dificultam a continuidade e persistência na profissão nos anos iniciais da carreira docente em escolas americanas. Foram entrevistados 1365 professores em formação inicial em mais de 250 estabelecimentos de ensino públicos.

Os autores apontam que o envolvimento dos formandos, as características demográficas do local de trabalho e de vida dos professores, o alcance de realizações pessoais e profissionais anteriores, as notas obtidas na faculdade e características institucionais são condições decisivas para a ininterrupta da carreira docente.

Os resultados da pesquisa indicaram que os fatores que predizem a persistência entre os professores estão associados com os altos índices de notas obtidas pelos investigados, o envolvimento nas atividades propostas pelos cursos de formação inicial, como também pela aprovação dos futuros professores nas diferentes disciplinas cursadas ao longo da formação inicial (Kim e Corcoran, 2018).

Spear e da Costa (2018) basearam um de seus estudos em programas de treinamento de professores, com vistas à transformação das normas de gênero nas escolas. Para os pesquisadores os processos de treinamento devem aderir sua abordagem formativa a partir das necessidades encontradas e vivenciadas pelos professores em serviço.

Isto feito permitirá que os próprios professores ajudem a desenvolver e estruturar os programas de treinamento docente, em vez de ter políticas ditadas por programas previamente organizados pelos órgãos governamentais (Spear e da Costa, 2018). O estudo destacou que as intervenções em sala de aula devem observar todos os participantes do programa, que os professores devem se apropriar do conhecimento sobre os alunos, e de seu contexto sociocultural. Também recomendam que haja a introdução de trabalhos com projetos colaborativos no ambiente de formação e de serviço. Os resultados alcançados indicam que o processo formativo deve ter seu foco nas necessidades dos professores e demais profissionais da escola. Desta maneira o diagnóstico prévio e as intervenções docentes serão baseados na prática viva, rica em diálogo e autorreflexão crítica (Spear e da Costa, 2018).

Isto feito haverá um direcionamento para que os objetivos do processo educacional sejam alcançados. Spear e da Costa, (2018) enfatizaram que os compromissos assumidos pelo corpo docente e a resolução de situações-problemas na sala de aula, diariamente enfrentados pelos professores constituem-se como cerne da atividade laboral do professor.

Tendo em vista uma formação docente incorporada na vida e ação dos sujeitos, a pesquisa de Bragança (2012) apresenta uma apreciação da constituição da base epistemológica para a formação docente, procurando entender e caracterizar a vida como espaço/tempo de formação de professores, enquanto lugar de perpetuação da memória (Bragança, 2012).

Ao identificar fatores associados à memória pessoal passada e à visão presente, rica de experiências, a autora procura discutir sobre a projeção de ações futuras que contribuem para uma reflexão das práticas individuais e coletivas dos sujeitos (Schön, 2000). Tais ações interconectadas pelos sujeitos epistêmicos (Piaget, 2001) seriam capazes de conduzir ao surgimento de uma racionalidade crítica, instituinte e sensível (Bragança, 2012) nos ambientes e nas trocas ocorridas nos processos formacionais.

As pesquisas de Bragança (2012; 2021) reforçam a premissa de que a intensidade das experimentações dos indivíduos produz uma autoconscientização do seu papel mediador e facilitador do desenvolvimento das potencialidades discentes. Neste contexto, a experiência presente na ação dos sujeitos que executam determinadas ações é rica de impressões e signos. Seu ambiente de execução, a escola exige hoje no “tempo do agora” o

resgate de experiências passadas, reconstruindo-as, mobilizada pela necessidade de mudanças pedagógicas que fortaleçam a apreensão de conhecimentos e revisão da própria formação docente.

Memória, experiências e narração neste sentido são instrumentos interdependentes que apontam para uma revisão clara dos processos de formação enquanto movimentos de formação potencial dos professores. A formação é vista como “experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (Bragança, 2012, p. 8) e a narrativa pressupõe leituras que consentem vivenciar experiências de aprendizagem.

Fischer *et al.*, (2018) realizaram uma pesquisa de largo espectro com um grupo de 7434 professores e mais de 130 mil alunos em âmbito nacional sobre o ensino nas Ciências nos Estados Unidos. O estudo indicou que o acompanhamento e a participação no desenvolvimento profissional do professor e o contexto de trabalho e formação despontam como fatores favoráveis ao aprimoramento das práticas e ações educativas em sala de aula.

Para Fischer *et al.*, (2018) uma boa formação aliada ao bom desenvolvimento profissional docente permite uma considerável melhoria na qualidade da aprendizagem científica dos alunos. Neste contexto os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a formação de qualidade do professor nas Ciências deve ser estimulada e acompanhada de modo criterioso. O acompanhamento serve para balizar uma didática específica, estratégias e procedimentos metodológicos na resolução de situações-problemas, para influenciar positivamente as atividades escolares.

Os estudos de Herppich *et al.*, (2018) apresentam um rol de competências necessárias ao desenvolvimento da atividade docente para que os professores sejam capazes de enfrentar as situações cotidianas em sala de aula. Baseando-se no conceito de competência educacional, os autores acreditam que determinadas competências podem e devem ser apreendidas no transcurso da ação educativa pelos professores. Herppich *et al.*, (2018) afirmam que através de um novo modelo de competência as aquisições, as práticas, os processos estratégicos dos professores possam também ser avaliados em diferentes circunstâncias, constituindo um instrumento adicional para facilitar o processo de avaliação destes profissionais no âmbito escolar.

Hatlevik e Hatlevik (2018) em uma de suas pesquisas com mais de 1158 professores noruegueses em 116 escolas, os pesquisadores afirmam que os professores detêm uma função primordial no processo e na promoção da avaliação do uso de recursos

tecnomidiáticos em sala de aula pelos alunos. Para os autores, o processo de aprendizagem discente é consideravelmente ampliado com uso de recursos tecnológicos, vez que favorecem instrução, processos mais colaborativos e a mediação pedagógica contribuindo para a auto eficácia discente, o que facilita o desenvolvimento do processo de aprendizagem. O uso de TIC associadas com a auto eficácia constituem-se como preditores de caráter positivo para avaliar as estratégias e práticas empregadas na resolução de situações-problemas previamente organizadas em sala de aula (Hatlevik e Hatlevik, 2018).

Moura (2015) aponta a articulação entre os sistemas de ensino e as esferas de regulamentação da formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como fator favorável para melhorar os processos formativos de professores que atuam em escolas profissionalizantes. Neste ínterim cabe ao professor assumir-se como sujeito crítico, reflexivo atento às responsabilidades sociais, problematizando e mediando o processo de ensino e de aprendizagem de modo competente.

Em contrapartida, a formação de professores não licenciados deve ser dirigida pelas Universidades com formações que tenham características diferenciadas dos cursos normalmente ofertados para professores licenciados (Moura, 2015), de modo que possam cumprir efetivamente a função para qual são destinados.

Craig *et al.*, (2018) apresentaram um estudo caso cruzado que enfoca a natureza incorporada do conhecimento narrativo, compreendido como um "*saber sem palavras*". Para os autores estes saberes não ditos e nem descritos originam *um tipo de conhecimento oculto*, presente nas narrativas, *mas que não era reconhecido como tal* (Craig *et al.*, 2018). A pesquisa baseou-se em no estudo de cinco projetos de pesquisa de cunho educacional que continham narrativas.

Para os autores o conhecimento incorporado pelos professores contribuiu para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem docente, e que permitiram ainda a melhoria *das relações pedagógicas*, a constituição ordenada de *autoconhecimento*, e por fim no delineamento da *identidade docente* (Craig *et al.*, 2018). O conhecimento incorporado tem seu cerne na *contação e recontação produtiva* das vivências e experiências adquiridas ao longo da vida e se baseia na *ação-reflexão-ação de viver e re-viver de histórias*.

As experiências constituíram-se de amalgamas de si e dos outros como afirmaram Gallese e Cuccio, (2015) citados por Craig *et al.*, (2018) no qual o corpo configurou-se

como local experiencial das aprendizagens, ou ainda “*um somático objeto do qual o cérebro é uma parte constituinte*” (Gallese e Cuccio, 2015, p. 2). As narrativas analisadas continham dados que expressavam a existência de um tipo de conhecimento não sabido, mas corporificado e expressado em histórias refletidas vividas/contadas e revividas/recontadas sobre as experiências docentes.

Para Auler *et al.*, (2017), as novas demandas formativas nos tempos de cibercultura conclamam o profissional da educação a um exercício profissional mais competente, capaz de reconhecer a importância dos processos formativos para sua profissionalidade. Um novo perfil acaba por emergir na ambiência escolar, em que o docente passa a ser um moderador, incentivador reflexivo e mediador capaz de amparar a resolução de antigos problemas, e novos paradigmas. Cabe ao professor a capacidade e decisão de tornar o espaço de sala de aula crítico e mais autônomo com uso constante de diversos recursos didáticos e tecnológicos numa reestruturação dos saberes.

Tondeur *et al.*, (2018) realizam seus estudos em Flandres na Bélgica como objetivo de investigar o impacto do histórico docente em processo de formação em serviço com 931 professores do último ano, considerando o apoio que estes professores recebem da instituição que gerencia o processo formativo sobre suas competências com uso de recursos de TIC. O estudo lançou mão de diferentes estratégias metodológicas, como uso de professores-formadores como modelos a serem seguidos, uso de estratégias colaborativas entre os diferentes professores envolvidos na formação, planejamento e execução e suporte de experiências autênticas com TIC e uso de feedback contínuo nas intervenções realizadas. Para Tondeur *et al.*, (2018) os resultados da pesquisa revelaram um impacto positivo na atividade docente no tocante à facilidade de uso de recursos tecnológicos e no desenvolvimento de novas competências com emprego das TIC's para a prática educacional.

Civitillo *et al.*, (2018) colocam em prática sua pesquisa investigando 36 estudos publicados entre os anos de 2005 e 2015 que visavam entender como a formação docente contribui para moldar as crenças dos professores em formação inicial sobre a diversidade cultural. O estudo destacou as características contextuais da formação de professores, os efeitos e implicações do processo formativo nestes professores e as limitações encontradas no processo formacional, no que tange as estratégias e metodologias empregadas. Para os autores a aprendizagem através da troca de experiências exitosas ou não, produziu

mudanças positivas na percepção dos professores sobre a diversidade cultural e o conhecimento dos alunos e de suas realidades de vida.

2.5.1.1 Novos espaços de colaboração e mediação da aprendizagem

Ao associar saberes e conhecimentos somos levados a (re) pensar os espaços de formação de professores na sociedade do conhecimento e da informação. Professores e instâncias formativas devem ser capazes de (re)conhecer alguns saberes sociais (Tardif, 2006; Freire, 1995) que amparam a vivência virtual e presencial dos sujeitos. Neste sentido, uma educação online ou semipresencial requisita das instituições de ensino um planejamento diferenciado das atividades sugeridas nos processos de formação, e a aprendizagem de metodologias ainda pouco difundidas e conhecidas pelos professores que formam outros professores (Moran, 2003).

Solicita de seus diversos atores envolvidos múltiplos conhecimentos, saberes e competências docentes (Perrenoud, 1990; Shulman, 1987, Tardif, 2006) para viabilizar uma aprendizagem pela pesquisa (Alarcão, 2006; Pinto, 2019) e em redes, exigindo dedicação de tempo e espaço de estudo para o professor. Formar professores em ambientes online pressupõe também dialogicidade, processualidade, recursividade, multidimensionalidade, intencionalidade, desenvolvimento de autonomia, capacidade de reflexão, colaboração, cooperação, coaprendência e coensino entre os sujeitos (Silva, 2009; Freire, 2011).

A formação docente à distância requisita uma capacidade de automeiação pedagógica construída na ação de professores-formadores e professores-alunos onde todos são capazes de aprender com todos como afirma a pesquisa de Okada e Okada, (2007). Formar professores na sociedade em redes exige um processo reflexivo que conduz professores em formação a uma percepção crítica da sociedade, e mais ainda a um sensível entendimento dos processos cognitivos de apreensão dos saberes discentes, hoje inseridos no contexto tecnológico.

Esses requisitos devem favorecer professores-alunos em formação a uma reconversão profissional (Boaventura, 1995 citado por Blikstein e Zuffo, 2003), alijada na prática significativa de ações e atitudes educacionais que delineiam a própria práxis

docente em formação. Solicitam compromisso, envolvimento nos processos participativos (Moran, 2003) e apoio pedagógico substancial das instâncias formativas.

Em face das novas demandas e propostas de ensino e de aprendizagem, os ambientes online com suas formações ainda são detentores e reforçadores de estratégias e dinâmicas comuns à sala de aula presencial, vinculando os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) aos antigos paradigmas existentes em sala de aula (Blikstein e Zuffo, 2003), o que pode acarretar no exacerbamento de antigas e ineficientes práticas de ensino. Há também grandes desafios para os processos de formação docente em ambientes virtuais de aprendizagem, seja pelo espaço de formação aplicado ou pelo aspecto pedagógico da formação ofertada (Almeida, 2010) ainda ligada com os paradigmas da educação presencial.

Entende-se que o uso das funcionalidades das tecnologias, longe de favorecer mudanças, funcione ainda hoje como grande impeditivo da frequência dos cursos online para os professores (Almeida, 2010). Isso pode ser visto na fragilidade dos processos formativos iniciais docentes (Almeida, 2010) que não tem tanto empenho no uso de recursos e ferramentas tecnomidiáticas nas unidades didáticas das licenciaturas. Pode-se constatar inabilidade e recusa do corpo docente em fazer uso de recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

Outra limitação se refere a não integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao currículo das licenciaturas, e à necessidade de alicerçar o currículo e as práticas formativas às práticas sociais dos sujeitos em formação (Almeida, 2010), para promover uma imersão da Educação numa cultura digital (Almeida, 2010; Castells, 2005; Levy, 2003) na sociedade informatizada.

Silva (2009) em seus estudos aponta a existência de quatro desafios para a formação docente *online*, no que concerne a transição da mídia clássica para a mídia *online*, o emprego de hipertextos específicos da tecnologia, a existência de uma comunicação pautada na interatividade e uma maior exploração das interfaces da *internet*, enquanto espaço de sociabilidade e organização das ações formacionais e informacionais humanas.

Vê-se que a formação online com seus usuários, deve permitir a transposição do leitor-receptor-expectador para o interagente-operador-participante que processa a

informação recebida, interpretando-a e moldando-a as suas experiências previamente adquiridas (Silva, 2009).

Desta maneira, a interatividade nestes ambientes deve pressupor o diálogo, a permuta comunicacional de mensagens que não têm fim em si mesmas. Isto permite ao receptor a capacidade de transcender a si mesmo, fluindo e manipulando a informação recebida (Silva, 2009) conjuntamente com o emissor da mensagem.

A interatividade e comunicação empreendidas nos ambientes online fundamentam-se na participação interventiva de diferentes agentes, na bidirecionalidade das informações, conhecimentos e saberes compartilhados e na hibridação da informação acessada, que gera um conhecimento cocriado e participativo (Silva, 2009) entre seus usuários, e a permutabilidade e potencialidade das redes (Castells, 2005) repletas de mecanismos articulatórios comunicacionais (Silva, 2009). Tais aspectos exigem dos ambientes virtuais antes de qualquer coisa a ocorrência de partilha, reflexão e empatia, o que tornará a aprendizagem essencialmente “intuitiva, alinear, conexial, multissensorial, acêntrica e dialógica” (Silva, 2009, p. 8).

Kumar e Pande, (2017) apresentaram um estudo que analisa o paradigma da aprendizagem mediada pela tecnologia e o ecossistema de aprendizagem mista. O foco da pesquisa consistiu na análise da relevância conceitual e contextual da aprendizagem combinada (presencial e on-line) para professores em serviço. A pesquisa indicou que a aprendizagem deve ser centrada no contexto (Kumar e Pande, 2017) em que as atividades acontecem, e devem focar os conhecimentos, saberes e competências docentes.

Os espaços de formação devem favorecer partilhas e trocas de experiência entre os pares, devendo permitir que todas as atividades e aprendizagens sejam orientadas para a ação (Kumar e Pande, 2017). Os resultados apontam que os métodos de ensino combinados (presencial e on-line) não devem ser considerados como programas mistos, desprovidos de processos reflexivos mais abstratos, mas antes devem ser percebidos como processo imersivo sem costura de trocas de experiência e de reconstrução de aprendizagem (Kumar e Pande, 2017).

No contexto da aprendizagem combinada o professor muitas vezes precisa da ação colaborativa típica dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e deve adaptar seus estilos de aprendizagem, estar ciente de suas expectativas e possivelmente redefini-

las, para desaprender antigos hábitos enraizados (Kumar e Pande, 2017) em suas experiências anteriores em sala de aula enquanto alunos.

Acredita-se que os processos formativos *online* e semipresenciais devam permitir mudanças na estrutura e da natureza dos próprios processos formativos, de modo a incitar no professor a necessidade e o desejo pela formação continuada ao longo de sua jornada de vida pessoal e profissional.

A formação deve abster-se dos ardis da comunicação e formação em massa, para que possa situar-se num contexto atual, que também seja digital, permeado pela tolerância, capacidade de trabalho em conjunto e de *reflexão sobre as ações* educativas (Morin, 2005; Castells, 2005).

2.5.1.2 A recursividade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na formação docente

Pensar em processos de formação *online* com uso de recursos tecnológicos implica em fazer uso de um *software* ou plataforma de apoio às atividades pedagógicas. Fazer uso de um AVA, enquanto tecnomídia especializada na montagem e organização de cursos de formação com acesso através da *Word Wide Web* é lançar mão de plataformas especialmente planejadas para fins formativos (Santos, 2003; Pereira, 2007; Kenski, 2003; Machado, 2012, Machado *et al.*, 2022).

Um AVA comporta vários *softwares* cuja função principal está associada ao atendimento e capacitação de seus usuários e atua no planejamento, sistematização e gerenciamento de diferentes tipos e níveis de conteúdo, para garantir o processo de formação em Educação à Distância na modalidade *E-learning*, que faz uso de mídia eletrônica de modo bimodal, com atividades presenciais ou semipresenciais.

Oliveira e Júnior (2016) afirmam que *E-learning* é abreviação de *eletronic learning*, sendo uma das modalidades de educação à distância desenvolvida a partir da necessidade de fornecer treinamento corporativo técnico e especializado para os funcionários de algumas empresas. *E-learning* também usa suporte eletrônico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e fornecem cursos de curta e média duração.

O termo Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma expressão de uso contemporânea empregada por comunicadores, educadores, técnicos em informática e

outros sujeitos que demonstram interesse pela interface entre Educação e Comunicação mediada tecnológica e sociotécnicamente entre os seres humanos (usuários) e as redes telemáticas de informação e comunicação virtual (Santos, 2005).

O ambiente virtual serve de repositório de conteúdos previamente selecionados, e principalmente permite que haja interação e comunicação entre os usuários (Seixas *et al.*, 2012; Ruiz-Moreno *et al.*, 2013). Kenski (2003) define um AVA como:

(...) sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções. /Lendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade (Almeida 2001 *apud* Kenski 2003, p. 53).

O ambiente virtual é um espaço rico de significantes e significados em que há um interrelação entre diferentes pessoas e objetos tecnológicos potencializando uma (re) construção de novos saberes (Levy, 2003; Ruiz-Moreno *et al.*, 2013). Os AVA são conhecidos por termos e conceitos distintos, e mais comumente são designados por termos como *Learning Management System (LMS)*, *Learning Platform (LP)*, *Virtual Learning Environment (VLE)*, *Learning Content Management System (LCMS)*, Sistemas Gerenciadores de Educação a Distância (SGED), Ambientes de Aprendizagem On-line (AAO) e Software de Aprendizagem Colaborativa (SAC). Possuem acesso limitado ao grupo de usuários através de login e senhas diferenciadas, e cada curso existente no ambiente é separado por salas virtuais, cuja entrada e permanência restrita se dão através de códigos ou inscrição previamente aprovadas pelo responsável pelo curso em questão.

Na perspectiva associacionista o ato de ensinar, consiste na organização de um conjunto de atividades progressivamente complexas para os alunos, e estrategicamente focadas no surgimento de competências e habilidades específicas. O viés cognitivista faz referência aos processos de assimilação, adaptação, acomodação, desequilíbrio e reequilíbrio (Piaget, 2001) vitais para que haja o desenvolvimento cognitivo humano, e as interações socioculturais que conduzem o ser humano ao processo de aprendizagem colaborativa, dialógica e experienciada.

O viés situado faz alusão ao reconhecimento e relevância do contexto sociocultural dos sujeitos para favorecer uma aprendizagem significativa, bem como da exposição destes mesmos sujeitos as situações-problemas semelhantes àquelas vivenciadas em seu cotidiano. Considera-se que a proposição de novas situações de aprendizagem e ensino seja fornecida nesses ambientes de tal maneira que, as ações estabelecidas entre seus usuários possam contribuir para o estabelecimento de condições reflexivas de aprendizagem.

Um AVA deve fornecer suporte para uma gama diversificada de atividades realizadas pelos usuários, e conduzir seus usuários a um processo de construção do conhecimento. A maior recursividade encontrada nos AVA está relacionada a capacidade de armazenamento e disposição de ferramentas que podem ser empregadas para disponibilizar os materiais didáticos usados pelos usuários em formação. Estes materiais, independente do formato em que se apresentam podem ser escritos, hipertextualizados, falados ou gravados em videoaulas.

Para Levy (2003) o surgimento dos ambientes virtuais está intimamente ligado como o afloramento e crescimento do próprio ciberespaço. Neste contexto, se deve pensar na natureza das interconexões, interatividade e múltiplas interfaces que são permitidas na internet e ainda pensar na entidade denominada por Levy (2003) como Inteligência Coletiva, advinda do agrupamento de inúmeros sujeitos intencionados. Os ambientes virtuais reforçam e validam o surgimento de uma cultura específica de educação que ultrapassa os antigos paradigmas de domínio do ensino presencial (Levy, 2003; Santos, 2003). Mas para que tais paradigmas sejam superados há que se considerar, sobretudo que os AVA não foram criados inicialmente para formação e estudo, sendo antes destinados ao entretenimento e divulgação de informações.

Os AVA num contexto histórico-social têm encontrado no ciberespaço formas, propriedades e infraestruturas peculiares a ponto de ampliar e potencializar a gama de recursos que a humanidade tem a seu dispor, tornando seu uso cada vez mais essencial ao desenvolvimento das relações entre seus usuários. O que reforça esse argumento é o crescimento de pesquisas que envolvem o emprego dos ambientes virtuais para promover formação, capacitação e por seguinte, aprendizagem substancial dos conteúdos para seus usuários. O uso de recursos tecnopedagógicos como estratégia de apoio ao ensino e aprendizagem favoráveis à aprendizagem científica, abordado subitens 2.5.1.1 e 2.5.1.2 resultaram em uma publicação intitulada “A didática de ciências e o uso de recursos

tecnopedagógicos: estratégias para o ensino de química” (Revista Prática Docente, v. 7, n. 3, p. E22072, 2022).

2.6 Rompendo barreiras formativas – Educação CTSA e EPCT

Sabe-se que a Educação em seus processos formativos procura estabelecer um caminho reflexivo sobre a importância da (re) construção e da (trans) formação de uma cultura científica na escola, enquanto espaço de formação docente, pautada na mediação pedagógica. Urge nos espaços de formação e na ambiência escolar uma educação que converge ensino e aprendizagem à abordagem de Ensino Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), que se assume como referencial para o surgimento e configuração de uma curiosidade epistemológica (Freire, 2014) atenta à construção/formação coletiva e participativa do “aprender Ciências, experienciando Ciências” numa constante ação/vivência reflexivo-comunicativa.

Educar requer um conjunto de ações educativas, de circunstâncias formativas e letivas diferenciadas que favoreçam uma experimentação de cunho científico mais eficiente. Seja através do uso de modelos curriculares que considerem as necessidades locais, seja de uma formação disciplinar que contemple o enfoque interdisciplinar, a Educação precisa de uma formação docente que aborde os conceitos científicos articulando tecnologia, sociedade e ciência de modo crítico, construtivo e atemporal.

Do mesmo modo a escola precisa despir-se de sua visão propedêutica de exposição dos conteúdos curriculares, de modo à promover mudanças significativas em si mesma, na engessada estrutura compartimentada do conhecimento anti-interdisciplinar cristalizada na visão de construção do futuro que não observa a “vivência do aprender” e “do fazer agora” (Auler *et al.*, 2017). Faz-se importante que se desconstrua a idealização de uma ciência fragmentada e desconectada dos aspectos hologramáticos citados por Morin.

Desta maneira, acredita-se que na educação científica contextualizada no século XXI, a escola tem a necessidade de aprender ciências, fazendo ciências através da realização de pesquisas, de forma inovadora com o emprego dos mais variados instrumentos tecnológicos que viabilizem sua ação pedagógica (Libâneo, 2004).

Compreende-se que a apropriação dos conteúdos científicos e didáticos por parte dos professores bem como a realização de um planejamento estratégico nos moldes da educação CTSA (Carvalho e Gil- Pérez, 2011) possam contribuir para uma mudança na formação inicial nas licenciaturas. Ao associar pesquisa, cooperação e uso de tecnologias considerando os aspectos ontológicos característicos de seu alunado, o professor contribui para uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e histórico-social dos conteúdos (Libâneo, 2014).

Lee *et al.*,(2007) percebem que há uma crescente necessidade de se estimular o pensamento crítico, a criatividade, admiração pela Ciência e uma aprendizagem autodirigida que proponha uma abordagem de ensino CTSA.

Para os autores a abordagem CTSA defende:

- a) Um ensino significativo cujos conteúdos estudados possam considerar o que o aluno já sabe previamente;
- b) Ações educativas em sala de aula direcionadas aos alunos e seu processo de construção de conhecimento;
- c) Realização de trabalhos em sala de aula com caráter colaborativo na resolução de experiências e situações-problemas;
- d) A geração de um ambiente de aprendizagem e envolvimento construído em torno dos interesses dos alunos de modo contextual;
- e) A prática na ação que favoreça o pensamento crítico e reflexivo com o surgimento de atitudes positivas em relação à Ciência.

Na abordagem CTSA uma estratégia rica em possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem nos moldes científicos é priorizada aliando o ensino de Ciências e Matemática com a pesquisa CTSA (Machado *et al.*, 2023; dos Santos e Mortimer, 2009, Jesus *et al.*, 2022) e que associa as áreas da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente com as demais áreas de conhecimento humano.

Para que isso possa acontecer, faz-se necessário que a educação CTSA estabeleça um conjunto de objetivos e conteúdos a serem seguidos pelos docentes, instrumentalizando e autorizando escola e seus partícipes, a observar primordialmente as questões sociais envolvidas no cotidiano dos alunos como imprescindíveis para o ensino substancial dos conteúdos.

Na mesma linha de raciocínio Rosa e Santana (2016) entendem que,

O principal objetivo do ensino CTS é a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender, questionar e se posicionar ante o papel desempenhado pela Ciência e pela Tecnologia em nosso mundo. Dessa forma, o ensino com enfoque CTS deseja contribuir para estimular o que tem se denominado de Alfabetização científica, que pretende dotar toda população de níveis mínimos de conhecimentos científicos, para poder participar democraticamente da tomada de decisões, relacionadas a essas questões.

Reconhece-se a importância de se estabelecer uma educação científica que considere as multirrelações da educação CTS e CTSA (Rosa e Santana 2016; Jesus *et al.*, 2022) e que refute a replicação de aprendizagem mecanizada e informacionista que limita o surgimento de uma aprendizagem significativa citada nas pesquisas de Ausubel (2003). Levando em conta as conjecturas apresentadas, há que se observar o processo formacional docente, como ponto nevrálgico à formação científica na escola.

A formação seja ela inicial ou continuada precisa ser ininterrupta e consistente com as demandas associadas ao desenvolvimento da Ciência e da sociedade atual e futura. Esta formação deve ser capaz de questionar a herança educacional acrítica e não contextualizável dos conteúdos curriculares, e fazer associações entre conhecimento teórico e conhecimento prático, tendo estes como indissociáveis, a fim de combater a segmentação dos saberes científico e tecnológico (Pinheiro *et al.*, 2009; Jesus *et al.*, 2022; Machado *et al.*, 2023).

Chineles *et al.*, (2010) acreditam que a prática profissional docente sofreu grande influência das experiências e vivências adquiridas na trajetória pessoal do professor e indicam que o professor deve desenvolver métodos e atitudes didáticas que favoreçam a transferência de modelos cientificamente mais coesos e contextualizados com o cotidiano dos alunos. Tais modelos podem fortalecer a percepção científica escolar contribuindo para uma percepção mais assertiva e basilar da importância e papel da Ciência seguindo os moldes CTSA.

Aliando teoria e prática, investigação e o aprimoramento da Ciência e Tecnologia a formação em EPCT que é almejada pelo MEC no Brasil, almeja incorporar novos conhecimentos, competências e habilidades ao trabalho realizado nos diversos segmentos e setores da indústria, comércio e serviço, através da ampliação e oferta de processos formativos. O que se pretende é facilitar a integração entre ambiente de trabalho, suas

necessidades e realidades às demandas e contingências sociais (MEC, 2014) na atualidade numa sociedade em crescimento que apresenta grande desigualdade econômica e social.

Vários são os programas e mecanismos de incentivo à formação profissional criados com o intuito de formar o trabalhador. Cita-se aqui a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) criada através da Lei N.º:11.892/2008 com objetivo de desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica (Lei 11.892/2008, artigo 6º, inciso IV) no país. A lei também estabelece a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando, por conseguinte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais (IF).

Juntamente com os Institutos, algumas Universidades, Centros Federais e as Escolas Técnicas, visam à oferta de várias modalidades de cursos, entre eles aperfeiçoamento e extensão. Os cursos propõem uma maior integração entre Universidades e os demais setores da sociedade no campo científico e tecnológico. Até o ano de 2020 a Rede Federal EPCT contava com 38 Institutos, oito escolas técnicas vinculadas a Institutos Federais, e 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais sediadas em todos os estados e no distrito federal.

Nesse contexto de atribuições legais, as atividades de ensino, pesquisa e de extensão passaram a ser uma das atividades fins da Rede Federal (MEC, 2014), que atrelam às suas ações a preparação de mão de obra profissional de qualidade. Sem demora, as instituições de ensino profissional, com seus Institutos Federais podem ofertar e coordenar cursos de extensão, cursos de Licenciatura, cursos superiores em Tecnologia, cursos de Bacharelado e Engenharias, cursos de formação pedagógica, pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), assumindo para si mesmas um caráter híbrido de ensino (MEC, 2014).

As ações a serem realizadas e difundidas pelos institutos devem garantir menos rigidez nos processos formativos e pela própria maleabilidade formativa (Pacheco, 2010), estes mesmos processos devem ser sustentados à procura de um alinhamento coerente e atento as problemáticas do mundo do trabalho para,

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do

trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste (Pacheco, 2010, p. 10).

Soares (2016), Gonçalves *et al.*, (2017), Silva (2017) e Jesus, *et al.*, (2022) pesquisaram a perspectiva de verticalização e integralização do conhecimento científico e das ações concebidas nos Institutos Federais para promover a transposição do conhecimento científico trabalhado na educação profissional.

Os pesquisadores comentam que esta transposição exigirá do corpo de professores uma revisão de postura, superação dos antigos modelos monolíticos² disciplinares, desenvolvimento de uma práxis crítico-reflexiva que garanta o surgimento de autonomia tanto intelectual como moral aos alunos.

Aspectos como transversalidade e verticalização serão imprescindíveis para reescrever a estrutura curricular dos cursos ofertados nos institutos (Silva, 2017). A transversalidade para os autores permearia o diálogo entre educação e componentes tecnológicos, e estes componentes por sua vez, ultrapassando as aplicações técnicas, seriam ampliados pela imersão dos aspectos socioeconômicos e culturais nas práticas educacionais institucionalizadas pelos IF (Pacheco, 2010; Pacheco, 2015; Gonçalves *et al.*, (2017).

A subseção 2.6 acima subsidiou uma terceira publicação que compõe um dos capítulos da obra “A pesquisa em ensino de ciências e matemática: Temáticas Emergentes em Contextos Adversos”, intitulada “Apropriação dos conteúdos na Educação Científica nos moldes de pesquisas em Educação CTSA “(Machado *et al.*, Curitiba: Ed. CRV, 2023).

² Que observam a relevância suprema de uma só área de conhecimento humano em detrimento às outras.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Não é o ângulo reto que me atrai. Nem a linha reta, dura, inflexível, criada pelo homem. O que me atrai é a curva livre e sensual. A curva que encontro nas montanhas do meu País, no curso sinuoso dos seus rios, nas ondas do mar, nas nuvens do céu, no corpo preferido[...]. De curvas é feito todo o Universo - o Universo curvo de Einstein. (Niemeyer, 2005, p. 339)

Nesta etapa será detalhado o percurso metodológico tomado na elaboração desta pesquisa, o que evidenciará a maneira pela qual o material coletado fora analisado. Será feita a caracterização do curso, do grupo de sujeitos pesquisados e das unidades didáticas investigadas, revelando os dados recolhidos e a natureza da análise dos dados. Uma parte do material utilizado nesta pesquisa se encontra disponível em um arquivo em separado (Anexos).

A prática pessoal diária docente e a vivência da função de professor-formador no processo formativo investigado permitiram que a problemática do estudo, com suas questões e objetivos de investigação, viesse à tona na investigação numa imposição quase dialética. Do mesmo o delineamento do propósito do estudo, a escolha e justificativa de escolha do caso de estudo emergiram neste processo.

O cerne da pesquisa centrou-se nos sujeitos investigados (professores-formadores, professores-tutores e professores-alunos), no curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, com seus documentos oficiais reguladores e nas três unidades didáticas analisadas, que foram avaliadas no que concerne às propostas, diretrizes, objetivos e percursos pedagógicos.

3.1 Design do estudo

O plano desta pesquisa segue as indicações de Dal-Farra e Lopes (2014), Flick (2009), e Spratt *et al.* (2004) sobre os métodos de pesquisas mistas. A investigação realizada teve início com uma coleta de dados qualitativos de caráter exploratório nos documentos normativos e materiais produzidos pelos sujeitos investigados. Posteriormente foi realizada nova análise qualitativa com os dados para aprofundar a avaliação dos resultados alcançados.

A pesquisa realizada é de natureza exploratória com uso de métodos mistos. Optou-se por uma metodologia de investigação de dados que priorizasse pela análise textual qualitativa, na qual foi empregado a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), para elaboração de explicações. Para tanto, a pesquisa lançou mão da estratégia de estudo de caso. A natureza da pesquisa é descritiva, já que lança mão da pesquisa documental para revelar saberes, costumes, posturas e tendências de um dado grupo de sujeitos investigados.

Na análise quantitativa foi usado o método estatístico que visa identificar o tamanho da amostra analisada, as especificidades da elaboração das questões de entrevista ao segmento de professores-alunos desistentes/evadidos do curso de formação. Para isso contemplou-se na elaboração deste instrumento a redação das questões, as múltiplas formas de análise dos dados coletados, com sua margem de erros, e o processo de seleção dos sujeitos para compor a amostragem.

A pesquisa realizada, de natureza aplicada (Marconi e Lakatos, 2011) considerou que a análise desenvolvida agregava procedimentos, técnicas e metodologias específicas, capazes de produzir conhecimentos adequados à resolução de situações-problemas existentes. Teve-se em mente que a pesquisa aplicada investigaria aspectos subjacentes aos fenômenos ocorridos e estabeleceria relações particulares entre os dados achados (Prado, 2002; Marconi e Lakatos, 2011) e cada situação vivida.

A pesquisa aplicada pôde auxiliar a investigação, vez que revelou (ou não) indícios de uma reflexão sobre a práxis e os saberes dos professores-alunos. Esperava que no percurso formativo houvesse a passagem de um saber ingênuo para um saber epistemológico (Braga, 2008), o que denotaria a ocorrência de novas apreensões por parte dos professores-alunos em formação.

Procurei analisar e interpretar cada ação partilhada, atribuindo novos sentidos e significados às vivências apresentadas pelos professores-alunos. Pude compreender que este estudo envolvia um excerto da vida real - o processo de formação para professores não licenciados em áreas pedagógicas, e que se enquadrava ao modelo de formação na Rede EPCT – típico dos modelos ecológicos citados por Stenhouse (1990) citado por Keeves (1990).

Fazia-se necessário que, tanto a realidade formativa como a laboral fossem assimiladas, refletidas e compreendidas para que se promovessem algumas transformações

na realidade investigada (Freire, 1989; Alarcão, 2006). Estas transformações impulsionadas pela mudança de significados e significações no decorrer do processo de desenvolvimento formacional (Carvalho e Gil- Pérez, 2011) precisavam acontecer de modo significativo, desde que a formação fornecida fosse associada à prática docente dos *professores-alunos*.

Ao exemplo de Denzin e Lincoln (1994), Neves, (1996), Amante (2003), Stake (2003) e Yin, (2015) conclui que a abordagem metodológica empregada na investigação assumia para si uma natureza colaborativa – investigador e formadores atuaram juntos no processo formativo, situacional – que avaliou um processo de formação docente no contexto da formação em EPCT, da formação em serviço, nos moldes de uma educação direcionada para professores sem formação pedagógica.

A abordagem tinha viés formativo-reflexivo – que visava uma (re) construção de ações, saberes e conhecimentos alusivos à profissão e à prática docente na EPT, e aspirava uma mudança situacional – sobre as práticas, a práxis, intervenções, partilhas, implantação e execução de projetos inovadores na ambiência escolar numa condição cíclica – em que os resultados obtidos na análise poderiam redimensionar as ações iniciais do processo formativo em evidência (Stake, 2003; Yin, 2015).

3.1.1 Uso dos métodos mistos

O emprego de elementos qualitativos e quantitativos em pesquisas tem-se revelado como caminho promissor a ser seguido, ao ter em conta as complexas pesquisas realizadas na área educacional, e a obtenção de resultados coerentes e satisfatoriamente relevantes neste campo de estudo. O uso de métodos mistos no design de estudos investigativos agrega a riqueza das práticas de pesquisas qualitativas à quantificação de diferentes variáveis. Isto permite por sua vez, ampliar os percursos de investigação a serem aplicados, principalmente em estudos envolvendo processos de formação, de ensino, de aprendizagem (Dal-Farra e Lopes, 2014) com vistas à organização de um corpus organizado de *saberes e conhecimentos* sobre os processos formativos de professores.

Os métodos mistos procuram conjugar métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das pesquisas qualitativas (Dal-Farra e Lopes, 2014, p. 70), e visam contemplar a máxima possibilidade de obtenção de resultados,

através multiplicidade de dados obtidos na pesquisa, e que neste caso de estudo engloba análise textual, seleção de amostragem para pesquisa e aplicação de entrevista. Com uso do método misto, a multiplicidade dos dados obtidos requisita do investigador o entendimento de que a variabilidade de informações contidas nos dados possa garantir uma melhor compreensão da situação-problema pesquisada (Dal-Farra e Lopes, 2014).

As questões de investigação formuladas na pesquisa delinearão a natureza da análise dos dados empregada nesta tese, e revelaram o aspecto qualitativo e quantitativo do estudo realizado. A análise qualitativa é um método de pesquisa usado na interpretação de dados, que requisitam do investigador a explicação e descrição dos fenômenos à luz do contexto ocorrido (Denzin e Lincoln, 1994; Neves, 1996; Mozzato e Grzybovski, 2011; Yin, 2015). Exige um processo contínuo de decisões, seleções e eleições do investigador (Pitman e Maxwell, 1992) com suas idas e vindas entre teoria e prática durante a análise processada.

Este método é eficaz e conveniente para que o investigador possa observar a complexidade e riqueza descritiva dos dados estudados em seu ambiente natural de ocorrência (Pinto, 2009). Através dele pode-se verificar a íntima relação entre a realidade existente e os objetos investigados, classificando os processos vivenciados no grupo estudado, com vistas a contribuir com um melhor entendimento e compreensão das peculiaridades experimentadas pelos sujeitos (Yin, 2015) sobre o processo formativo na EPCT.

A análise quantitativa, por sua vez é um método que engloba operacionalização e mensuração acurada de um construto específico (Dal-Farra e Lopes, 2014), e permite comparar grupos e indivíduos, fazer associação entre variáveis e detectar semelhanças ou diferenças nas classes de variáveis identificadas. A análise quantitativa se baseia numa abordagem dedutiva, objetiva e mensurável.

Sobre os métodos mistos Spratt *et al.*, (2004) comentam que:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (Spratt *et al.*, 2004, p. 6).

Spratt *et al.*, (2004) entendem que os métodos mistos por lançarem mão de diferentes metodologias de coleta de dados e análise num paradigma específico, favorecem a pesquisa qualitativa de caráter *participativo* na qual o investigador assume-se como um

observador participante. No âmbito dos estudos quantitativos, Spratt *et al.*, (2004) e Dal-Farra e Lopes (2014) comentam que o método misto permite que o investigador recolha informações em espaços que fazem uso de recursos tecnológicos, inclusive em cursos na modalidade à distância.

Dal-Farra e Lopes (2014) e Spratt *et al.*, (2004) compreendem que os métodos mistos permitem uma apropriação mais crítica e contundente sobre a sociedade moderna e dos recursos tecnológicos que ela se utiliza. Para os autores, essa associação que os métodos mistos conferem às pesquisas, acaba por diminuir as deficiências comuns às abordagens qualitativas e quantitativas. Por possuir múltiplas possibilidades de análise, o método misto permite que o investigador atue da maneira mais adequada, e considere no decurso da pesquisa as demandas da investigação.

Dito isto compreendo que os métodos mistos aqui trazidos configuram-se como eficientes por permitirem: (a) a identificação dos fatos principais que caracterizam o caso estudado; (b) identificar os aspectos críticos do caso investigado em suas nuances formativas; (c) avaliar as etapas de ação do curso investigado; (d) a constatação, comprovação, a análise da veracidade dos dados e de suas informações obtidas; (e) compreender as experiências atuais pautadas nas memórias dos sujeitos investigados; (f) situar a pesquisa no ambiente em que as interações e dialogicidade ocorrem; e (g) analisar fatores interrelacionados e interferentes na situação-problema.

A análise mista permitiu que fosse estudado o seguinte caso nesta investigação: Curso de Capacitação em EPCT designado pelo termo Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Docência para Educação Profissional Científica e Tecnológica nos Níveis Básico e Técnico.

3.1.2 Estudo de caso

O estudo procurou investigar o processo de formação à distância para grande número de professores que atuavam na educação profissionalizante. Esta pesquisa tal e quais alguns estudos realizados em países que têm quantitativo de profissionais a serem formados (Dong *et al.*, 2015; Aykac *et al.*, 2017; Darling-Hammond, 2017) procurou investigar uma dada realidade específica e contingencial (Stake, 2003; Yin, 2015).

O conjunto de materiais investigados permitiu situar num dado espaço de tempo, o momento histórico-social e a percepção sobre o processo de formação na EPCT. Uma vez associado aos fenómenos educacionais, o método do *estudo de casos* pôde indicar percepções, experiências, existência de múltiplos saberes e conhecimentos docentes em ação, estudos de intervenção, e ainda o surgimento de estratégias de ensino que viabilizam a ação educativa.

O estudo de caso permitiu ainda, a validação dos resultados, ao viabilizar a comparação de padrões ou ainda através do processo de triangulação. A triangulação é uma aplicação combinada de várias metodologias de pesquisa que busca uma melhor credibilidade da análise qualitativa. Propôs-se a obter a confirmação (ou não!) dos resultados transversalmente à convergência entre os *saberes e conhecimentos ensinados*, os *saberes e conhecimentos já sabidos*, os *saberes e conhecimentos* que não se sabem e os saberes e conhecimentos aprendidos.

A pesquisa atenta à consistência dos métodos de investigação empregados procurou estabelecer um protocolo de estudo de caso e a manutenção de uma base de dados coerente, já que se propunha a realizar um cruzamento dos resultados para verificar a credibilidade dos mesmos (Stake, 2003; Flick, 2009; Yin, 2015) estimando a mesma unidade de análise. As características primordiais da pesquisa apontam a necessidade de empregar o *estudo de caso* em virtude de o método ser completo apresentando diferenças entre o fenómeno em análise – que neste estudo consistiu no processo de formação profissional para professores não licenciados, e seu contexto – o da formação em serviço para grande número e profissionais sem formação pedagógica. O método permite que sejam levadas em conta várias hipóteses em sua formulação, baseando-se em múltiplas fontes de evidências – documentos analisados – capazes de sustentar as conclusões advindas com a pesquisa realizada (Yin, 2015).

O estudo de caso se enquadra como método de análise mais adequado para esta pesquisa em virtude da especificidade da formação em serviço na EPCT, da modalidade semipresencial empregada na formação, que aliava teoria, prática e teoria reflexionada na prática. Teve-se em conta que o estudo investiga a execução de um projeto-piloto de um curso destinado aos professores não licenciados em áreas pedagógicas, cujas estratégias e mecanismos mediadores sendo eficientes e eficazes, poderiam ser replicados.

Segundo Yin (2015) o estudo de caso consegue reter características holísticas e significativas de eventos cotidianos procurando estabelecer estruturas mais lógicas para a discussão e debate em andamento, mesmo sabendo que não é capaz de apresentar interpretações completas dos eventos em si. O método permitiu uma visão inclusiva e pluralista dos acontecimentos investigados objetivando explorar, descrever e explicar fatos e fenômenos sociais (Yin, 2015) de forma mais clara e precisa.

Para Stake (2003) o estudo de caso deve abordar uma unidade que pode ser identificada como sendo um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou ainda um determinado evento. O tipo de *estudo de caso* aqui empregado usa a estratégia geral de análise a partir das evidências encontradas em fontes teóricas.

A modalidade de análise (Yin, 2015) empregada faz uso da elaboração de explicações (*explanation building*), com vistas à elaboração de explicações sobre o curso de formação estudado. Nesta estratégia fez-se necessária a meticulosidade analítica para alcançar um esclarecimento sobre a *relação dos fatos inerentes ao fenômeno* que se estuda. Esperava-se com o estudo de caso responder aos objetivos da pesquisa e gerar futuras questões de investigação para serem respondidas ou aprofundadas em novos estudos.

No caso estudado – O curso de formação em EPCT, a investigação realizada tenciona compreender a real influência que o projeto-piloto do curso de aperfeiçoamento promoveu na prática dos formandos ao longo do percurso formativo, levando em consideração a complexidade contextual da formação e do trabalho na EPT, para trazer à tona do processo formacional um ponto de vista mais apurado sobre a formação em serviço. O caso citado é constituído por:

- Professores investigados: (professores-formadores (p.f.), professores-tutores (p.t.) e professores-alunos (p.a.). Pretendeu-se aqui discutir as estratégias, entendimentos saberes, conhecimentos sobre o processo de ensino e mediação empregados no processo de formação em EPCT, o papel dos formadores e professores cursistas, que interferem na vivência profissional docente, e avaliar as condutas formativas postas em prática, para saber se as mesmas poderiam ser replicadas e/ou ampliadas nos processos de formação docente na EPT.
- Unidades Didáticas (UD): Uma disciplina de cada um dos três eixos de formação do curso (Eixo I, II e III) foi analisada, no que concerne às propostas, diretrizes, objetivos e pedagógicos, previstas em suas unidades didáticas.

Entende-se que independente do estudo de caso, há a necessidade de se explicar os fenômenos ocorridos, seus eventos, objetos e mais além, o investigador deve ser capaz de compreender e interpretar aquilo que eles significam. Em razão da quantidade e da natureza dos dados estudados, com seus relatos textuais e da existência de dados documentais que exigiram uma interpretação mais apurada das informações, opta-se também por uma metodologia de tratamento de dados, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Os dados achados alusivos ao caso estudado, sendo ricos de impressões e sentidos que vão além do mero discurso aparente, simbólico e polissêmico (Godoy, 1995) requisitam da pesquisa, o emprego de uma estratégia de análise capaz de elaborar sentidos e entendimentos mais amplos sobre os problemas analisados, fato este que atribui à Análise de Conteúdo sua aplicabilidade nessa investigação. Através desta metodologia todo o material pesquisado pode ser classificado em temas ou categorias que favorecem a compreensão daquilo que está implícito nos discursos assumidos pelos sujeitos investigados.

3.1.3 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma estratégia de análise baseada em inferências, que procura estudar documentos com o rigor da objetividade, tendo em conta a fecundidade da subjetividade dos sujeitos investigados (Bardin, 2011). Sua base analítica é hermenêutica, lógica e retórica e, promove enriquecimento da leitura do investigador, com vistas à realização de uma verificação cautelosa e judiciosa dos fenômenos ocorridos (Bardin, 2011). Por se tratar de um conjunto de técnicas de investigação comunicacional, a análise de conteúdo procura explorar significados e significantes contidos nas mensagens e documentos pesquisados.

Sendo um conjunto de instrumentos de caráter intrinsecamente metodológico, a análise de conteúdo é empregada na análise de fontes de informação verbal ou não verbal ricos em conteúdo, o que exige disciplina, dedicação e consistência analítica por parte do investigador. Em função da fecundidade da subjetividade observada nos relatos dos sujeitos investigados ela exige criticidade, criatividade, dinamismo e intuição enquanto elementos do rigor da objetividade analítica.

Seu método se baseia no estabelecimento de unidades de contexto (Bardin, 2011) e o consequente estabelecimento de uma análise categorial. Para Bardin (2004), a descrição analítica do método concede ao estudo em andamento uma complexa referência de regras de associação, equivalência e de exclusão. Informo que as unidades de contexto correspondem aos trechos e/ou segmentos das mensagens produzidas pelos sujeitos investigados e trazidos nos Capítulos 4 e 5, que pela dimensão superior nas quais foram constituídos, propiciam a este investigador um entendimento sobre o significado dos registros realizados (Bardin, 2011). Estas unidades também podem ser observadas na íntegra nos Apêndices desta Tese.

A autora entende que a análise de conteúdos, “manipula mensagens em seus conteúdos e expressões a fim de evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade implícita na mensagem” (Bardin, 2004, p. 46). As inferências realizadas favorecem a enumeração, descrição, interpretação e explicitação dos fatos ocorridos para ressignificar os significados existentes na análise documental.

A organização da análise documental que o método se baseia, requisitou uma pré-análise dos documentos, a codificação, categorização e realização de inferências. Na pré-análise houve a escolha dos documentos estudados, a formulação de hipóteses e objetivos que requisitou, por conseguinte, a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação dos fatos (Bardin, 2004). Esta fase promoveu a captação daquilo que era desconhecido.

Uma etapa realizada após a pré-análise dos documentos consistiu na exploração do material. Isto acabou por exigir a elaboração de subetapas analíticas mais densas, como: codificação das informações em face das unidades de registro encontradas, a definição de regras claras e objetivas de contagem, classificação e agregação das informações coletadas para constituir temas, classes ou categorias simbólicas (Bardin, 2011).

A codificação ou transformação das informações considerou o recorte, a enumeração e a classificação das mensagens criando a unidade de registro e, posteriormente a unidade de contexto (Bardin, 2011; Silva e Fossá, 2017), que podem ser palavras, frases, parágrafos ou textos de documentos. As unidades de contexto ou registro estão intimamente ligadas às informações textuais, e associam-se às características do conteúdo investigado. Na constituição das unidades de registro, foram identificadas palavras-chaves e se recorreu à elaboração de resumos sobre cada parte dos documentos

lidos, a fim de realizar uma primeira etapa da categorização das informações (Bardin, 2011) em classes categoriais. Isto ocorreu em função da quantidade de dados e da qualidade das informações contidas nas unidades de contexto.

A formulação das classes observou a existência de padrões de temas emergentes no processo de análise de conteúdo, e seguiu os princípios de: a) exclusão mútua entre as classes; b) fertilidade na elaboração das inferências; c) homogeneidade dentro das próprias classes; d) objetividade em que há clareza e compreensão do processo analítico e das informações alcançadas, e e) pertinência, em que as mensagens emitidas são claras e não distorcidas (Bardin, 2011; Silva e Fossá, 2017). Ao optar pela análise de classes de dados manteve em foco a natureza qualitativa das informações analisadas, ricas em opiniões, atitudes, valores e ações.

A análise de conteúdo permitiu que os documentos investigados fossem separados em unidades de registro, agrupados em conjuntos de classes organizados por conteúdos (Silva e Fossá, 2017). A partir das classes com seus temas realizaram-se inferências, de modo a compreender a significação das mensagens contidas nos discursos dos sujeitos investigados. Este processo exigiu constantes releituras para expressar coerentemente novas intuições sobre as informações originalmente encontradas.

Expuseram significados emergidos da interpretação deste investigador irmanados com o referencial teórico estudado, e ancorados por recortes textuais dos documentos inicialmente analisados (Machado, 2012; Silva e Fossá, 2017; Machado *et al*; 2023;). As interpretações realizadas requisitaram uma impregnação rica de pressupostos descritivos daquilo que estava para além do dito e percebido (Bardin, 2011) sobre a explicação de fenômenos. Possibilitou contrastar diversas teorias emergentes, o que me conduziu a uma compreensão verossímil, completa e analítica dos fenômenos estudados através de envolvimento e impregnação com os documentos analisados.

A análise de conteúdo requisitou a comunicação de metatextos verossimilhantes ao texto original investigado. Os metatextos são textos mergulhados na abstração e teorização mais maturadas que admitem uma produção textual alijada em temas, classes, eixos ou categorias emergentes. As classes exigiram constantes releituras para expressar coerentemente novas intuições sobre as informações originalmente encontradas.

A análise como um todo se constituiu na realidade como um processo de comparação entre as unidades de investigação que agrupam diversos elementos

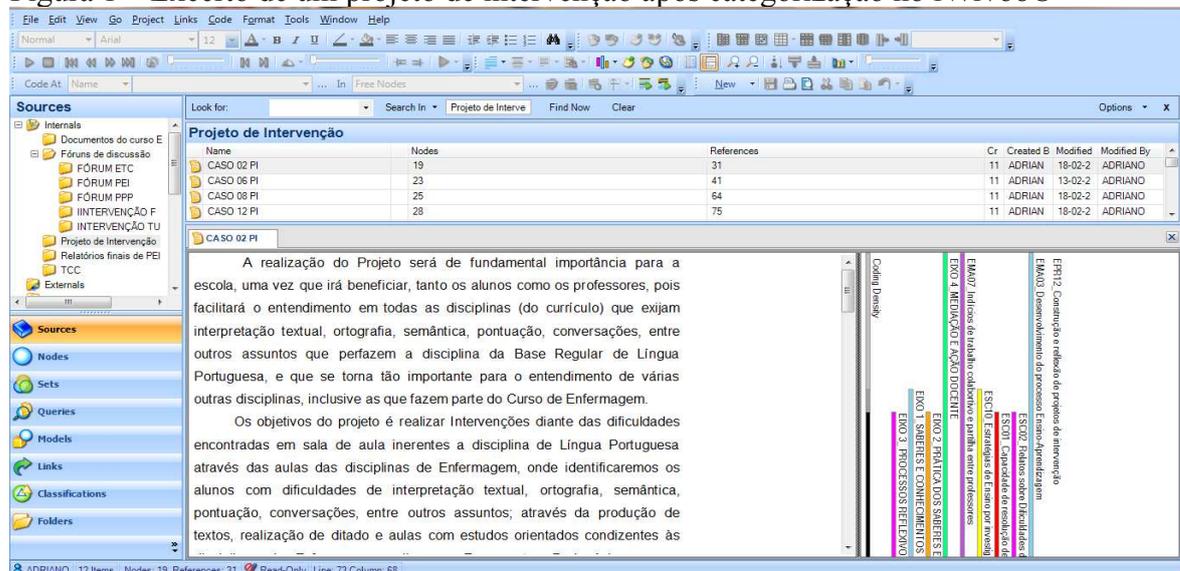
semelhantes de forma indutiva, dedutiva ou intuitivamente, e procuraram entender o todo a partir de suas partes. As informações constituídas de significantes expressaram percepções de forma denotativa compartilhando ideias explícitas, ou ainda conotativamente, e requisitam uma interpretação mais detalhada do leitor.

Em cada um dos documentos analisados iam sendo identificados excertos relativos ao que eu considereei corresponder aos esforços dos professores-alunos, professores-formadores e professores-tutores. Os excertos revelaram o reforço de boas práticas de ensino já testadas, e a construção de saberes da prática docente, bem como a apropriação do conhecimento pedagógico que o grupo de professores-alunos precisava desenvolver.

A decodificação das informações baseou-se na análise dos relatos textuais, nos trabalhos realizados nas atividades previstas e por últimos nos Trabalhos de Conclusão de Curso, o que viabilizou posteriormente a detecção dos eixos de análise emergidos dos dados observados. As seções seguintes revelam cada uma das etapas de análise dos dados com a construção e denominação de cada eixo de análise e suas definições.

A figura 1 apresenta um excerto de um Projeto de Intervenção analisado depois de categorizado com recurso do NVivo 8®.

Figura 1 – Excerto de um projeto de intervenção após categorização no Nvivo8®



Fonte: elaborado pelo autor.

O software NVivo 8® foi importante no processo de construção e reorganização dos dados, na detecção das classes e categorias emergentes. Por fim favoreceu a

identificação das unidades de contexto usadas na análise textual, e seguiu os pressupostos investigativos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004; Silva e Fossá, 2017).

3.1.4 Situação Formativa

Mas em que consiste a Situação Formativa (SF) e quais propósitos podem ser alcançados tomando-a como base na análise de documentos normativos? Para os autores que a utilizam há longo tempo em diferentes pesquisas, como Lopes (2004), Lopes *et al.* (2010), e Pinto *et al.* (2009), a Situação Formativa (SF) consiste numa modelização didática de princípios construtivistas atenta ao conjunto de saberes já sabidos pelos alunos em formação. Objetiva organizar condições didáticas capazes de tornar o aluno um sujeito ativo no percurso da própria aprendizagem.

A Situação Formativa baseia-se nos saberes disponíveis, nos conhecimentos, competências e atitudes a desenvolver na formação científico-tecnológica, na existência de um dado problema, nos recursos disponíveis e na natureza epistemológica encontrada na solução dos problemas. A (SF) considera o processo de mediação como estratégia de concretização das condições favoráveis à ocorrência de novas apreensões para o sujeito aprendente, que no caso desta pesquisa são os professores-alunos em formação.

A Situação Formativa (SF) potencialmente favorece o processo de gestão do currículo, do desenho curricular e da estruturação do ambiente de aprendizagem (Pinto *et al.*, 2009) de maneira a promover o desenvolvimento tanto de conhecimentos, como de competências e ações que conduzem à aprendizagem discente.

Sua escolha para nortear a análise dos documentos normativos ocorre em função da articulação entre ensino e aprendizagem e da contextualização do ato de ensinar através das problematizações. Isto facilita o uso do conhecimento científico com vistas ao delineamento de uma cultura científica e tecnológica nos espaços formativos da Rede EPCT.

Por isso mesmo a (SF) pode ser entendida como uma modelização didática que busca a autodidaxia e a aprendizagem mediada (Lopes, 2004), em que o aluno (professor-aluno) se assume como sujeito ativo que interage com o professor (formador e tutor) e com outros sujeitos-alunos que também são professores em formação, em busca de usar o conhecimento adquirido em diferentes contextos de vida. Enquanto modelização didática, a

(SF) requisita a mobilização do aprendente (professor-aluno), a existência de um ambiente bastante mediador, uso de situações concretas de ensino, além de empregar recursos/técnicas alinhadas às estratégias de ensino e às tarefas propostas aos sujeitos em formação em serviço.

Portanto, a Situação Formativa (SF) permite ao professor gerir o processo de ensino, enquanto instrumento de análise dos documentos normativos do currículo, e possibilita investigar se as estratégias, conteúdos e propostas de ensino foram ou não eficazes para o surgimento e competências para os professores-alunos no transcurso e após o processo formativo.

A Situação Formativa (SF) nesta pesquisa assumiu-se como ferramenta de análise dos processos de planificação das ações didático-pedagógicas e da gestão do percurso formativo no transcurso da formação em EPCT e estimulou a elaboração de estratégias de ensino mais favoráveis à aprendizagem científica dos conteúdos.

A (SF) permitiu uma melhor articulação das estratégias de ensino e a reflexão-nação contidas no Currículo. Para tanto, se deve compreender o currículo como um corpo de aprendizagem pretendido num determinado contexto organizado e metodologicamente direcionado à obtenção de aprendizagens substanciais dos conteúdos (Pinto *et al.*, 2009).

Para a análise dos Programas de Unidade Didática³ - PUD e dos planos de aula de cada UD foram seguidos os conceitos trazidos no trabalho de Pinto *et al.*, (2009), e para tanto foram consideradas as seguintes dimensões:

- a) Estrutura e organização do plano - Nesta dimensão, pretendeu-se conhecer as características das ferramentas usadas para planificar aulas, saber acerca do uso da estrutura da Situação Formativa de forma plena ou em parte, influenciando e sendo influenciada por outros modelos.
- b) Currículo em ação - Nesta dimensão, pretendeu-se conhecer acerca das propostas de leccionação da aula em termos das atividades a desenvolver na sala de aula, dos recursos e materiais envolvidos, dos conteúdos a abordar e das formas de mediação do professor que se prognosticam.

³ Um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando a consecução de objetivos de aprendizagem. (Libâneo; Freitas, 2009)

3.2 Escolha do caso de estudo e sua relevância

Tal como Stake (2003), Araújo *et al.*, (2008), de Sousa Machado (2008) e Gariglio e Burnier (2012) e Behrens (2014), a escolha do caso de estudo abrangeu avaliar o processo de formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este processo de formação atuou como instrumentalização docente, ao procurar providenciar ações necessárias para que a aprendizagem profissional de professores não licenciados fosse realizada de modo eficiente e eficaz.

Concebo que a exemplo de Kuenzer (2011) e Gariglio e Burnier (2012), o estudo traga à tona dos processos de formação profissional e tecnológica, a criação de novos espaços de reflexão sobre a formação na Rede EPCT, de modo a torná-la mais consistente e crítica. E ainda, capaz de cuidar das interfaces existentes entre o conhecimento científico propriamente dito, que deve fazer parte do rol de saberes e conhecimentos do professor na EPT e o conhecimento escolar, transformado a partir da vivência e experiência da profissionalidade docente.

Objetivo apontar caminhos de melhoria para a formação destes professores, a exemplo de Araújo *et al.*, (2008), de Sousa Machado (2008), Behrens (2014), Moura (2015), e Carpim *et al.*, (2014) e discorrer sobre o direcionamento adequado que os *saberes*, conhecimentos e competências docentes apropriados devem ter em sala de aula.

Tenciono saber como o processo de formação do professor na Educação Básica profissionalizante, promoveu uma melhor e mais profunda compreensão sobre alguns dos saberes docentes, e que denotasse posturas mais propícias para a apreensão de conhecimentos, e ao exercício da educação científica nos espaços formativos.

Destaco que a relevância desta pesquisa consiste em estudar o processo de formação à distância para grande número de professores a serem formados, considerando a urgência formativa destes mesmos sujeitos. O estudo do problema pode servir para apontar a eficácia e os objetivos propostos pelo curso de formação da formação EPCT no desenvolvimento profissional, em ordem a achar caminhos e práticas pedagógicas que revelem condutas, estratégias e saberes pedagógicos favoráveis à formação profissional de professores em países com contingência formativa.

Torna-se pertinente avaliar o processo formativo na Rede EPCT para afirmar se o projeto-piloto executado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE)

representou, nos espaços de reflexão e formação docente uma investigação que permitiu transpor antigas barreiras formacionais. E verificar se este promoveu produção e divulgação científica sobre a formação docente na Rede EPCT no contexto educacional brasileiro, com vistas a elucidar em potencial a mesma problemática encontrada noutros processos de formação na EPT.

Outro mérito que caracteriza a pesquisa como um estudo de caso, consiste em indicar a real influência que o curso de aperfeiçoamento promoveu na prática da atividade letiva dos professores não licenciados ao longo do percurso formativo. Esta compreensão pode em face da complexidade contextual da formação fornecida, trazer um olhar mais atento às necessidades formativas do professor em formação em serviço, e sobre os processos ofertados na Rede EPCT que interferem na profissionalidade docente.

Tenho por crença que a pesquisa após seu término se constitua num estudo de caso a ter em vista, já que norteado pelas experiências profissionais, pelas histórias e memórias compartilhadas entre professores-alunos e seus formadores, as relações estabelecidas no espaço formativo entre professores com diferentes tempos de formação e histórias de vida, foram modificadas ampliando a capacidade dialógica e de mediação docente.

Seguindo os pressupostos de Yin (2015), esta pesquisa se enquadra nos estudos de caso por se caracterizar como um caso único no Estado do Ceará, de formação pedagógica em curto espaço de tempo para professores sem licenciaturas e atuantes em escolas profissionais. O caso é revelador já que apresenta acontecimentos e suas compreensões pautadas em relatos de experiência, projetos de intervenção e trocas discursivas entre diferentes sujeitos portadores de saberes que não se sabem e de caráter profissional e artesanal.

Em função da natureza da formação fornecida e pelos percursos de trabalho tomados, o curso despontaria como modelo de estratégias formativas adicionais que poderá ser seguido e ampliado. Traz para os processos formativos em voga no Brasil destinados aos não licenciados, um modelo a ser replicado e estudado sob outras vertentes pedagógicas.

Esta pesquisa traz uma etapa inicial de síntese de informações e posterior análise de um conjunto de documentos normativos e reflexões realizadas durante um percurso formativo profissional a cerca da EPCT, fato de interesse desde o ano de 2012 quando da

conclusão do mestrado sobre formação docente em serviço. Optou-se pelo estudo para e interpretar e evidenciar as estratégias de ação formativa fornecidos aos professores.

3.3 O curso investigado

O curso investigado foi denominado pela instituição mantenedora como um Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, e consistiu em um processo de formação direcionado para profissionais não licenciados em áreas pedagógicas. Os cursos de licenciatura na educação brasileira, de áreas pedagógicas consistem em formações em Ciências, Física, Química, Biologia, Matemática, Pedagogia, Geografia, História, Artes, Ensino Religioso, Filosofia, Literatura, Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. Os demais cursos são classificados como cursos de bacharelado ou como cursos tecnológicos, e que não são destinados à docência.

O curso investigado tem finalidades de formação e capacitação profissional docente associado ao ensino de conteúdos pedagógicos, como pode ser visto na transcrição que se segue:

A complementação pedagógica voltada para o docente bacharel que atua em escolas de Educação Profissional no Estado do Ceará (Aperfeiçoamento e extensão) [...]; Formar docentes com visão abrangente para atuar em salas de aulas do ensino profissional, bem como contribuir com o ensino qualitativo nas escolas estaduais de ensino médio profissional do estado do Ceará (IFCE, 2012, p. 3).

O curso de formação tem caráter de Complementação Pedagógica/aperfeiçoamento, e caracteriza-se como um curso de extensão na modalidade de cursos de Pós-Graduação lato sensu. Apresenta a possibilidade de complementação de 100 horas em sua carga horária prevista no regimento interno e estatuto de funcionamento, conferindo também o título de especialista (Pós-graduação) para seus cursistas. A organização curricular do curso é constituída por três módulos ou etapas, com carga horária total de 640h para a obtenção do certificado de aperfeiçoamento.

Para obter o do título de pós-graduado, o professor-aluno deve cursar um módulo adicional do curso e ter o total de 740 horas de estudos e práticas formativas, além de defender um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que pode abranger a elaboração e apresentação de um artigo ou monografia.

Com as 740 horas cursadas, o professor não licenciado obterá o título de Especialista em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [IFCE], 2012) estando apto a ministrar aulas nas escolas de ensino médio profissionalizante.

Segundo o documento de caracterização do Projeto de Curso constante no programa de regimento e funcionamento do curso de aperfeiçoamento e especialização aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, o Curso de formação em Complementação Pedagógica ofertado pelo IFCE tem por finalidade:

✚ (...) a complementação pedagógica voltada para o docente bacharel que atua em escolas de Educação Profissional no Estado do Ceará. Devido à carga-horária comportar a possibilidade de conclusão do curso de especialização, o aluno poderá dar continuidade ao curso, por meio da elaboração de um artigo ou monografia, para a obtenção do título de Especialista em Docência para Educação Profissional Científica e Tecnológica nos Níveis Básico e Técnico.

Tendo em seu pressuposto de criação as ideias e entendimentos afirmados pelo Plano Nacional de Extensão - PNE, o curso de aperfeiçoamento segundo seu regimento interno tem por objetivo geral⁴:

- a) (...) formar docentes com visão abrangente para atuar em salas de aulas do ensino profissional, bem como contribuir com o ensino qualitativo nas escolas estaduais de ensino médio profissional do estado do Ceará.
- b) O curso propõe também em seus objetivos específicos:
- c) Desenvolver formação teórico-prática em educação profissional para aprimorar a prática docente nesta modalidade de ensino.
- d) Desenvolver e consolidar concepções didático-pedagógicas ampliada de educação profissional, permitindo o aprofundamento de conhecimentos tecnopedagógicos e efetividade da prática docente mediante didática apropriada à EPT;

⁴ Fonte: Documento de caracterização do Projeto de Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico constante no programa de regimento e funcionamento do curso de aperfeiçoamento e especialização aprovado pela CAPES.

- e) Promover a formação dos educadores, instrumentalizando-os para uma análise crítica das modificações ocorridas no mundo do trabalho e suas repercussões na educação profissional;
- f) Desenvolver linhas de pesquisas relacionadas aos fundamentos e às práticas educativas no âmbito da educação profissional básica e técnica visando a busca de inovações pedagógicas, alternativas e soluções para problemas da EPT em todos os níveis;
- g) Apropriar os fundamentos teórico-conceituais e metodológicos da EPT;
- h) Desenvolver competências para participar em programas e projetos de EPT;
- i) Preparar o docente para atuar em diferentes segmentos da sua formação técnica-profissional, fornecendo-lhe as ferramentas didático-pedagógicas para atuação nas áreas de conhecimento em que mais se destacam.

O curso foi ofertado na modalidade semipresencial, com realização de encontros presenciais na cidade de Fortaleza, onde está localizada a sede do IFCE e do Governo do Estado do Ceará, na região nordeste do Brasil. Além dos encontros presenciais, ocorreram acompanhamentos diários realizados através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE, caracterizando assim o curso como uma oferta formativa que confere habilitação na esfera da Educação à Distância.

O curso foi gerenciado pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (NTEEd) integrante da Diretoria de Educação à Distância (DEaD) e estava vinculado aos cursos de pós-graduação do IFCE.

Segundo o (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [IFCE], 2012), a escolha da modalidade em EaD para o curso de aperfeiçoamento é capaz de promover acesso rápido e fácil às informações, além da ampliação do número de vagas ofertados no curso, e a pretensa promoção de uma expansão qualitativa de formação e ocorrência de aprendizagem significativa e colaborativa.

A EaD também prevê a troca de experiências, o uso de recursividade dialógica como mecanismo de aprimoramento de habilidades e competências educacionais nas atividades desenvolvidas, estudos de casos, prática de ensino, além de economia de tempo e de deslocamento para a formação dos profissionais em serviço.

Seguindo as prerrogativas legais de criação e funcionamento dos cursos de extensão e aperfeiçoamento da CAPES⁵ previstos na Lei 11.741/2008, o curso de aperfeiçoamento criado no ano de 2012, objetivava capacitar profissionais não habilitados e já em exercício profissional no magistério.

O projeto piloto executado e coordenado pelo IFCE, poderia futuramente ser adaptado por outras instituições de ensino no país, e ser aplicado para a formação de professores que atuam na modalidade profissional no Ensino Médio com vistas à capacitação e melhoria da qualidade do ensino prestado à população.

3.3.1 Organização e estrutura curricular do curso investigado

O curso investigado foi organizado em três módulos, com duração de quatro meses cada. Previa a oferta de um quarto módulo opcional semestral destinado aos profissionais que desejavam obter o título de especialistas na pós-graduação *lato sensu*. Os módulos mesmo distintos apresentam objetivos inter-relacionáveis, e foram compostos apenas por Unidades Didáticas (UD) exclusivamente de caráter obrigatório.

O curso estava dividido em quatro eixos temáticos que compõem as Bases Filosóficas e Políticas Educacionais da formação (Eixo I - Módulo 1), as Práticas Integradas de Ensino (Eixo II - Módulo 2), a Organização do Trabalho Pedagógico (Eixo III - Módulo 3) e o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Eixo IV - Módulo 4).

Os componentes de cada um dos eixos correspondem às Unidades Didáticas ministradas em cada um dos módulos ofertados no curso como pode ser observado na Figura 2:

⁵ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura responsável pela expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil.

Figura 2 – Matriz Curricular do curso de Aperfeiçoamento e Especialização em EPCT – IFCE

EIXO TEMÁTICO	UNIDADE	H/A (AP)	H/A (AO)	H/A Total
I-BASES FILOSOFICAS E POLITICAS EDUCACIONAIS	AMBIENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EPCT.	08	22	30
	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	08	22	30
	EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA.	08	22	30
	POLÍTICAS E PROGRAMAS DA EP NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO.	08	22	30
	TEORIAS DA APRENDIZAGENS DA JUVENTUDE E DA IDADE ADULTA.	08	22	30
	Carga Horária do Módulo	40	110	150
II- PRÁTICAS INTEGRADAS DE ENSINO	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR.	08	32	40
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	08	22	30
	CURRÍCULO DA EP NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO.	08	22	30
	DIDÁTICAS E METODOLOGIA DO ENSINO MÉDIO E ED. PROFISSIONAL	12	48	60
	TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROJETOS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO	08	22	30
	PRÁTICA DE ENSINO I	12	138	150
	Carga Horária do Módulo	56	284	340
III- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	PRÁTICA DE ENSINO II	12	138	150
	Carga Horária do Módulo	12	138	150
Carga Horária Geral - Curso de Aperfeiçoamento				640
IV-TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	12	48	60
	METODOLOGIA CIENTÍFICA	8	32	40
	Carga Horária do Módulo	20	80	100
Carga Horária Geral – Curso de Especialização				740

Do total de 640 horas previstas para o curso de aperfeiçoamento, 532h equivalem à carga horária de atividades realizadas a distância, e 108h de atividades presenciais. A carga horária equivale a oferta de doze unidades didáticas. A carga horária destinada ao curso de especialização corresponde a 740 horas, sendo 632 horas de atividades no ambiente virtual com 108 horas de atividades fora da plataforma educacional, e equivalem a catorze Unidades Didáticas.

O termo Eixo amplamente usado pelo IFCE, se refere a um núcleo de Unidades Didáticas/Curriculares pedagogicamente organizadas em função da natureza do curso de aperfeiçoamento. O conjunto de (UD) propunha um embasamento geral sobre o processo formacional em ambientes virtuais, a compreensão da educação profissional associada às demandas locais de desenvolvimento socioeconômico.

O módulo introdutório ou Eixo 1 Procurou promover uma inserção dos profissionais em formação no campo da Psicologia da Aprendizagem, necessária ao exercício da atividade docente, e aos programas e políticas responsáveis pelo gerenciamento da educação básica brasileira. Ao observar a matriz, vê-se que no Eixo 1 as unidades didáticas têm uma carga horária parcial de 150h, sendo constituída pelas UD de Ambientação em Educação à distância e Tecnologias Digitais aplicadas à EPCT (30h), Educação Profissional: História e Legislação (30h); Educação, Trabalho e Cidadania (30h), Políticas e Programas da EP nos Níveis Básico e Técnico (30h) e Teorias da Aprendizagem da Juventude e da Idade Adulta (30h).

No Eixo II a carga horária de estudo corresponde a 340 horas, sendo composto pelas unidades didáticas de Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar (40h), Educação Inclusiva (30h), Currículo da Escola Profissional nos Níveis Básico e Técnico (30h), Didáticas e Metodologia do Ensino Médio e Educação Profissional (60h), Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino (30h) e Prática de Ensino I (150h).

Apresentando uma relevância pedagógica mais aguçada com a educação profissional que as UD apresentadas no Eixo I, este eixo constituiu-se por um conjunto ações e práticas embasadas em saberes, conhecimentos e metodologias pedagógicas. A elaboração de projetos de ensino interdisciplinares previstas neste módulo objetiva uma reflexão pautada na relação entre teoria e prática, de maneira a instigar os *professores-alunos* na realização de pesquisas e resolução de problemas com seus alunos na ambiência escolar.

O Eixo III foi contemplado com uma única UD, Prática de Ensino II complementar ao Eixo II. Com uma carga horária de 150h seus objetivos estão relacionados com a realização de ações de caráter prático em sala de aula, na orientação de Projetos de Ensino, na realização de práticas substanciais de ensino e pesquisa contextualizadas com a realidade discente (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [IFCE], 2012). As ações previstas na UD Prática de Ensino II estavam atentas à dinâmica de sala de aula e à produção de novos conhecimentos capazes de intervir na realidade de vida local dos alunos.

O Eixo IV apresenta duas unidades didáticas, a UD de Metodologia Científica com duração de 40 horas e a UD de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com carga

horária de 60 horas aulas. Este eixo prevê a duração de um semestre, sendo concluído com a defesa de um artigo ou monografia produzido pelos *professores-alunos*. Além disso, os TCC's seriam apresentados para uma banca de avaliação composta por professores membros do IFCE e professores convidados, e posteriormente publicados em revista especializada.

3.3.2 Unidades Didáticas investigadas

As unidades didáticas/curriculares investigadas pertencem a cada um Eixos do curso. A primeira UD escolhida foi Educação, Trabalho e Cidadania (ETC) possui carga horária de 30h e integra o Eixo I das Bases Filosóficas e Políticas Educacionais de formação. A segunda UD Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar (PPP_PPE) tem carga horária de 40h integra o Eixo II de Organização do Trabalho Pedagógico e a terceira UC escolhida foi a de Prática de Ensino I (PEI) com carga horária de 150h integrante do Eixo II e Eixo III - Práticas Integradas de Ensino.

No caso da UD de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que integra o Eixo 4 da matriz do curso, optou-se pela análise de parte dos materiais produzidos pelos professores-alunos, que nesta investigação correspondem a catorze artigos produzidos na UD e publicados em revista científica criada e mantida pelo IFCE no ano de 2015.

A escolha das UD nesta investigação centrou-se na ação prática proposta em cada Eixo do Curso de formação. Foram selecionadas UD que exigiam do professor-aluno um efetivo exercício de intervenção, realização de atividade de prática educativa em sala de aula e a descrição de relatos de atividades na escola. Os componentes selecionados consideravam a observação e a participação docente nas escolas-campo, contemplando a concepção do processo educacional, com foco na formação humana (Freire, 1995; Tardiff, 2006) do professor-aluno como meio de consolidação de uma prática docente eficaz (IFCE, 2012; Moreira e Ferreira, 2013; Therrien, 2006).

Nas UD analisadas foi possível observar que os professores-alunos precisaram realizar observação, identificação, comparação, inferência (Leite, 2005; Vagarinho, 2011), troca de experiências, maturação, depuração (Valente, 2019), registro dos passos dados em relatórios (Leite *et al.*, 2015) colaboração e a mediação pedagógica docente (Lopes *et al.*, 2010; Machado, 2012; Tseng; Kuo, 2014).

As atividades desenvolvidas em cada UD balizavam a discussão sobre a importância da pesquisa para o educador, tanto no sentido da produção de novos conhecimentos (Levy, 2003), quanto no sentido de favorecer uma intervenção mais adequada e condizente com as peculiaridades da educação no ensino médio profissionalizante (Shulman, 1987; Lessard, 2006; Saviani, 1996).

As aulas programadas nas UD investigadas propunham uma temática associada à fundamentação de teorias pedagógicas e a reflexão sobre a ação educativa adequada ao desenvolvimento, planejamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem na EPT. As ações empregadas pelos professores-formadores, inseridas nas dimensões política e pedagógica do currículo profissional, buscavam o delineamento de um perfil e identidades profissionais próprios ao grupo de professores-alunos cursistas.

Além das ações procedimentais, buscava-se a troca de experiências, informações e relatos que fundamentalmente permitiriam a criação de hipóteses, mudança de posturas pessoais e sociais para os professores-alunos. Esperava-se instigar o lançamento de propostas de resolução das situações-problemas situadas no ambiente escolar e intermediadas pelos professores-formadores e professores-tutores. Compreendo em face das leituras dos documentos lidos que cada UD em seu Eixo Temático procurou favorecer o processo de maturação de novos conceitos na EPT.

As atividades realizadas durante a formação consistiam em exercícios reflexivos e estavam associadas ao conjunto de saberes já apreendidos pelos professores-alunos, e aos conteúdos pedagógicos elencados nos módulos da formação. Estas atividades integravam-se com outras ações desenvolvidas pelo grupo de formandos fora do AVA, tanto na escola de trabalho como no espaço destinado à formação.

Cada atividade sugerida era ancorada por um conjunto de leituras e textos previamente selecionados pelo professor-formador da disciplina, e debatidos em fóruns de discussão. A sala de aula virtual possuía alguns links de acesso a sítios eletrônicos na internet, vídeos gravados e armazenados no *YOUTUBE*, livros em *PDF*, artigos e textos científicos armazenados na ferramenta Biblioteca, com acesso a conteúdos relacionados à temática debatida e orientada pelo professor-formador responsável pela unidade curricular.

Para cada UD ofertada no curso investigado, fora designado um grupo de professores com formação pedagógica adequada e amplo conhecimento no campo da formação docente em AVA. O grupo era formado por um professor-formador atento ao

andamento e coordenação da UD, responsável pela escolha de conteúdos e orientação das atividades, e por dois professores-tutores que atuaram na correção das atividades e no processo de mediação pedagógica e colaboração.

O Quadro 1 apresenta o quantitativo de matrículas em cada uma das UD investigadas, e indica o número de professores-alunos aprovados, reprovados, evadidos, e ainda o total de alunos formados no Curso de aperfeiçoamento no final do ano de 2015. Esta tabela não contempla o quantitativo de alunos que optou por recomeçar o curso nos anos de 2016, 2017 ou nos anos subsequentes.

Segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Frequência dos professores-alunos nas UD investigadas.

Unidades Curriculares	Número de matrículas	Aprovados	Reprovados por Nota	Evadidos / Reprovados por falta	Número de Trancamentos	Formados pelo curso no Ano de 2015
ETC	51	31	-	14	6	30
PPP_PPE	51	29	-	20	2	30
PEI	51	25	5	20	1	30

Fonte: elaborado pelo autor.

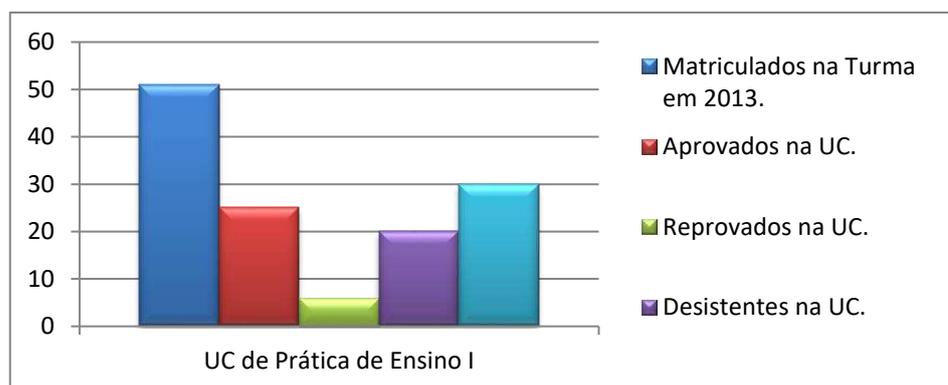
O grupo multidisciplinar contava ainda com três professores-conteudistas responsáveis pela elaboração dos conteúdos fornecidos nos materiais didáticos impressos, pela elaboração da ementa das UD, seleção da bibliografia indicada e organização dos assuntos pertinentes à formação em EPCT, relacionando-os com o ambiente de trabalho dos professores-alunos.

Além destes profissionais, a UD contava com um Designer instrucional (DI) que programava a sala virtual com as ferramentas e materiais necessários ao bom andamento das atividades do curso. Este profissional também gerenciava os acessos dos usuários.

Após a conclusão da UD de Prática de Ensino I, vinte e cinco professores-alunos foram aprovados, o que corresponde a 48,1% do total de cursistas matriculados, cinco professores-alunos (9,80%) ficaram reprovados por nota e apenas um professor-aluno (1,96%) solicitou trancamento da mesma.

Comparada às outras duas UD, a UD de Educação, Trabalho e Cidadania teve maior quantitativo de trancamentos, ou seja, 11,76%. O gráfico 1 traz os dados alusivos à UD de PEI, cursada no módulo 3:

Gráfico 1 – Frequência na UD de Prática de Ensino I.

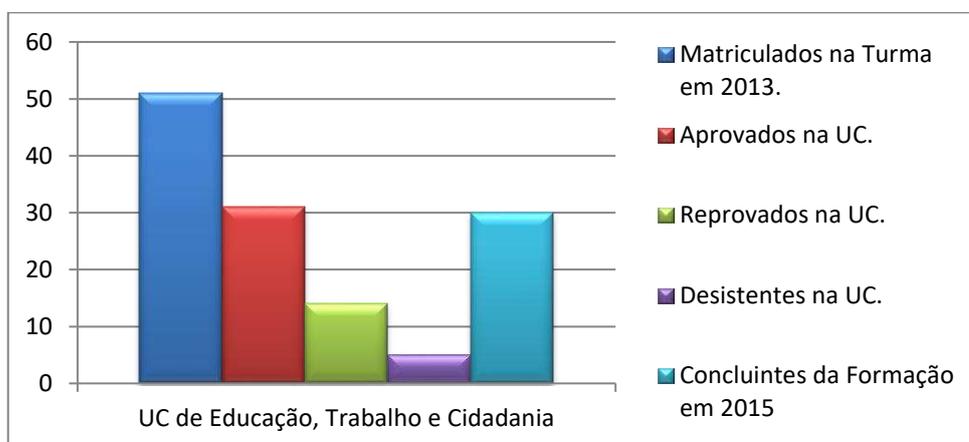


Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar da desistência e reprovação na UD, pôde-se observar que dos 51 professores-alunos matriculados em 2013, o total de 30 cursistas (58,82%) concluíram a formação com defesa do TCC no ano de 2015. Isto evidenciou que apesar da existência do repercurso nas UD, a turma teve uma retenção de 49,1%, considerada alta para as expectativas dos idealizadores do curso de formação em EPCT.

Os gráficos 2 e 3 que serão apresentados em seguida, apresentam os resultados parciais de cada uma das UD, o que favorecerá o entendimento sobre o processo de aprovação e evasão da turma investigada no curso ao longo do processo formativo.

Segue o gráfico 2. Em relação à UD de Educação, Trabalho e Cidadania (ETC), observou-se que dos 51 professores-alunos matriculados, 31 cursistas (60,78%) concluíram a UD sendo aprovados com média acima de 8 pontos (numa escala que vai de 0 a 10), 14 professores-alunos (27,45%) foram reprovados por média e/ou falta e 5 professores-alunos (9,80%) desistiram da UC ao longo de seu desenvolvimento.

Gráfico 2 – Frequência na UD de Educação, Trabalho e Cidadania.

Fonte: Elaborado pelo autor.

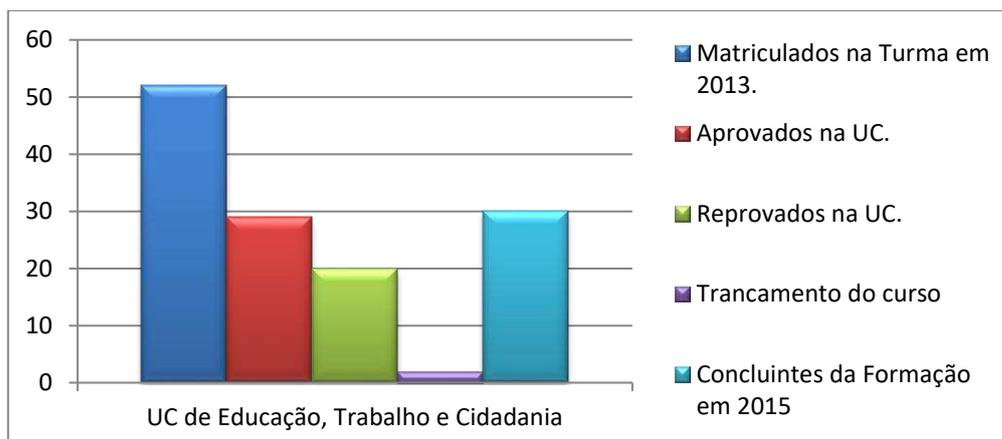
A UD de PPP_PPE, observou-se que dos 5 professores-alunos matriculados, 29 cursistas (56,86%) concluíram a UD, 20 professores-alunos (39,21%) foram reprovados por falta e 2 professores-alunos (3,92%) já haviam solicitado trancamento do curso devido ao desligamento das atividades docentes na escola-campo. Posteriormente um dos professores-alunos que solicitou trancamento do curso retornou ao processo de formação, concluindo o curso em 2015.

No transcurso do desenvolvimento das ações previstas no Eixo II na UD de Prática de Ensino I, 20 alunos (39,21%) desistiram momentaneamente do curso, ou por terem sido desligados das atividades laborais nas escolas profissionalizantes, ou por falta de tempo para atender as demandas da realização obrigatória da prática pedagógica, exigida pelo curso de aperfeiçoamento em EPCT.

Esta UD por requisitar a elaboração de projetos, a obrigatoriedade do estágio em sala de aula na escola-campo e a proposição de uma intervenção pedagógica, tinha como pré-requisitos o conjunto de saberes e conhecimentos trabalhados nos Módulos I e II.

Logo a reprovação em quaisquer UD dos módulos anteriores impediria o professor-aluno de dar seguimento ao curso de aperfeiçoamento. Os dados podem ser observados no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Frequência na UD de Projeto Político Pedagógico.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Deve-se entender que o alto índice de reprovação por faltas já indicava sinais de um elevado número de evasão ainda no segundo módulo do curso, situação que perdurou no transcurso das UD dos Eixos III e IV.

3.3.2.1 Elementos constitutivos das Unidades Didáticas

Ao longo de diversas leituras e releituras dos documentos normativos que regem as UD estudadas, constatou-se a existência de temas em destaque, que propunham em sua essência a melhoria da capacitação dos professores não licenciados. Cada tema associava-se aos objetivos iniciais da formação e direcionavam as ações dos *professores-alunos* para:

- a) o planejamento das atividades fornecidas e a serem realizadas;
- b) o aprimoramento das práticas de ensino previamente reconhecidas através do fornecimento de estratégias e metodologias em voga na EPT;
- c) a natureza da formação docente na EPCT;
- d) o desenvolvimento profissional direcionado à EPT na educação básica.

Estes temas em destaque ao serem melhor analisados no processo formativo investigado poderiam indicar se houvera promoção e modelamento de situações pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos *professores-alunos*. Ao associar Formação docente ao desenvolvimento profissional a pesquisa passou a requisitar uma melhor compreensão dos direcionamentos e das ações pedagógicas tomadas. Era importante saber se havia garantia da qualidade do planejamento

das atividades realizadas. Consequentemente a apropriação ou melhoria das estratégias usadas na prática de ensino em sala de aula, poderia confirmar se houve ou não ampliação da capacidade de reflexão docente, e se estas foram ou não expressas e descritas pelos sujeitos investigados.

No capítulo 4 o subcapítulo 4.1 trará os desdobramentos da análise realizada com seus resultados, e apresentará entendimentos sobre as peculiaridades e ações tomadas na formação fornecida. Estas ações é que expressaram (ou não!) a integração de estratégias didático-metodológicas vitais ao processo de formação docente. Para tanto serão observadas algumas relações nas articulações entre planejamento das atividades, desenvolvimento profissional, prática de ensino e a formação docente abordadas e desenvolvidas no transcurso formativo.

Esperava na escolha das UD que a análise das diversas ações e procedimentos planejados nos Planos das UD indicassem a geração de novas habilidades, competências, e o reconhecimento dos saberes experienciais e saberes docentes nos discursos e relatos dos professores-alunos. Almejava-se verificar se houve o exercício de uma prática pedagógica estimuladora da ação-reflexão-ação (Schön, 2000) dos saberes que envolvem a construção do conhecimento ao longo da vida profissional docente.

Na seleção de cada uma das UD objetivou-se apontar um agrupamento de saberes-fazeres docentes específicos (Perrenoud, 1999; Tardif, 2006) que amparassem estes profissionais no desempenho de suas funções, durante e após o processo de formação continuada. Cada atividade realizada apontava a necessidade de que fossem incorporadas nas práxis destes professores-alunos, técnicas e métodos amparados por uma visão pedagógica e epistêmica sobre os saberes que não de sabem (Bragança, 2012; 2021) e que mesmo inconscientes haviam sido apropriados por esses sujeitos.

3.4 Participantes do estudo

Ao considerar a gama de informações colhidas e a complexidade do processo de avaliação e prospecção que seria conduzido por essa pesquisa, os participantes do estudo foram agrupados de acordo a função exercida. Em decorrência do caso estudado e das estratégias de análise empregadas na investigação os sujeitos são designados pelos termos

professores-formadores juntamente com os professores-tutores e os cursistas professores-alunos.

No âmbito do planejamento do curso de aperfeiçoamento a Diretoria de Educação à Distância (DEaD) atuou no setor de gerenciamento das atividades em EaD no âmbito educacional local. O projeto-piloto do curso de aperfeiçoamento fora administrado pela DEaD que atuou tanto na organização, definição de diretrizes de ação como na pesquisa na EPCT. As ações dos responsáveis pelo gerenciamento do curso estavam respaldadas no documento de orientação tecnológica do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Tais ações permitiram investigar as pretensões iniciais do aperfeiçoamento consoante à prática das ações estabelecidas pelos documentos que regem o processo formacional científico e tecnológico brasileiro. Já no âmbito da execução de ações vinculadas à prática de ensino, investigou-se uma das dez turmas do curso de aperfeiçoamento, com um grupo de 2 professores-formadores, 5 professores-tutores e 51 professores-alunos.

Este grupo fora designado pelo curso de aperfeiçoamento como Turma G, e consistia na 6ª turma de professores não licenciados a iniciar o curso de aperfeiçoamento. A escolha da referida turma para realização desta investigação se deu pelo fato de o agrupamento de 51 professores-alunos apresentar índice satisfatório de frequência, aprovação, evasão e desistência, e ainda por apresentar um quantitativo considerável de materiais disponíveis produzidos no decurso da formação e passíveis de serem devidamente tratados e analisados no decurso dos 18 meses de formação.

Os professores-alunos em questão desempenhavam as funções de professores, orientadores de estágio e coordenadores de cursos técnicos lotados em escolas de ensino médio profissionalizante, designadas pelo termo escola-campo. A turma investigada foi escolhida primeiramente pelo fato deste investigador ter atuado como professor formador em diversas UD ao longo do processo formativo o que facilitou a recolha dos dados e sua organização.

Seguidamente a escolha observou o nível de interação e participação da turma nas atividades propostas pelo curso de formação, bem como ao quantitativo de alunos que

concluíram o curso, e o quantitativo de mensagens produzidas, que ultrapassaram a marca de mais de mil mensagens, e documentos produzidos.

3.4.1 Professores-alunos

Os *professores-alunos* cursistas do processo formativo na EPCT detinham formação profissional em cinco áreas distintas, a saber: a primeira constituída pelos cursos na área de saúde (Cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Medicina Veterinária), a segunda constituída pelos cursos na área administrativa (Cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Marketing, Secretariado Executivo e Agronegócios), e a terceira formada por cursos da área de informática (Cursos de Ciências da Computação, Sistemas de Informação, Análise de Sistemas e Redes de Computadores).

A quarta área, constituída por cursos de caráter tecnológico constavam formados nos cursos de Telemática, Mecatrônica, Manutenção Industrial, Tecnologia de Alimentos, Recursos Hídricos e Zootecnia. Mesmo o curso sendo destinado aos bacharéis, a turma em questão possuía três profissionais licenciados nos cursos de Pedagogia, Biologia e Química, formando o quinto grupo ou área de formação. Havia ainda um profissional bacharelado na área de Estilismo e Moda.

Como a pesquisa realizada consistiu em estudar os indivíduos, em função da economia de análise, tive a necessidade de dividir o conjunto de professores em seis grupos (A, B, C, D, E, F) observando alguns critérios associados ao nível de interação e participação nas atividades propostas pelas unidades curriculares cursadas. Estes critérios foram favoráveis à seleção dos *professores-alunos* para investigação. Os critérios de divisão do grupo de *professores-alunos* emergiram após algumas releituras e agrupamento das postagens de todos os participantes matriculados nas UD de Educação, Trabalho e Cidadania, Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar e Prática de Ensino I.

Atento à natureza do estudo de casos analíticos, em que pretendi evocar e ilustrar os casos que possivelmente serviriam para confirmar ou infirmar uma dada teoria contida nos objetivos desta Tese, optei por identificar o nível de interação dos professores-alunos nos fóruns de discussão ao longo de toda a formação recebida, e das inferências nas atividades propostas no curso. O grau de participação permitiu que fossem criados sete

critérios que denotam maior ou menor interação e responsividade dos professores-alunos às atividades propostas pelas UD cursadas.

Estas características correspondem de modo autêntico, a uma realidade reconhecida e experimentada pelos professores-alunos na sala virtual em cada uma das UD. A gama de ações vivenciadas nos processos de assimilação e interação com outros professores em formação poderia potencialmente formatar as bases de uma *práxis* e identidade profissional para a EPT.

Os mesmos revelaram a existência de saberes oriundos da experiência enquanto discentes, tanto da formação em EPCT como no período anterior ao exercício da atividade docente, e ainda advinham da experiência na formação em serviço. As características encontradas e que formataram o critério de subdivisão dos grupos são explicitados abaixo:

- a) Alguns dos relatos textualizados denotam uma reflexão do professor-aluno sobre as próprias experiências em sua sala de aula;
- b) Há no discurso do professor-aluno relatos de seu papel desempenhado no processo de formação na EPCT;
- c) Observou-se a existência de uma relação entre teoria estudada na formação e prática vivenciada em sala;
- d) Há indícios de uma reflexão mais apurada sobre a intervenção docente em sala de aula.
- e) Denotam-se processos de mediação do professor-aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula, quando da discussão do projeto de intervenção previsto nas ementas das UD;
- f) Houve uma descrição do processo de trabalho e intervenção utilizados em sala de aula;
- g) Observou-se a existência de saberes e conhecimentos docentes que revelavam ações e conhecimentos pessoais postos em ação. Estes saberes fornecem indícios da construção de uma identidade docente, a partir da experiência vivenciada, com suas tensões e contradições e seus processos reflexivos.

Foram agrupados em:

- a) Saberes e conhecimentos oriundos da experiência enquanto discente, tanto da formação em EPCT como anterior ao exercício docente;

b) Saberes e conhecimentos advindos da experiência formativa semipresencial enquanto docentes em formação em serviço;

c) Saberes adquiridos ou em processo de assimilação e emergidos da interatuação com outros professores na formação.

Sobre a seleção dos indivíduos para a pesquisa, afirmo que os 51 professores-alunos participantes foram agrupados em unidades amostrais (1, 2, 3, ..., 51) de acordo com a ordem alfabética de seus nomes. Assim, o sujeito denominado Áries (nome fictício) teve o número 01 atribuído a si, o sujeito denominado Antônio (nome fictício) teve o número 02 atribuído, e sucessivamente até alcançar o número total de sujeitos matriculados na referida turma.

3.4.1.1 A escolha dos professores-alunos participantes do estudo

Levando em conta à existência de 51 professores-alunos no processo de formação, optou-se pela seleção de um número representativo de casos de análise a ser investigado no universo estudado. Assim, a proporção ou tamanho da amostra aleatória deveria ser superior a 20% e inferior a 50% do total de matriculados na turma G, o que permitiu a seleção da população de estudo. Esta população consistiu na seleção de dois professores-alunos por cada grupo, através de amostragem simples.

A amostragem simples, ou amostragem aleatória (casual) simples é um conjunto de procedimentos empregados para obter uma amostragem probabilística usado em pesquisas quali-quantitativas (Markoni e Lakatos, 2003). A técnica permitiu que todos os sujeitos investigados tivessem a mesma chance de fazer parte da amostra da população de estudo com uma probabilidade conhecida diferente de zero.

O sorteio dos sujeitos consistiu na escrita dos números de cada participante dos seis grupos (A, B, C, D, E, F) em fichas de papel com as mesmas dimensões (4,0 x 4,0 cm). O sorteio ocorreu por grupos separados. Cada papelote numerado fora colocado dentro de uma caixa retangular com tampa e separado por grupos. Para cada grupo, os números foram sorteados, um a um, formando a amostra da população de cada um dos grupos.

Como a população fora dividida em grupos, procedeu-se com a amostra por quotas. Iniciou-se com o sorteio da amostra do grupo A, seguido do grupo B, e assim sucessivamente até finalizar o sorteio com o grupo F. Após agitar a caixa, os números iam

sendo retirados aleatoriamente do montante existente por este pesquisador. Em função do quantitativo de 20 professores cursistas presentes no grupo F, optou-se por uma segunda seleção aleatória com os integrantes deste conjunto.

Esperava-se que este grupo tivesse uma representatividade mais proporcional ao seu número de professores-alunos constituídos (algo em torno de 20% da população). Desta maneira o Grupo F ficou constituído por quatro professores-alunos, enquanto os demais grupos foram constituídos por dois professores-alunos cada. Em virtude das constantes ausências no AVA ou ainda pela falta nos encontros presenciais os integrantes do grupo foram reprovados na UD de PE I, situação revista posteriormente através de percurso da UD.

Estes grupos reprovados por notas e faltas foram caracterizados como desistentes/evadidos, tendo ainda em seu meio professores-alunos que solicitaram trancamento de matrícula na UD e/ou do próprio curso de Pós-graduação em EPCT. Em virtude da completa ausência de materiais que viabilizassem a realização da pesquisa, o Grupo F teve que ser investigado através de um instrumento de pesquisa específico (Vide Tomo II).

A entrevista objetivou compreender o motivo da ausência dos cursistas na UD e praticamente no término do curso. Visou compreender também a percepção que estes tinham sobre o processo formacional e as nuances da formação em serviço. Era importante compreender quais tipos de saberes estavam presentes nas práticas e discursos dos professores evadidos, suas percepções sobre o processo formativo, o impacto da formação na vida profissional daqueles participantes.

O processo de interação nos fóruns e o número de critérios identificados em cada caso foram primordiais para que os casos fossem agrupados. Deste modo o grupo A ficou constituído pelos professores-alunos (06, 10, 14, 20, 30 e 39).

O grupo B pelos sujeitos (02, 05, 08, 09, 13, 36, 45), o grupo C pelos participantes (25, 29, 33, 37, 38 e 40) e o grupo D pelos sujeitos (01, 11, 17, 35, 47, e 50) que obteve baixo rendimento nas participações, se comparado aos demais grupos A, B e C.

Após rever cada grupo de sujeitos um a um, percebi que dois novos conjuntos (grupos E e grupo F) poderiam ser agrupados, e seriam constituídos exclusivamente por professores-alunos que foram reprovados na UD de Prática de Ensino I, seja por falta (RF)

e/ou por nota (RN). Sem esta UD os professores-alunos não poderiam dar seguimento ao processo formativo, situação que deveria ser saneada com o repercurso a posteriori da UD.

O grupo E (casos 03, 22, 23, 24, 28 e 43) foi caracterizado pela baixa responsividade aos conclames do professor-tutor e formador, tendo baixa interação. Apesar de elaborar os projetos de intervenção e projeto final, o grupo acabou sendo reprovado por faltas (RF) excessivas que ultrapassaram 25% do total de faltas permitidas no regimento do IFCE.

Saliento que nesse grupo alguns dos participantes obtiveram notas acima de 7,0 (numa escala de notas entre 0 e 10), que corresponde à nota mínima para aprovação sem a realização de Avaliação Final (AF), e mesmo assim permaneceram reprovados pela constante ausência na plataforma *MOODLE*. Por fim, o Grupo F foi constituído pelos *professores-alunos* (04, 07, 12, 15, 16, 18, 19, 26, 27, 31, 32, 34, 41, 42, 46, 48, 49 e 51) estando seus integrantes reprovados ao mesmo tempo por faltas e por notas.

A recolha de dados deste grupo se deu através de entrevista aplicada, e posteriormente enviado via endereço eletrônico. Apenas os professores-alunos 12, 26, 32, 44 e 51 responderam as questões de entrevista, etapa realizada no ano de 2023. Neste grupo os professores-alunos 32 e 44 optaram por não participar da pesquisa, tendo em vista que assumiram à época da formação cargos de coordenador de cursos técnicos.

Este grupo de professores não participou em nenhuma atividade proposta pela UD de Prática de Ensino I e a participação nas demais UD fora satisfatória com aprovação, e reprovação de alguns sujeitos contando inclusive com o repercurso da UD na qual houve reprovação.

Outras tentativas foram realizadas via telefone celular e telefone fixo, e mesmo assim os professores contatados (professores-alunos 04, 07, 15 e 18) preferiram não participar da pesquisa. A justificativa era de que não faziam parte das escolas profissionalizantes e que não tinham tempo hábil para responder às questões. Para favorecer um melhor entendimento sobre o agrupamento dos professores-alunos será apresentada a Tabela 1 com os critérios de divisão dos professores investigados.

Nela serão separados os casos de acordo com o grau de participação efetiva nas atividades considerando a identificação ou não dos critérios anteriormente mencionados.

A faixa etária do grupo variava entre os 25 (vinte e cinco) e 60 (sessenta) anos de idade, cuja experiência não ultrapassava os 20 (dez) anos de atividade professoral. Mais da

metade da turma era composta por mulheres, sendo as áreas administrativas e de informática, as que contavam com maior quantitativo de professores em formação. Já a experiência profissional no campo não pedagógico variava entre os 5 (cinco) e 30 (trinta) anos de exercício profissional.

Tabela 1 – Nível de interação/participação da Turma G nos fóruns de discussão.

	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	GRUPO F
Nível de interação nos fóruns	Alto	Mediano	Baixo	Muito Baixo	Muito Baixo	Nenhum
Número de interações	≥ 13	≤ 12 e ≥ 8	< 8 e > 4	< 4	< 4	Nenhuma
Apresentação do projeto de intervenção	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Apresentação de Projeto Final	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Número de critérios Identificados	≥ 5	4	Até 3	Até 3	< 3	0
Sujeitos investigados separados e identificados	06, 10, 14, 20, 30, 39.	02, 05, 08, 09, 13, 36, 45.	25, 29, 33, 37, 38, 40	01, 11, 17, 35, 47, 50	03, 22, 23, 24, 28, 43	04, 07, 12, 15, 16, 18, 19, 26, 27, 31, 32, 34, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 51.
Número de Integrantes	6	7	6	6	6	20
Aprovação na UD PE I	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: elaborado pelo autor

As características do grupo de *professores-alunos* investigados podem ser vistas de maneira sistematizada em gênero, idade, local de trabalho, contexto de ensino e área de formação na tabela 2. A média de idade dos sujeitos era de 27,4 anos, sendo mais de 60% (sessenta por cento) desses *professores-alunos* ocupantes de cargos em escolas públicas do interior do Estado do Ceará.

O grupo era constituído em sua maioria por indivíduos do gênero masculino (78,63%) e exercia em sua maioria o cargo de professor e de orientador de estágio

supervisionado. Os grupos com maior quantitativo de mensagens (Grupos A, B e C) era em sua maioria da área de informática e exercia a função docente em sala de aula.

Tabela 2 – Características dos *professores-alunos* investigados

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Nº de investigados por amostragem simples	2	2	2	2	2	4
Gênero	50% pertencente ao sexo Feminino	100% pertencente ao sexo Masculino	100% pertencente ao sexo Masculino	50% pertencente ao sexo Feminino	100% pertencente ao sexo Masculino	75% pertencente ao sexo Masculino
Média das Idades	29,8	28	27	30	45	32
Local de trabalho	50% lecionam na capital	50% lecionam na capital	50% lecionam na capital	100% lecionam no interior	100% lecionam na capital	75% lecionam na capital
Contexto de ensino	Professor	Professor e Orientador de Estágio	Professor e Orientador de Estágio	Professor e Coordenador de curso	Professor	Professor e Orientador de Estágio
Área de Formação	Informática/ Análise de Sistemas	Informática	Saúde/ Administração	Saúde/ Administração	Informática	Educação/ Informática

Fonte: elaborado pelo autor.

Os *professores-alunos* sorteados serão apresentados na tabela 3 que segue abaixo:

Tabela 3 – Relação dos *professores-alunos* sorteados por amostragem simples

Grupos	Professores Investigados
Grupo A	Sujeitos 06 e 20
Grupo B	Sujeitos 02 e 08
Grupo C	Sujeitos 29 e 33
Grupo D	Sujeitos 47 e 50
Grupo E	Sujeitos 28 e 43
Grupo F	Sujeitos 12, 51, 48 e 26

Fonte: elaborado pelo autor.

Acredito que no âmbito do desenvolvimento profissional, os documentos produzidos e analisados dos 14 sujeitos sorteados poderão apontar indícios de que os objetivos do processo formacional foram ou não alcançados. Isso indicaria aspectos do desenvolvimento profissional associados ao planejamento do curso, que promoveriam mudanças significativas na práxis dos professores em processo de formação.

Abaixo a tabela 4 apresenta o total de mensagens analisadas, que consiste no quantitativo de relatos textualizados escritos pelos 51 professores-alunos da Turma G e postados em dez fóruns de discussão nas três UD investigadas. A tabela também apresenta o quantitativo de mensagens enviadas pelos 14 professores-alunos investigados em cada uma das UD do Curso de Formação em EPCT:

Tabela 4 – Quantitativo das mensagens enviadas por grupo nas UD

Nº total de mensagens enviadas pelos 51 professores-alunos		832		
Grupo	Professores-alunos investigados	Nº de mensagens enviadas aos fóruns por grupo de professores-alunos investigados em cada uma das UD do Curso de Formação em EPCT		
		UD de PEI	UD de ETC	UD de PPP_PPE
A	6 e 20	25	17	30
B	2 e 8	36	10	15
C	29 e 33	6	08	19
D	47 e 50	10	05	11
E	28 e 43	4	04	08
F	12, 26, 48 e 51	0	3	13
Total	14	81	47	96

Fonte: elaborado pelo autor.

O quantitativo de mensagens enviadas pelos *professores-alunos* nos grupos reforçou os critérios elencados na divisão e classificação dos professores-alunos investigados. Este quantitativo de interações indicou que os cursistas investigados foram classificados de acordo com o grau de participação e interação nas discussões propostas pelos professores-formadores.

3.4.2 Professores-formadores e tutores

Além da análise das intervenções realizadas por cada grupo dos professores-alunos investigados, foram consideradas ainda as intervenções e contribuições feitas pelos

professores-formadores e professores-tutores das UD, que pontualmente mediavam as trocas de vivências e experiências, debates e articulação das atividades propostas nas UD investigadas.

As atribuições dos professores-formadores e professores-tutores que atuaram na gestão do ensino no processo formativo, estavam associadas à constante necessidade de *feedbacks* às mensagens enviadas aos fóruns de discussão, e ao grau de interação presencial/ virtual no AVA.

Estava previsto para os *professores-alunos* o apoio à aprendizagem à distância, com vistas à formação de perfil profissional e reflexão sobre o saber, saber-fazer e saber-ser docente (Tardif, 2006; Joye, 2013). Deste modo era crucial a presença de professores-formadores e tutores mais experientes para promover a interação e partilha de informações no cotidiano do trabalho com o AVA *MOODLE*. A atividade letiva consistia na orientação dos formandos no processo de aprendizagem, com atividades estimuladoras de trocas discursivas, troca de informações e pontos de vista sobre a temática em discussão durante a formação.

Através dos *feedbacks* constantes, mensagens personalizadas e coletivas, e acompanhamento dos prazos de cada atividade proposta era almejado *O estar junto virtual* (Valente, 2019). O processo de avaliação realizado pelos *formadores/tutores* considerava a leitura e reflexão de materiais potencialmente significativos pelos formandos, sua postagem nas ferramentas de armazenamento do AVA e o emprego de estratégias diferenciadas de estímulo à participação dos alunos ausentes e/ou evadidos.

Caso o cursista não acessasse o ambiente virtual por mais de uma semana, a coordenação do curso de aperfeiçoamento e os professores-formadores se encarregavam de entrar em contato via telefone e correio eletrônico com os professores-alunos. Os contatos eram realizados pela coordenação do curso e pelo professor-formador da UD, ao longo das semanas, muitas vezes sem obter sucesso.

Para favorecer uma melhor organização dos dados referente a este grupo de sujeitos investigados criei códigos para identificar e diferenciar os formadores e tutores na pesquisa, o que pode ser observado na tabela 5. O professor-formador 1 foi identificado pelo código (FOR1) e do mesmo modo seus auxiliares responsáveis pela UD de Educação, Trabalho e Cidadania os professores-tutores 1 e 2 foram identificados pelos códigos (TUT1) e (TUT2).

O professor-formador 2 foi codificado com o símbolo (FOR2) e os professores-tutores 3 (TUT3) e 4 (TUT4). Este segundo grupo atuou na UD de Projeto Político Pedagógico e Prática de Planejamento Escolar, enquanto o professor-formador 3 codificado pelo símbolo (FOR3) foi auxiliado pelos professores-tutores 5 (TUT5) e 6 (TUT6) responsáveis pela UD de Prática de Ensino I.

Tabela 5 – Caracterização dos professores-formadores e tutores

	Formadores	Tutores
Nº de investigados	2	6
Gênero	Um homem e uma mulher	4 mulheres e 2 homens
Média das Idades	39 anos	35 anos
Local de trabalho	IFCE, UECE, SEDUC, PMF	Escolas de Ensino Médio e Fundamental - SEDUC e PMF
Contexto de ensino	Gestão do Ensino	Auxiliar o Formador
Área de Formação	Educação - Licenciatura em Pedagogia	Multidisciplinar
Código dos investigados	FOR 1, FOR 2, FOR 3	TUT 1, TUT 2, TUT 3, TUT 4, TUT 5 e TUT 6

Fonte: elaborado pelo autor.

A tabela 6 apresenta o quantitativo de mensagens enviadas pelos professores-formadores aos fóruns de discussão nas três UD investigadas. Algumas das mensagens tem natureza espontânea, de incentivo à colaboração e participação nas atividades previstas, como também se referem aos assuntos abordados nas UD, e à direcionamentos e esclarecimentos dados aos professores-alunos durante o percurso formativo.

Tabela 6 - Distribuição das mensagens enviadas pelos *professores-formadores*

Nº total de mensagens enviadas pelos professores-formadores		228		
	Professores-formadores	Mensagens enviadas nas UD investigadas no Curso de Formação em EPCT		
		UD de PEI	UD de ETC	UD de PPP_PPE
	FOR 1	-	13	-
	FOR 2	-	-	7
	FOR 3	208	-	-
Total	3	208	13	7

Fonte: elaborado pelo autor.

A tabela 7 apresenta o quantitativo de mensagens enviadas pelos professores-tutores nas UD investigadas. As mensagens quantificadas têm o mesmo contexto das mensagens enviadas pelos professores-formadores. Por se tratar de atividades que exigem uma maior prática e o estágio curricular, a UD de Prática de Ensino I apresentou maior número de interação tanto dos professores-formadores/tutores como dos professores-alunos.

Tabela 7 - Distribuição das mensagens enviadas pelos *professores-tutores*

Nº total de mensagens enviadas pelos professores-tutores		54		
Professores-formadores	Mensagens enviadas em cada uma das UD investigadas no Curso de Formação em EPCT			
	UD de PEI	UD de ETC	UD de PPP_PPE	
TUT 1	-	9	-	-
TUT 2	-	7	-	-
TUT 3	-	-	-	8
TUT 4	-	-	-	7
TUT 5	16	-	-	-
TUT 6	7	-	-	-
Total	6	23	16	15

Fonte: elaborado pelo autor.

Como fui professor-formador da UD de Prática de Ensino I, não fiz parte do universo de professores-formadores investigados (FOR 3). Em função do número reduzido de formadores e tutores existentes no curso de formação, à exceção deste investigador, todos os sujeitos foram selecionados para participar da investigação realizada, totalizando 5 sujeitos, sendo 2 professores-formadores e 3 professores-tutores investigados.

A seguir serão apresentados os dados recolhidos dos *professores-alunos*, dos *professores formadores* e *tutores*, bem como os documentos normativos do curso de formação/aperfeiçoamento na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) investigado que foram usados para a análise na pesquisa.

3.5 Dados recolhidos

Cada documento recolhido reuniu um conjunto vital de informações capazes de legitimar as respostas para cada uma das questões de investigação deste estudo. Através do entendimento dos percursos das práticas educativas, da identificação de problemas em sala

de aula, do diagnóstico realizado no ambiente de aprendizagem virtual, e na organização do processo formativo docente nos documentos lidos, garantiu-se uma explanação das propostas formativas do curso de aperfeiçoamento/especialização, fundamental para a ocorrência da avaliação e prospecção do curso.

A recolha dos dados para análise ocorreu em três etapas distintas. Era necessário explicar como a construção de saberes da prática docente, o conhecimento pedagógico prévio, o planejamento das atividades, a reflexão-na-ação e o saber cotidiano promoveram mudanças (da) na ação colaborativa e mediadora docente.

1ª. Etapa:

Consistiu na procura e seleção de fontes para a pesquisa, com vistas a agrupar um conjunto de documentos que norteassem o entendimento sobre o processo de formação em Educação Profissional, Científica e Tecnológica. As fontes pesquisadas consistem em documentos que regem o funcionamento dos cursos de formação na Educação Profissional e Tecnológica, seus objetivos e propostas de ação educativa. As informações coletadas foram obtidas em duas instâncias:

a. Pesquisa realizada na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF);

Neste caso, a procura por subsídios abrangeu consultas em documentos públicos que tratavam da formatação do curso de aperfeiçoamento/especialização sobre a Educação Profissional e Tecnológica, a saber:

a.1) Pesquisa nos Documentos Normativos (DN) de regência, organização e funcionamento do curso de aperfeiçoamento investigado.

Nesta etapa a pesquisa foi realizada junto à Diretoria de Educação à Distância (DEaD) no IFCE.

Os documentos analisados acima descritos foram classificados de acordo com a natureza de seus objetivos e propostas organizacionais, considerando,

- a) Ementas de Unidades Curriculares, manuais da UD de Prática de Ensino, Relatórios de Regência de curso e a Matriz Curricular;
- b) Ambiente virtual Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE) que concentrou os percursos metodológicos das UD investigadas e dos 4 módulos ofertados no decorrer de realização da formação docente;

c) Projeto piloto do Curso de Aperfeiçoamento na EPCT.

Esta organização seria posteriormente favorável para a crítica das informações e compreensão do contexto de formação docente, alinhado aos conclames da EPT na Rede Federal em EPCT no Brasil. Tal organização era necessária para compreender como as ações tomadas no decorrer das UD poderiam gerar futuras ações educativas na prática dos formandos e na qualidade da formação ofertada pelo IFCE.

Nesta etapa a primeira ação consistiu em analisar a Matriz Curricular, a Matriz Pedagógica, o Plano de Unidade Didática a Ementa das UD, o Regimento Interno e Projeto do Curso de Aperfeiçoamento. Estes documentos normativos configuraram-se como instrumentos norteadores da regência e do planejamento do curso aperfeiçoamento/especialização, indicando caminhos, metodologias, didáticas e estratégias a serem executadas pelos professores-formadores de cada uma das UD. Os documentos normativos se propunham a formatar uma identidade própria para os participantes da formação, como ainda favorecer uma mudança na práxis docente.

2ª. Etapa:

Nesta fase deu-se a recolha dos dados sobre o processo de prática de ensino associado ao ensino e aprendizagem de todos os professores investigados, e matriculados na UD de Prática de Ensino I (PEI). Os documentos foram divididos de acordo com as ações realizadas pelos professores-alunos no transcurso da realização das atividades práticas, e está organizado em:

- a) Fóruns de Discussão com seus relatos textuais (RT);
- b) Projetos de Intervenção (PI);
- c) Entrevistas com alunos desistentes (ED).

A ação empregada nesta etapa foi direcionada na análise dos fóruns de discussão que continham os Relatos Textuais (RT), que armazenam mensagens textuais com forte caráter interacional e viés colaborativo. No curso de formação os fóruns de discussão foram concebidos para a divulgação, construção de textos, sínteses de ideias e opiniões através do envio de mensagens entre os diversos usuários da plataforma. Juntos, fóruns de discussão e Projetos de Intervenção caracterizaram-se como os dados recolhidos de maior aplicação na resolução de atividades propostas pela coordenação do curso, devido ao alto índice de interatividade.

A entrevista (ED) objetivou inquirir sobre situações que motivaram a evasão, trancamento ou desistência do processo formativo. Para realizar tal intento, procurou-se saber na entrevista realizada com o Grupo F: a) Quais motivos provocaram a desistência do curso de aperfeiçoamento em EPCT; b) Quais os pontos positivos e negativos são elencados sobre o processo de formação; c) O que poderia interferir ou influenciar na presencialidade do sujeito-participante no curso; d) Compreensões sobre a qualidade da formação para a vida acadêmica do professor; e) As influências ou interferências da formação na vida profissional do professor em formação em serviço; f) A relevância da Prática de Ensino no cotidiano de sala de aula.

As entrevistas foram conduzidas de maneira a minimizar o efeito do entrevistador citado por Tuckman (2000). Todos os dados obtidos através da entrevista foram tratados para se preservar a identidade de cada um dos entrevistados, omitindo quaisquer informações que obstaculizassem o anonimato dos mesmos. Informo que as entrevistas foram enviadas via correio eletrônico para todos os participantes do grupo F. Os Fóruns de Discussão bem como os Projetos de Intervenção serão descritos na seção seguinte.

3ª. Etapa:

Na última etapa, contemplando o contexto de produção e execução das atividades realizadas pelos professores recolheram-se documentos alusivos ao desenvolvimento profissional docente que continham dados, informações sobre o percurso tomado pelos investigados, que detectariam ocorrência ou não de mudanças atitudinais prática dos professores-alunos. Estes documentos foram relevantes para apontar se houve ou não mudanças na ação educativa docente, e estão descritos como:

- a) Relatório de Prática de Ensino ou Relatório Final (RF);
- b) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);

Aqui procedeu-se com a análise dos Relatórios de Prática de Ensino e os TCC. O Relatório de Prática de Ensino consistiu num rol de atividades realizadas e organizadas em relatórios. Esses relatórios propunham o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos que ajudariam professores-alunos a entender como a prática pedagógica na EPT poderia auxiliar a elaboração de projetos em sala de aula, intentando a ocorrência de novas apreensões para os alunos. Além destes dados, os relatórios continham os percursos metodológicos adotados por cada professor-aluno no tocante a execução da intervenção planejada, a avaliação do projeto de intervenção, um diário de observação do ambiente

escolar e por fim indícios de reflexão sobre a prática de ensino dos professores em formação.

Tanto os Projetos de intervenção como o Relatório de Prática de Ensino tinham o propósito de estimular processos mais reflexivos, e conseqüente a transformação da prática profissional que vinha sendo realizada pelos professores não licenciados. Através da realização de um diagnóstico prévio do ambiente de sala de aula, traziam à tona da prática letiva o espírito investigativo que poderia facilitar a detecção dos pontos nevrálgicos associados à aprendizagem de alguns conteúdos científicos. Sua idealização e aplicação nas escolas profissionais estaria atenta a um vasto conjunto de domínios (tecnológico, curricular, metodológico, avaliativo, relacional e atitudinal) necessários às práxis docentes (Joye, 2013).

O Trabalho de conclusão de curso (TCC) por sua vez representaria a culminância de todas as reflexões e das intervenções lançadas e apresentadas nos fóruns e no Projeto elaborado por cada professor-aluno no decorrer da formação em EPCT. Esse documento trazia em seu corpo um recorte de informações da escola-campo⁶ estagiada, do Projeto Político Pedagógico, da filosofia e crenças de formação histórico-social humana da escola-campo, postas em execução nas intervenções realizadas pelos professores e grupo gestor (diretores e coordenadores).

No TCC seria possível detectar se as relações sobre o trabalho educativo, a percepção de sociedade e valores culturais estariam presentes formando a tese normativa, ou documento norteador de cada escola profissionalizante.

3.6 Análise e tratamento dos dados

A definição das dimensões de análise dos documentos produzidos pelos sujeitos investigados e os documentos normativos foi guiada pelas questões de investigação que se pretendeu responder, bem como pela fundamentação teórica apresentada. Com o objetivo e o problema em mente organizaram-se três focos de estudo. Procurei responder primeiramente à questão Q1. Ao avaliar o processo de formação na modalidade

⁶ Local em que os professores-alunos atuam como professores e realizaram a prática de ensino prevista no Currículo do curso de formação em EPCT.

semipresencial poderia constatar se a formação em serviço produziu bons resultados, de forma rápida, eficiente e com competência, aprimorando o desempenho da função docente.

Cumprida esta etapa procurei responder às questões Q2.1, Q2.2 e Q2.3, com vistas a avaliar alguns desdobramentos entre o desenvolvimento profissional e a prática de ensino estudada. Estes desdobramentos potencialmente asseguraram ou não a melhoria da formação, ou reforçaram o bom andamento de alguns procedimentos didático-metodológicos, atentos aos objetivos do curso. Seguidamente procura-se conhecer quais dos saberes e conhecimentos fornecidos pela formação foram apropriados pelos professores-alunos no discurso e nas estratégias de ação educativa revelados nos documentos investigados.

O objetivo final foi responder à questão Q3, já que me interessava compreender se, e como evoluiu o perfil e a identidade profissional dos professores-alunos durante o processo formativo. Depois de validar todas as informações e dados obtidos, os mesmos foram analisados com recurso ao software de análise *NVivo 8*[®] seguindo orientações de análise de conteúdo (Bardin, 2004; Krippendorff, 2022; Machado, 2012; Machado *et al.*, 2023; Pinto *et al.*, 2009).

O software foi importante no processo de construção dos códigos, na detecção das classes emergentes e na identificação das unidades de contexto usadas na análise de conteúdo, e seguiu os pressupostos investigativos da análise de conteúdo (Bardin, 2004; Silva e Fossá, 2017). Procurei detectar através da leitura do Projeto Piloto do curso investigado quais os objetivos primevos do curso de formação da EPCT. Seguidamente, verifiquei nas próprias ações descritas nos relatos e nos discursos se as ações, posturas, produções e intervenções executadas por todos os professores envolvidos na formação, se estas estavam ou não em consonância com os objetivos expressos nos documentos normativos fornecidos pela mantenedora do curso.

O quadro 2 traz um resumo dos assuntos contidos nos documentos lidos, como também a caracterização do material catalogado com seus conceitos e conteúdos organizados na 1^a. Etapa da análise documental. Esta ordenação das informações permitiu posteriormente a categorização de informações. Para dar resposta as demais questões investigativas, foram esmiuçadas as informações contidas nos relatos textuais nos Fóruns de Discussão, os Trabalhos de Conclusão de Curso e os Relatórios Finais produzidos por cada um dos professores-alunos.

Quadro 2 – Documentos Normativos (DN) analisados

Documento	Caracterização do material	Conteúdos/conceitos abordados
Ementa das UD de PEI, ETC e PPP	Documento normativo do curso de formação em EPCT do IFCE	Apresentação concisa e clara dos objetivos previstos nas UD em cada módulo do curso
Manual de Prática de Ensino	Documento normativo do curso de formação em EPCT do IFCE	Rol de informações sobre as estratégias e etapas de realização do estágio na escola-campo.
Relatório do Curso EPCT	Documento normativo do curso de formação em EPCT	Proposta de criação e formação do curso de aperfeiçoamento e especialização proposto pelo IFCE ao Governo do Estado do Ceará para formar docentes não licenciados em áreas pedagógicas.
Programas Federais Brasil profissionalizado e Rede Federal em EPCT	Leis e Diretrizes sobre implantação e criação dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica.	Dispositivos, leis, projetos e estratégias que regulamentam as ações formativas do País na Educação profissional.
Matriz curricular do curso de aperfeiçoamento e especialização em EPCT	Documento regulador do curso de formação em EPCT do IFCE.	Unidades curriculares com conteúdos e suas cargas horárias;
Fóruns de discussão das UD de PEI, ETC e PPP (RT)	Ferramenta de debate do AVA MOODLE	Relatos textualizados sobre os assuntos abordados nas UD, ricos em impressões e reflexões sobre a atividade docente e a visão discente sobre, trabalho, educação, cidadania, projetos a formação em EPCT.
Projeto de Intervenção (PI)	Relatório de atividade prática discente.	Relatório do professor-aluno contendo os percursos das práticas realizadas na ambiência escolar, a partir de um dado problema previamente diagnosticado.
Relatório de Prática de Ensino (RF)	Relatório de atividade prática discente.	Relatório discente contendo informações sobre a escola-campo, diagnóstico prévio da turma de estágio, filosofia da escola, PPP e diretrizes de conduta na escola.
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Trabalho Acadêmico discente.	Artigo ou monografia apresentado ao final do curso de formação como requisito parcial para obtenção do título de especialista em docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico;
Matriz de Planejamento e Programa de Unidade Didática das UD de ETC, PPP e PEI.	Documento regulador do curso de formação em EPCT do IFCE.	Contém objetivos, propostas de atividades, estratégia e metodologia de exposição dos conteúdos, processo de avaliação dos formandos e informações acadêmicas de cada UD.

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro 3 associa os temas e conteúdos mais evidenciados nos fóruns de discussão, nos projetos de intervenção, nos TCC's, nos relatos de casos e nos relatórios investigados e que foram discutidos no transcurso da UD de Prática de Ensino I. Esta prática realizou-se inicialmente ao longo de toda formação, e estava associada à *reflexão sobre e na ação* (Schön, 2002) (d)a prática docente e da formação profissional, sendo ampliada no estágio curricular realizado nas escolas-campo.

Quadro 3 – Temas desenvolvidos na UD de PEI

Tema	Descrição
Saberes pedagógicos ou docentes	Favorecer a apropriação dos saberes necessários para a prática docente, bem como reconhecer as influências de suas reflexões no cotidiano pedagógico do professor da EPT.
Diagnóstico do espaço escolar	Estabelecer um diálogo amplo e aberto com a escola, para elaborar um diagnóstico que veja além da sala de aula e revele sua identidade. Investigar a escola, através dos aspectos que compõem esse microsistema da sociedade, visando uma análise e reflexão sobre as contribuições que podemos fazer para auxiliar no seu processo de transformação.
Elaboração de Projetos interdisciplinares	Promover um debate sobre a importância do trabalho pedagógico na Educação Profissional através de projetos de intervenção, entre os formandos considerando o diagnóstico realizado, o que se pensa desenvolver na turma de estágio e as observações feitas na proposta de intervenção ao longo da discussão.
Saber-fazer docente	Conhecer os elementos da identidade docente que norteiam a prática do professor enquanto profissional que está sempre se fazendo. Compreender a identidade profissional como um processo em construção do sujeito historicamente situado, com bagagem social que pincela a profissão. Assimilar o significado que cada professor confere à atividade docente no seu dia a dia através de seus conflitos e anseios.
Formação de professores	Discutir o processo de reflexão-ação do professor como ponto chave de uma nova postura diante da profissão. Desenvolver uma consciência crítica da prática pedagógica como estímulo à ação-reflexão-ação nos saberes que envolvem os atores do processo. Discutir que tipo de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu papel.
Práxis docente na EPT	Debater sobre as dimensões da reflexão-ação, apresentadas por Donald Schön na busca de uma nova epistemologia da prática profissional, considerando as dificuldades que os professores encontram no seu cotidiano para implementarem uma prática reflexiva e a realidade da escola em que o formando trabalha na EPT.

Fonte: Documentos normativos da formação EPCT (IFCE, 2012).

Tinha como objetivo perceber se os saberes e conhecimentos já identificados foram compartilhados e refletidos nas trocas de informações entre todos os envolvidos na formação. Necessitava também indicar se houve novas apreensões e mudanças nos procedimentos executados durante a prática de ensino, que indicassem a transformação dos saberes.

Por fim, foram examinados novamente alguns dos Trabalhos de Conclusão de Curso, os Relatórios Finais, os Projetos de Intervenção e alguns relatos textualizados para constatar se houve reflexão sobre as estratégias e procedimentos didático-metodológicos trazidos pelos professores-formadores e professores-tutores. Ao considerar os saberes já sabidos e os novos saberes apresentados, verifiquei ao longo dos percursos tomados, se havia indícios de ações que comprovassem uma mudança de postura dos professores-alunos frente às novas demandas exigidas pela educação profissionalizante.

3.6.1 Análise de dados produzidos pelos professores-alunos

Concomitante à análise empregada nos documentos produzidos pelos professores-alunos e nos documentos normativos realizei novas releituras em todos os relatos textuais nos fóruns de discussão das três UD. Procurei investigar quais aspectos mais se destacavam nos relatos dos professores-alunos, professores-formadores e professores-tutores no transcurso formativo, e que potencialmente produziriam alguns metatextos.

Estes metatextos irão se constituir mais à frente como materiais que indicam o esforço cognitivo que explicitaria a compreensão de novos elementos constituidores do corpus de dados analisados. Também permitirá delinear o percurso de obtenção de respostas às questões de investigação. Precisei constatar se minhas impressões poderiam ser refutadas ou confirmadas nos relatos textuais. Este procedimento contribuiu para organizar os objetivos analíticos no decurso dos procedimentos metodológicos realizados.

Paulatinamente as leituras tornaram-se mais sistematizadas e apuradas em função de informações que surgiam, gerando o que Bardin (2011) denomina de o novo emergente. Este novo emergente estando rico de sentidos que precisavam ser significados por quem os investiga, apresentou uma íntima interlocução com referencial teórico, que permeava uma homogeneidade e objetividade nos discursos textuais (corpus) e as impressões obtidas por mim.

Para evitar a formação de preceitos equivocados e preconceitos realizei novamente leituras, reflexões e questionamentos sobre cada uma das impressões alcançadas. Isso foi feito para evitar a circularidade analítica (Bardin, 2011; Silva e Fossá, 2017) com vistas à detecção daquilo que estava para além do lido e percebido na análise de conteúdo. A etapa seguinte consistiu na significação do corpus que semelhante ao que Roque Moraes (2003) chama de operacionalização de significados a partir das leituras dos discursos que constituíram o corpus de análise.

Procurei nesta etapa apontar os saberes já sabidos e quais estratégias ajudaram professores-alunos em formação, a compreender como a prática pedagógica elencada na EPT poderia auxiliar a criação de práticas mais significativas em sala de aula.

Todos os documentos elaborados continham considerável quantidade de informações geradas nas interações, trocas, reflexões, momentos de coaprendência, discussão de casos e relatos entre os participantes do curso investigado, o que caracterizou o ambiente de estudos como espaço de colaboratividade.

Os elementos analisados permitiram um melhor entendimento dos percursos tomados durante e após a capacitação docente. Neles pude averiguar se as propostas e objetivos de formação do curso, e as etapas elencadas no transcurso de cada um dos módulos ofertados foram capazes de promover mudanças na prática dos cursistas, considerando as proposições de criação e oferta da formação em EPCT.

Os documentos mencionados permitiram agregar um vasto conjunto de informações, que potencialmente poderiam constituir-se em dados substanciais para investigação, já que revelavam contatos, reflexões, etapas de desenvolvimento e ciclos de aprendizagem entre seus participantes. Todos os documentos elaborados encontram-se armazenados na plataforma MOODLE, sendo resultantes dos processos interacionais entre os professores-alunos, professor-formador e professor-tutor podendo ser consultados futuramente noutras investigações.

A análise dos materiais produzidos pelos professores-alunos seguiu uma ordem particular que permitiu investigar os sujeitos no início, no decorrer e ao final da formação recebida. No que concerne ao início da formação recebida, foram recolhidos todos os relatos textualizados nos fóruns de discussão das três UD anteriormente citadas.

Na UD de ETC ofertada no início do Módulo I foram recolhidas informações em dois fóruns (Aula 1 – Relação entre Trabalho e Ciência, e Aula 2 – Relação Escola-

Trabalho). Na UD de PPP_PPP foram recolhidos materiais em três fóruns (Aula 1 – Constituição do PPP na escola; Aula 2 – O planejamento educacional na EPCT e o mercado de Trabalho, e Aula 3 – Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores).

E por fim na UD de PEI foram recolhidos materiais em cinco fóruns (Aula 1 – Projetos interdisciplinares na Educação profissional; Aula 2 – Impressões sobre a observação da Prática de Ensino; Aula 3 – A práxis na educação profissional; Aula 4 – Orientações Básicas para a Prática de Ensino I, e Aula 5 – Projetos interdisciplinares na Educação profissional.)

No decorrer do processo de formação ocorreu a prática de ensino, e deste modo foram analisados os Projetos de Intervenção (PI) e os Relatórios de Prática de Ensino também designados de Relatórios Finais (RF) que descreviam as impressões obtidas na associação entre teoria estudada e prática executada. Ao final do processo formativo foram recolhidos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e realizadas as entrevistas com alunos desistentes (ED).

3.6.1.1 Os eixos de análise

Como a análise de conteúdo se baseia no estabelecimento de unidades de contexto (Bardin, 2011), por consequência desta análise estabeleceu-se de uma análise classificatória ou categorial, permitida pela leitura prévia dos dados. O processo iniciou-se com a realização uma pré-análise no corpus, o que facilitou a auto-organização das informações coletadas. Este procedimento resultou no surgimento de novas impressões sobre os relatos argumentativos e os documentos produzidos.

Seguidamente realizou-se uma leitura mais flutuante (Bardin, 2011; Silva e Fossá, 2017) o que assentiu a detecção de algumas hipóteses e impressões sobre as informações coletadas, em função do arcabouço teórico conhecido, dando origem aos *eixos de análise* compostos por um conjunto de classes associadas entre si.

Nesta etapa as impressões a priori obtidas acerca do ambiente de estudo e de suas particularidades também contribuíram neste processamento. Estes *eixos ou classes categoriais* emergiram do processo de codificação dos documentos produzidos pelos *professores-alunos*, anteriormente descritos (TCC, RF, PI, RT).

Os eixos de análise têm o respaldo do referencial teórico contido no capítulo 2, e constituíram-se a partir das frações significativas selecionadas nos materiais supracitados. Aqui a significação das informações obtidas requisitou uma imergência interpretativa para identificar quais fatos e argumentos eram mais pertinentes e contribuíram para a (re) organização das ideias expressas nos documentos lidos (Bardin, 2011; Silva e Fossá, 2017).

O estabelecimento de várias relações entre a formação fornecida, a ação explicitada pelos professores-alunos, e os discursos lidos representou uma fase crucial na análise. Ela permitiu o surgimento de classes de análise num processo de categorização (Bardin, 2011) dos dados.

A etapa de categorização permitiu a mim identificar, combinar e classificar as unidades de base de todas as informações, e organizar um conjunto mais complexo de informações, as frações significativas. Este procedimento consistiu num processo de comparação entre as unidades de análise que estavam agrupadas em diversos elementos semelhantes (Bardin, 2011; Silva e Fossá, 2017) que seriam reorganizadas, reforçando o agrupamento das classes, que por sua vez originaram os *eixos de análise*.

Cada informação obtida constituiu-se de significantes que manifestam percepções compartilhadas de ideias explícitas ou ainda exigiam uma interpretação mais detalhada. Neste sentido, os eixos de análise correspondiam a uma rede de conceitos (Bardin, 2011) e passaram condensar e expressar novas compreensões sobre as informações contidas nos relatos textuais dos professores-alunos.

Em cada relato lido detectei o assunto ou ideia central em destaque que, associado ao arcabouço teórico estudado originou um rol de conceitos mais claros intimamente associados entre si nos eixos de análise. Através de combinações e classificações, várias unidades de base categóricas foram organizadas em conjuntos mais complexos e gerais (Bardin, 2011; Krippendorff, 2022; Machado, 2022; Machado *et al.*, 2023; Pinto *et al.*, 2009; Silva e Fossá, 2017), nos eixos de análise. Isto permitiu que eu ampliasse e agrupasse os dados achados de forma mais inclusiva, conservando suas similaridades e principalmente suas particularidades.

Em face do quantitativo de classes detectadas (eixos de análise) a análise dos dados foi refinada, permitindo que os dados fossem paulatinamente reagrupados entre si. Este procedimento culminou com a reordenação e imergência dos dados. Reforça-se nesta

etapa que a ordenação de classes de debate, foi alcançada em função da subjetividade analítica permitida pela análise de conteúdo.

Os eixos emergidos da interrelação entre diferentes classes foram nomeados de acordo com a natureza dos dados estudados e referem-se exclusivamente às informações contidas nestes mesmos dados como apregoa os estudos de Bardin (2011).

No processo de tratamento das informações obtidas realizei mais uma vez a verificação dos pontos emergentes nos discursos dos professores-alunos. Nesta nova etapa procurei garantir os critérios de convergência, exclusividade e exaustividade (Bardin, 2011; Silva e Fossá, 2017 Machado *et al.*, 2022) sobre a classificação das informações. Assim, de posse dos dados organizei uma apresentação, discussão e análise mais detalhada das mesmas. Deste procedimento aglutinaram-se múltiplas informações em 5 grandes *eixos de análise*.

Após a apresentação e conceituação das classes, segui com a denominação dos cinco eixos de análise que comportavam um vasto leque de ações refletidas e executadas pelos professores-alunos. Estes eixos estavam associados com as práticas docentes, e com a formação de um perfil identitário para os sujeitos investigados.

3.6.1.1.1 Eixos de análise da prática docente

Cada agrupamento trouxe em seu escopo, a ocorrência de ações que expressam a realização de uma práxis de caráter reflexivo associada às teorias estudadas, e que explicitam a prática pessoal dos professores-alunos. Evidenciam reflexão durante os percursos realizados e em desenvolvimento durante a formação, e denotam o emprego de estratégias pedagógicas e algumas vezes debatidas na formação.

Revelam as limitações vivenciadas pelos professores em formação, as vicissitudes da formação em serviço, a necessidade de realizar atividades práticas, as limitações encontradas no ambiente de trabalho, e ainda exprimem uma dimensão pessoal dos sujeitos investigados. Cada um descreve em parte, o desenvolvimento do saber-fazer docente dos professores-alunos.

No contexto do estudo, os eixos aglutinam classes de informações interpretativas importantes, e apontam ações vitais para a prática dos saberes e conhecimentos que foram assimilados ou não durante a formação recebida. Os agrupamentos de classes de ações que

expressavam a ocorrência de práticas educativas encontradas foram ordenados em cinco eixos e designados da seguinte maneira:

3.6.1.1.1.1 Eixo de análise dos Saberes, conhecimentos e competências docentes

O eixo I reúne um grupo informações que expressam a realização de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas como uso de projetos de execução prática, ensino por investigação e ideias empregadas para favorecer *à posteriori* reflexão sobre o próprio conhecimento que o professor deve dominar/se apropriar, algumas relações entre o campo do Trabalho e a Educação formal.

O eixo I caracterizou-se de acordo com as práticas emergidas por:

- a) Trazer informações sobre desempenho do aluno, e de fatores interferentes no seu desempenho acadêmico em sala.
- b) Explicitar o processo de argumentação dos professores em formação frente às suas ações/atividades no âmbito escolar, o que pode evidenciar argumentação e maturação sobre atribuições específicas da função do professor;
- c) Explicar a ideia que os professores têm sobre atitudes e perfis necessários aos alunos para que haja aproveitamento do processo formacional nas EP;
- d) Revelar os saberes sobre o perfil profissional desejado para os alunos em formação na EP e que os professores-alunos acreditam ser importantes para o mercado de trabalho;
- e) Conter reflexões docentes sobre a escola, o ambiente de trabalho e o exercício da prática profissional e da transição da escola para o mercado de trabalho;

Este eixo indicou elementos constitutivos de um perfil docente em formação para alguns *professores-alunos* e possivelmente um processo de ressignificação do papel e da profissionalidade docente. Agrupou dados que permitem identificar os *saberes de ação* e *de experiência*, e a aplicação destes ao ensino em sala de aula.

3.6.1.1.1.2 Eixo de análise da Prática dos saberes de ação docente

Este eixo agrupa dados que explicitam a prática dos saberes docentes, que parte dos professores-alunos não sabe que detém (Braga, 2008), mas que as põem em prática no cotidiano escolar. A prática dos saberes num viés epistemológico pôde conduzir a uma

reflexão sobre o próprio conhecimento, o que contribuiu para a construção de caminhos mais favoráveis ao desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho.

O eixo II segundo as práticas emergidas caracterizou-se por:

- a) Demonstrar ações dos professores-alunos que foram realizadas considerando aquilo que o aluno precisa desenvolver e aprimorar no âmbito escolar;
- b) Explicitar procedimentos e atitudes realizadas nas escolas atentas às premências dos alunos no campo de ação profissional;
- c) Explicitar ações que emergiram dos processos de comunicação, produção e avaliação do conhecimento;
- d) Indicar ideias empregadas para promover reflexão sobre o próprio conhecimento científico no decorrer da investigação em sala de aula, e a elaboração do projeto de intervenção;
- e) Relatar atividades e experiências práticas dos professores em formação no âmbito profissional, que promoveram reflexões sobre os saberes importantes para o exercício profissional da EPT;
- f) Exemplificar estratégias de ação social conjunta das entidades para favorecer desenvolvimento integral discente, estimulando o elo entre professor-aluno-conhecimento; e,
- g) Revelar entendimentos sobre a ação docente e sua associação com a construção dos saberes e conhecimentos docentes no processo formativo.

O eixo também evocou o trabalho de intervenção do professor-aluno focado nas necessidades encontradas no espaço de trabalho, e que podem facilitar uma reflexão sobre cada ação realizada. Isto pode vir a fortalecer a ocorrência de ações didático-pedagógicas diferenciadas e favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem.

3.6.1.1.1.3 Eixo de análise dos Processos reflexivos

No Eixo dos Processos reflexivos, os dados agregados apresentam maturações e reflexões sobre o aluno, a profissão docente, atribuições dos professores, da escola e da sociedade capazes de alavancar a melhoria da formação profissional. Estas reflexões permitiram aos professores-alunos, uma avaliação mais apurada sobre seu papel formativo

e do próprio percurso tomado, tanto na realização das atividades educativas no espaço de trabalho como no espaço de formação.

O eixo III caracterizou-se de acordo com as práticas identificadas por:

- a) Denotar reflexões sobre o saber ser professor, suas funções e atribuições educativas;
- b) Revelar ações e reflexões sobre ações realizadas na escola que promovem mudanças positivas no ensino;
- c) Demonstrar ações docentes no campo não pedagógico e sua relação com o ensino;
- d) Evidenciar a influência da gestão escolar nas ações realizadas no âmbito do Ensino/avaliação/aprendizagem/reprovação e retenção dos alunos;
- e) Detalhar ações desenvolvidas pelos professores-alunos considerando a realidade cotidiana;
- f) Explicitar ideias e entendimentos alcançados durante a elaboração do projeto de intervenção;
- g) Expor reflexões sobre situações de inversão das funções que deveriam ser assumidas pela família, que imputa obrigações outras à escola, para alertar o professor em formação sobre as ações realizadas na escola que não são de sua competência legal, em contraposição àquilo que é esperado da EPT;
- h) Revelar situações, paradigmas e relatos sobre a promoção ou retenção do aluno; e,
- i) Apontar diferenças, relações e entendimentos sobre a profissão e vocação docente.

Neste eixo, as classes se configuraram como dados importantes para o delineamento de um perfil docente diferenciado e desejado na atual conjuntura da EPT e da formação em EPCT nas escolas públicas de ensino médio. Nos dados foi possível constatar que os professores-alunos refletiram sobre o processo educacional no qual estavam inseridos à época da formação, e que os conduziram a repensar novas estratégias para o desenvolvimento de novas aprendizagens para seus alunos.

3.6.1.1.1.4 Eixo da Mediação e Ação educativa docente

O Eixo reúne dados que evidenciam que os professores-alunos em formação mediarão ações, reflexões, a apreensão de novos e antigos saberes, e que estes foram postos em prática. Apontam para o surgimento de novas habilidades (trabalho em grupo, uso de investigação no ensino, estudos de casos, e etc.) capazes de mediar o

desenvolvimento da própria práxis e que foram sugeridas pelos professores-formadores/tutores.

Essa construção que resultou numa mudança atitudinal também proporcionou potencialmente, uma mudança no uso e na visão que os professores-alunos detinham sobre as estratégias de ensino dos conteúdos científicos, de modo a ampliar a ação didática empregada em sala de aula e nos espaços de formação.

O eixo IV segundo as práticas identificadas caracterizou-se por:

- a) Exemplificar e explicitar conjunto de ações favoráveis ao desenvolvimento de competências discentes;
- b) Exemplificar ações conjuntas entre docentes de modo interdisciplinar na elaboração de projetos e na solução de situações de dificuldades de aprendizagem;
- c) Distinguir as trocas de informações entre professores e a construção coletiva/grupal de ideias e projetos;
- d) Denotar momentos de superação de limites encontrados no âmbito pedagógico/estrutural/administrativo e pessoal por parte dos professores-alunos, e
- e) Revelar estratégias usadas para superar as barreiras existentes, ao mesmo tempo que indicam algumas limitações no processo de ensino-aprendizagem nas escolas profissionalizantes;

As ações apresentadas trazem fios condutores das atividades letivas nos espaços de trabalho na escola, e expõem algumas ações advindas de processos reflexivos mais concretos sobre a prática dos saberes e conhecimentos docentes, que podem levar o professor-aluno a uma mudança atitudinal de suas intervenções nos espaços educativos.

3.6.1.1.1.5 Eixo das Tensões no percurso formativo

O Eixo agrega dados que indicam que a formação não depende, essencialmente, da dimensão da organização prévia e planejamento do curso de formação, mas que também pode vir a depender da formação pessoal dos professores envolvidos no processo, e de seu perfil. Deve-se considerar que o curso de aperfeiçoamento precisa atender em seu planejamento a dimensão pessoal, que interfere no processo de formação docente, tanto na realização das atividades práticas como conclusão das UD e, por conseguinte no término do processo de formação em EPCT.

O eixo V caracterizou-se segundo as práticas identificadas por:

- a) Explicitar situações de contentamento, euforia e entusiasmo e que revelam um dado estado emocional seja de chateação e/ou desagrado, insegurança, desconforto e preocupação;
- b) Expor situações de interrogação, dúvida na execução de procedimentos operacionais, expectativa sobre ações a serem executadas, pergunta ou questionamento capazes de favorecer mudanças conceituais;
- c) Demonstrar limitações na execução da atividade em função do nível de organização pessoal e do ambiente de trabalho na escola-campo; e,
- d) Revelar problemas, barreiras ou impedimentos pessoais na realização de ações atitudes no âmbito escolar/familiar.

Neste sentido as limitações pessoais, de tempo, espaço e as limitações pedagógicas geraram ansiedade, frustração ou ainda a necessidade de superação de situações-problemas de ordem pessoal, administrativa e até pedagógica pelos participantes da formação. Os relatos lidos denotaram que a existência de limitações em demasia favoreceu o afastamento do AVA, a não dialogicidade (Freire, 1996; Azevedo, 2009; Silva; 2009), reduzindo drasticamente a interação.

As tensões surgidas no ambiente formativo e na escola-campo acabaram por exigir que professores-formadores e professores-tutores, também se apropriassem de uma estratégia didática fortalecedora da Inteligência Emocional (Goleman, 2012) do *professor-aluno*, para viabilizar mudança de postura e retomada de ações. O processo de detecção e significação deste eixo conduziu-me a um melhor entendimento dos fenômenos estudados, o que tornou mais completa a interpretação e compreensão de cada situação detectada nas unidades de contexto.

As idas e vindas aos registros textuais, de forma exaustiva possibilitou estabelecer relações entre cada informação coletada e as impressões obtidas. Todas as impressões e interpretações feitas foram amparadas com fragmentos textuais dos sujeitos estudados, ensejando alcançar maior grau de verossimilhança e fidedignidade aos objetivos específicos elencados nesta Tese.

3.6.2 Análise de dados produzidos pelos professores-formadores

No tocante à análise realizada nas intervenções dos professores-formadores e professores-tutores, sobre as atividades realizadas pelos professores-alunos, evidenciaram-se práticas de ensino associadas com à ação mediadora, comunicativa e formativa docente. Percebi após releituras e reanálises dos materiais uma relação entre as ações reveladas pelos *professores-alunos*. Notei ainda que os conteúdos dos discursos dos formadores mantinham relação com as práticas educativas encontradas nos documentos produzidos pelos *professores-alunos*.

A percepção obtida revelou a existência de classes que agregavam e ao mesmo tempo conciliavam informações sobre *saberes de ação*, prática letiva, realização de processos reflexivos e a mediação pedagógica, o que evidenciou alguns aspectos pessoais e posturas dos formadores e tutores ao longo da formação. Por tratarem de relatos sobre condutas e práticas que fortaleceram a ocorrência de processos mais reflexivos sobre a função docente e o papel do professor no desenvolvimento da ação docente, compreendi que práticas evidenciadas remetiam às classes identificadas e à realização de orientações pedagógicas dos formadores.

3.6.2.1 Constituição do Eixo de análise dos professores-formadores

A análise revelou aspectos da formação alusivos às intervenções, mediações, envolvimento produtivo, atenção às necessidades dos formandos, e reflexões sobre o saber ser e tornar-se professor. Por vezes destacaram o comprometimento de alguns professores-formadores e tutores nas atividades realizadas pelos formandos a respeito do desenvolvimento de estratégias de ensino e intervenção na ambiência escolar.

Trazem em suas narrativas algumas respostas dadas sobre os diversos questionamentos levantados durante as discussões elencadas nos fóruns, que envolviam situações cotidianas vivenciadas por todos os investigados. Em função das semelhanças encontradas nos materiais produzidos pelos professores-alunos e produzidos pelos formadores e tutores, as classes e assuntos delimitados no discurso dos professores-formadores mantinham entre si uma relação comunicativa e inclusiva.

Dando continuidade à análise, percebi que as mesmas também englobavam conteúdos, em função da complexidade das informações coletadas. Para imprimir organização e diferenciação entre os eixos já identificados, os dados obtidos foram organizados de modo mais inclusivo em um novo eixo de análise. As informações obtidas nos dados analisados correspondem a eventos detectados nos documentos analisados e produzidos pelos professores-alunos. No processo de tratamento das informações obtidas realizei mais uma vez a verificação dos pontos emergentes nos discursos dos professores-formadores e tutores, para verificar a associação ou não com o discurso dos professores-alunos.

Os dados produzidos por estes sujeitos foram tratados seguindo o mesmo percurso metodológico empregado na análise dos documentos realizados na seção anterior. Os relatos analisados sinalizaram algumas estratégias de ensino contempladas no processo educacional voltado para a formação profissional de jovens e adultos no ensino médio brasileiro. Em face do exposto, analisei as frações significativas, os relatos dos diferentes formadores e os conteúdos mais evidentes, de maneira a identificar se haveria ou não relação com os eixos emergidos nos materiais elaborados pelos professores-alunos, e já analisados. Por se tratar de relatos sobre condutas e práticas que conduzem a ocorrência de processos prático-reflexivos sobre a função docente e o papel do professor no desenvolvimento da ação docente, percebi que as classes identificadas remetiam à realização de orientações formativas dos formadores.

O eixo de análise caracterizou-se por:

- a) Expor orientações, ações e reflexões do formador/tutor sobre o desenvolvimento da aprendizagem e diagnóstico apresentado nos pelos professores-alunos, tendo como ponto de partida as queixas de não aprendizagem em sala de aula;
- b) Explicitar intervenções do formador/tutor no processo de construção dos relatórios, realização das atividades e projetos de intervenção;
- c) Relatar entendimentos sobre o processo de formação e delineamento de um perfil profissional adequado ao ambiente de trabalho;
- d) Apontar situações limitantes e condutas não contempladas no processo formacional no ambiente escolar que interferem diretamente no desenvolvimento profissional;
- e) Apresentar um conjunto significativo de questionamentos sobre os objetivos e propostas de ação e intervenção dos professores-alunos na escola-campo;

- f) Demonstrar envolvimento, atenção, interesse nas atividades realizadas pelos formandos no decurso da atividade formativa; e,
- g) Revelar ações e pensamentos que promovem pesquisa no ambiente do curso, associadas no binómio teoria-prática e que conduzem os professores-alunos às práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem substancial dos conhecimentos e saberes docentes.

Dessa forma o novo eixo de análise dos formadores foi aproximado dos cinco eixos de análise emergidos nos documentos produzidos pelos professores-alunos. Esta construção pôde favorecer uma representação mais precisa e não ambígua da maneira pela qual atribui sentidos a cada uma das associações de classes que formaram os eixos. Eles trazem uma subsunção e associação entre os dados dos formadores que potencialmente são mais inclusivos e os dados previamente identificados no discurso dos professores-alunos investigados.

Os eixos possivelmente têm seu cerne originário nos processos mais reflexivos permitidos durante a formação, com suas trocas discursivas e experienciais, além da vivência pessoal de cada professor-aluno com o cotidiano escolar, e da exposição dos materiais potencialmente significativos estudados na EPCT. Não afirmo que um eixo de análise dos professores-formadores originou os cinco eixos de análise do material produzido pelos professores-alunos, mas que há uma ligação entre eles, e que as associações entre estes eixos revelam ações envolvidas tanto no discurso dos formadores como nas intervenções e observações dos professores-alunos potencialmente interligadas.

Na esteira dos pensamentos de Leite (2005), Medrado (2008), Mondada e Dubois (2003), de Carvalho e de Souza (2013), a nova compreensão obtida indicou que os eixos de análise contendo classes categoriais foram estruturados em processos linguísticos estabelecidos a priori e constituídos nos discursos. E como um discurso é um ato da comunicação, e ao mesmo tempo uma estratégia de colaboração que exige interação e a existência de vários sujeitos, a própria categorização dos dados surgiu como um produto do processo interacional, ocorrido num contexto e cultura específicos, atribuindo aos eixos de análise o status de objetos-de-discurso de caráter dialógico e interativo (de Carvalho e de Souza, 2013).

Através da análise das intervenções e discursivizações realizadas pelos formadores, compreendi como estes objetos-de-discurso da atividade cognitiva e interativa

expressos em orientações, ações e reflexões formativas sobre o desenvolvimento da aprendizagem e as práticas de ensino foram capazes de favorecer o desenvolvimento do processo de formação.

Logo,

(...) isto não significa negar a existência da realidade extra-mente, nem estabelecer a subjetividade como parâmetro do real. Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua” (Koch e Marcuschi, 1998, p. 5).

Propus a mim mesmo verificar através das construções linguísticas e ações executadas por estes sujeitos históricos e sociais, se houve promoção de novas aprendizagens, incentivo à internalização de teorias e a consequente retomada das ações educativas sobre o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Acredito que tais informações permitam apontar ou não, o delineamento de um perfil profissional diferenciado nas ações dos professores não licenciados.

3.6.3 Análise dos dados investigados nos documentos normativos

Os documentos de regimento do curso de aperfeiçoamento apresentam elementos particulares de gerenciamento das ações e atividades previstas para serem executadas pelos formadores e cursistas. Estes documentos correspondem aos elementos de planejamento e diretrizes que norteiam as Situações Formativas (Lopes, 2004) desenvolvidas pelos atores que coordenam o curso e estão divididos em 8 documentos classificados em quatro tipos de registros: uma Matriz Curricular, três Planos de Aula das UD, fichários com seus conteúdos programáticos e o Projeto do Curso de aperfeiçoamento.

A análise empregada seguiu um caminho investigativo diferenciado, em função da natureza específica dos dados coletados. Por se tratar de documentos de caráter e função normativa houve a necessidade de detectar os princípios de identificação dos conteúdos e temas propostos. Era importante saber a relevância científica, tecnológica, social e ambiental atribuída aos conteúdos pedagógicos e científicos a serem ensinados nos planos

e matrizes. Precisava detectar quais competências e habilidades deveriam ser desenvolvidas nos alunos em formação em serviço.

Neste sentido lancei mão da estratégia de análise que considera a ocorrência de Situações Formativas (Lopes, 2004) no espaço em que o processo de formação em EPCT ocorreu. Para Lopes *et al.* (2014) uma Situação Formativa (SF) revela um rol de atividades em que o sujeito aprendente, desenvolve interativamente em ambientes formais ou não com ajuda dos professores, e dos recursos disponíveis para sua realização, de modo que um dado objeto de ensino seja transformado em aprendizagem consolidada.

Entende-se que através da SF (Lopes, 2004), o processo de ensino possa ser organizado a fim de garantir uma aprendizagem eficaz. No processo de investigação, a Situação Formativa (Lopes, 2004) fornece elementos cruciais para avaliar a natureza e objetividade normativa dos documentos do curso investigado, apontando como a Matriz Curricular fora criada, gerido e avaliado no tocante ao processo de ensino aplicado. A estratégia de análise permitiu dirimir ilações sobre o processo de mediação dos professores-formadores e professores-tutores, sobre os recursos pedagógicos e tecnológicos amplamente empregados, o que evidenciou os saberes e conhecimentos docentes necessários à construção colaborativa do conhecimento (Lopes, 2004).

Com vistas à realização da investigação dos documentos normativos, optei na estratégia de análise usar as dimensões citadas por Pinto *et al.*, 2009 em sua tese, que avalia a Situação Formativa (SF) (Lopes, 2004; Lopes *et al.*, 2009; Lopes *et al.*, 2014) na planificação de documentos curriculares normativos e de suas atividades de formação docente. A análise empregada nos documentos normativos relativo à dimensão estrutural e organizacional dos planos e do conteúdo programático da UD objetivou (re) conhecer as características das ferramentas usadas para planificar as aulas e atividades previstas, e compreender o uso da estrutura da SF (Pinto *et al.*, 2009).

O Quadro 4 apresenta a primeira dimensão investigada nos documentos normativos representada pelo código mnemônico EDN (eixo de análise dos documentos normativos) com suas oito categorias indicadas por Pinto *et al.* (2009) com seus indicadores/descriptores. O Eixo 1 ou dimensão estrutural e organizacional dos planos e do conteúdo programático da UD me permitiu observar de modo abrangente se existiam ou não alguns elementos constitutivos do plano de ensino da UD e dos conteúdos programáticos.

Quadro 4 – Categorias de análise nos planos de aula e conteúdos programáticos (adaptado de Lopes, 2004 e Pinto *et al.*, 2009)

Eixo I - Dimensão estrutural e organizacional dos planos e do conteúdo programático da UD		
Código	Categoria	Indicadores/descriptores
EDN01	Plano “generalista”	Plano da UD abrangente e capaz de movimentar-se em diferentes frentes de formação, atento à uma visão formativa global e aos diferentes conteúdos, pessoas e focos de estudo.
EDN02	Plano “generalista” com integração de itens característicos da Situação Formativa	Plano da UD abrangente capaz de observar elementos como Saberes disponíveis, conhecimentos, competências e atitudes a desenvolver, situação dos alunos, recursos disponíveis, problemas existentes, situação C&T na construção do conhecimento dos formandos.
EDN03	Plano “generalista” sem integração de itens característicos da Situação Formativa	Plano da UD abrangente e que não observa a Situação Formativa com seus elementos descritos a seguir: saberes disponíveis, conhecimentos, competências e atitudes a desenvolver, situação dos alunos, recursos disponíveis, problemas existentes, situação C&T na construção do conhecimento dos formandos.
EDN04	Uso da Situação Formativa	Previsão de uso de atividades desenvolvidas pelos formandos com ajuda dos professores e dos recursos disponíveis atentos aos elementos contidos nos indicadores da categoria EDN03.
EDN05	Uso da Situação Formativa com integração de outros itens	Previsão de uso de atividades desenvolvidas pelos formandos colaborativamente com professores e fazendo uso dos recursos disponíveis atrelados a outros elementos como CTS, EPCT, Literacia científica, etc.
EDN06	Ausência de articulação entre itens	Elementos constitutivos do plano de ensino da UD e conteúdos programáticos não se comunicam entre si.
EDN07	Presença de articulação entre itens	Elementos constitutivos do plano de ensino da UD e conteúdos programáticos conseguem comunicar-se entre si
EDN08	Desadequação do conteúdo a (os) item (ns) do plano de aula da UD e dos conteúdos programáticos	Incongruência entre conteúdos e demais itens previstos no plano e conteúdos programáticos, como ementa, objetivos, justificativa.

Fonte: elaborado pelo autor.

Precisava compreender se estes eram capazes de refletir os saberes disponíveis, conhecimentos, competências e atitudes a desenvolver, situação vivenciada pelos professores-alunos, recursos disponíveis, problemas existentes, situação C&T, e se os mesmos promoveriam no decurso da formação em serviço a construção do conhecimento para os professores-alunos.

O quadro 5 traz a segunda dimensão investigada nos documentos normativos (DN) com um grupo de vinte e cinco categorias indicadas por Pinto *et al.*, (2009), e que foram adaptadas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Lopes (2004):

Quadro 5 – Categorias de análise da Matriz Curricular do curso de aperfeiçoamento em EPCT (adaptado de Lopes, 2004 e Pinto *et al.*, 2009)

Eixo II - Ação curricular da Matriz		
Código	Categoria	Indicadores
EDN09	Exploração de Contextos da EPCT	A matriz prevê estudos alusivos à educação e formação em EPCT.
EDN10	Exposição / Explicação	A matriz prevê explanação dos conteúdos alusivos à EPCT.
EDN11	Realização de Discussão	Atividades permitem que haja discussão dos temas em estudo.
EDN12	Formulação de problemas	Proposição de situações-problemas para serem analisadas em sala de aula
EDN13	Resolução de problemas	Resolução de situações-problemas para serem analisadas em sala de aula
EDN14	Leitura de textos	Sugestão de leituras para ancorar os conteúdos abordados
EDN11	Sugestão de Pesquisa bibliográfica	Proposição de pesquisas bibliográficas para nortear a formação
EDN16	Proposta de atividades Exemplares/de rotina	Recomendação de emprego de atividades de exemplo e modelo.
EDN17	Proposta de atividades Exploratórias	Uso e aplicação de percursos de investigação em sala.
EDN18	Proposta de atividades Epistêmicas	Realização de orientação, comunicação e produção de conhecimento.
EDN19	Proposta de atividades Projetos	Recomendação de uso de projetos como prática de ação e pesquisa docente
EDN20	Uso de Livros de texto e artigo	Recomendação de uso de recursos de pesquisa e fonte de informação adicional
EDN21	Uso de Fichas informativas	Proposição de tarefas diferenciadas
EDN22	Uso de Fichas de trabalho	Proposição de tarefas diferenciadas
EDN23	Uso de Recursos informáticos	Emprego de softwares ou recursos tecnomidiáticos
EDN24	Uso de Documentos multimídia	Emprego de Apresentações PowerPoint, etc.
EDN25	Conteúdo (s) decorrente (s) do programa	Correspondência entre conteúdo e programa da UD
EDN26	Conteúdo (s) decorrente (s) de situações C&T	Correspondência entre conteúdo e situações C&T
EDN27	Abordagem fechada, centrada num único conteúdo.	Não uso de estratégia multifacetada desconsiderando múltiplos conteúdos no foco de abordagem sobre o conteúdo em estudo
EDN28	Abordagem de largo espectro com associação de vários conteúdos	Uso de estratégia multifacetada considerando múltiplos conteúdos no foco de abordagem sobre o conteúdo em estudo
EDN29	Ligação ao cotidiano	Abordagem considera o meio cultural e social na exposição de assuntos do programa e conteúdos das UD
EDN30	Avaliação e <i>feedback</i> .	Devolutivas previstas nas atividades propostas
EDN31	Iniciativas de contextualização do ensino	Ações educativas de planejamento atentam para o ambiente em que as aulas acontecem e ao perfil discente.
EDN32	Envolvimento produtivo	Previsão de envolvimento dos formadores com as atividades e assuntos propostos
EDN33	Trabalho solicitado aos alunos	Previsão de situações de aprendizagem atentas a realização de pesquisas, tarefas e atividades.

Fonte: elaborado pelo autor.

A terceira dimensão faz referência à formação docente na modalidade da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) ofertada pelo IFCE aos *professores-alunos*. Esta dimensão atrela formação acadêmica às necessidades do mercado de trabalho (escolas profissionalizantes) ampliando a imersão dos aspectos socioeconômicos e culturais nas práticas educacionais dos professores em formação em serviço.

A dimensão da formação em EPCT apresenta elementos fortalecedores de um processo educacional moldado no movimento CTS fortalecedores da construção e (trans) formação de uma cultura científica na escola, enquanto espaço de formação docente. O Quadro 6 apresenta a terceira dimensão investigada nos documentos normativos com 10 categorias:

Quadro 6 – Categorias de análise do projeto de curso (adaptado de Lopes, 2004 e Pinto *et al.*, 2009)

Eixo dimensão da formação em EPCT – Prática formativa		
Código	Categoria	Indicadores
EDN34	Prática profissional docente	O currículo e as ações educativas executadas estabelecem uma relação entre prática docente e profissional.
EDN35	Prática profissional não docente	O currículo e as ações educativas executadas atentam para a prática profissional enquanto elemento constitutivo e fortalecedor das ações formativas
EDN36	Promoção de Práticas epistêmicas	Há na previsão nos documentos analisados de orientação, comunicação e produção de conhecimento.
EDN37	Articulação com o mundo do trabalho e segmentos sociais	Currículo tenciona atender às demandas locais de trabalho e nas diversas camadas sociais.
EDN38	Sintonia do currículo com as demandas socioeconômicas locais	Currículo adequado e atento às demandas locais de trabalho e desenvolvimento humano.
EDN39	Estímulos à pesquisa aplicada	A Formação prevê o uso de pesquisa diferenciada.
EDN40	Espaços de Educação formal e não formal	A formação docente acontece em diferentes espaços e circunstâncias de trabalho do professor em formação.
EDN41	Atribuições dos formadores	Descreve as funções que devem ser exercidas pelo grupo de formadores e tutores na EPCT

Fonte: elaborado pelo autor.

Além das dimensões indicadas por Lopes (2004) e Pinto *et al.*, 2009 foram acrescentadas mais duas dimensões analíticas que detectam aspectos do desenvolvimento profissional contidas no Programa das UD e sobre os saberes em desenvolvimento na

formação, sem os quais a ação educativa em sala de aula não seria completa e favorável ao processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem como pode ser visto nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 – Categorias de análise da Matriz Curricular (adaptado de Pinto *et al.*, 2009; Lopes, 2004; e Delors *et al.*, 1999)

Eixo de Abordagem dos programas das UD		
Código	Categoria	Indicadores
EDN42	Abordagem atitudinal	Baseia-se nos pilares da educação da UNESCO <i>aprender a viver junto e aprender a ser</i> . A abordagem dos programas prevê interação entre professores-alunos e ações que promovam criticidade e reflexividade que possam ser replicadas no ambiente de vida dos sujeitos.
EDN43	Abordagem conceitual	Baseia-se no pilar da educação <i>aprender a conhecer</i> . A abordagem dos programas prevê compreensão dos conteúdos de modo científico e intelectualmente para compreender o todo a partir de suas partes, englobando a cultural dos professores-alunos, associando conhecimentos adquiridos àquilo que os professores já reconhecem como saberes e conhecimentos e que são aplicados em seu cotidiano.
EDN44	Abordagem procedimental	Baseia-se no pilar da educação <i>aprender a fazer</i> . A abordagem dos programas prevê emprego de diferentes estratégias e métodos de ensino dos conceitos, de tal modo que promova associação entre teoria, prática e experimentação.
EDN45	Abordagem comportamental	Baseia-se no pilar da educação <i>aprender a ser</i> . Os programas favorecem que os professores-alunos entendam o papel transformador da função docente que provoca mudanças significativos em si mesmos, nos outros e do mundo que os cercam.
EDN46	Abordagens sobre relações de interdependência entre educação profissional e cultura científica	Associação entre educação, profissão, cultura e tecnologia no viés da educação CTSA.
EDN47	Há abordagem de questões éticas ligadas à EPCT	A Formação docente entende a Ética como caminho para o estabelecimento e manutenção das ações formativas no espaço escolar e profissional.
EDN48	O documento explora a da definição de EPCT	Definição e abordagem da temática da educação profissional, científica e tecnológica EPCT e sua relevância nas UD do curso.
EDN49	Evidenciam-se relações entre educação e trabalho	Associação entre Educação, Trabalho e desenvolvimento social.
EDN50	Abordagem de Ações Políticas da EPCT	Formação docente prevê a ação política na organização das ações e espaços formativos

Fonte: elaborado pelo autor.

Nelas encontram-se os eixos de abordagem dos programas das UD do desenvolvimento dos saberes essenciais para a profissão docente. A dimensão de abordagem dos programas das UD na formação em EPCT baseia-se nos pilares da educação da UNESCO citados por Delors *et al.*, (1999) e prevê a construção dos programas, conteúdos, ementas, estratégias de ensino do processo de formação em EPCT.

O projeto do curso com seus objetivos e justificativas devem considerar a cultura dos *professores-alunos*, a associação entre os conhecimentos adquiridos e àquilo que os professores já (re) conhecem como saberes e conhecimentos usados na ambiência escolar para promover formação diferenciada.

Quadro 8 – Categorias de análise na Matriz Curricular (adaptado de Alarcão, 2006; Perrenoud, 1999; Lessard, 2006; Gauthier *at al.*, 1998; Freire, 2005; Tardif, 2006; Van der Maren, 1993 e Wideen e Grimmett, 1995)

Eixo do Desenvolvimento dos saberes docentes.		
Código	Categoria	Indicadores
EDN51	Saberes pedagógicos e didáticos	Programa evoca para si o desenvolvimento de Conhecimentos basilares que capacitam professores no exercício de sua ação educativa. Estes conhecimentos são produtos idiossincráticos de suas lembranças, sentimentos, informações e conhecimentos sobre uma dada disciplina e a ambiência educativa.
EDN52	Saberes para ensinar e de ação	Programa, projetos e ações formativas entendem que o professor assume-se como sujeito intelectual, já que exerce uma atividade também intelectual e que permite, através de reflexões, maturações e depurações, que haja uma reconstrução e reformulação de sua prática e de seus saberes.
EDN53	Saberes do trabalho	Programas e conteúdos entendem a existência de Saberes da formação profissional (inicial ou continuada); os saberes disciplinares (administrados pela comunidade científica); os saberes curriculares (programas com objetivos, conteúdos, métodos) e os saberes experienciais (saber-fazer e saber-ser).
EDN54	Saberes teóricos e práticos	Programa considera que os saberes se constituem em <i>habitus</i> bourdieusianos e surgem naturalmente no cotidiano escolar, a partir de situações extremamente espontâneas e das rotinas já internalizadas pelo professor.
EDN55	Saberes docentes	A formação procura desenvolver o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e por fim o saber da ação pedagógica.
EDN56	Saberes estratégicos	A formação percebe que os saberes estão associados não aos conhecimentos que o professor pode deter, mas sim à capacidade de intervenção docente no ambiente em que os processos de ensino e de aprendizagem se realizam.
EDN57	Saberes de condução	Nesta perspectiva freiriana a formação docente considera que cada sujeito traz consigo saberes acumulados, através dos quais o processo desenvolvimento educacional pode acorrer.

Fonte: elaborado pelo autor.

A dimensão do *Desenvolvimento dos saberes docentes* evoca a existência de diversos saberes que legitimam a função e profissão do professor. Trazem à tona do exercício profissional uma volição que lhe é peculiar, enquanto sujeito que exerce papel decisivo na educação de outras pessoas (Freire, 1996).

Nesta dimensão há interação e intercâmbio cultural e informacional de crenças, hábitos, condutas, normas e valores entre sujeitos portadores de múltiplas experiências e vivências.

3.6.4 Estratégia de análise para responder a cada questão de investigação

Na estratégia de análise empregada para explorar a documentação produzida, examinei cada documento elaborado pelos professores-alunos, à luz das categorias emergidas e de seus eixos. Este procedimento fora feito em etapas, muitas das quais ocorriam paralelamente, e em alguns momentos eram retomadas com o objetivo de me apropriar das informações de modo mais particular. Em relação à fase inicial do processo formativo propriamente dito, examinei os Relatos Textualizados nos fóruns que também continham relatos de caso.

Os dados coletados nos relatos textuais incluíam informações que posteriormente seriam comparadas, vez que apresentavam as primeiras impressões sobre aqui que os professores-alunos já detinham e reconheciam sobre a práxis docente, as metodologias, estratégias, saberes e conhecimentos já apreendidos, embora muitas das vezes não fossem ainda reconhecidos como tal. As informações associavam-se ao campo conceitual sobre as rotinas docentes e continham vivências e expectativas sobre o processo de formação, bem como intervenções e colaborações dos professores formadores/tutores.

No decorrer do processo analítico examinei ainda os Projetos de Intervenção (PI) e Relatórios Finais da prática de ensino. Estes documentos foram produzidos durante o processo de formação, onde já se considerava que muita informação já havia sido apreendida ou já estavam sendo sedimentadas.

Também continham dados sobre a prática docente, as estratégias empregadas pelos professores-alunos, os percursos investigativos tomados, algumas descrições dos maneirismos e trunfos destes sujeitos, e a resolução de situações-problemas encontradas durante a intervenção na escola-campo.

A última etapa de análise consistiu na leitura dos TCC's dos alunos que concluíram à etapa final do curso de formação em EPCT. Contudo, restava ainda a dúvida sobre quais impressões que os sujeitos evadidos/desistentes detinham sobre a formação, sobre as UD e a prática docente de sala de aula.

Nesta fase foram elaboradas as questões de entrevista e aplicado para o grupo de professores-alunos desistentes, com o objetivo de coletar dados para elucidar estas indagações. O esforço empregado para responder a cada uma das questões de investigação

formuladas foi essencial para o delineamento da pesquisa. Para cada uma das questões foram traçados objetivos para que estas fossem elucidadas.

Era necessário compreender se houve ou não o delineamento de uma prática de ensino alinhada com os objetivos propostos na educação profissional no ensino médio, que era previsto na EPCT. Isto permitiria o direcionamento que os conhecimentos técnicos fornecidos foram ampliados e aplicados em sala de aula no transcorrer da formação em serviço.

3.6.4.1 Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q1

Para dar resposta à questão Q1 após a coleta de dados nos relatórios finais, relatos textuais e projetos de intervenção tive que:

a) Examinar se houve ampliação dos espaços de partilha no ambiente de formação dentro do AVA, que incentivou e valorizou o diálogo e o intercâmbio dos *saberes científicos*;

b) Expor alguns entendimentos dos professores-alunos sobre a avaliação da aprendizagem, revelando nos discursos, construções e estratégias usadas para promover o ensino e pesquisa entre diferentes sujeitos;

c) Averiguar se as estratégias de interação usadas por alguns dos formadores e tutores e os relatos dos professores-alunos enumeraram exemplos claros sobre o domínio da relação entre teoria estudada e prática profissional vivenciada em sala;

d) Observar e explicitar se a prática reflexiva estimulada por alguns dos formadores e tutores constituiu-se como uma atividade de rotina e paradoxal, que exigiu do professor-aluno um constante estado de alerta e prontidão para o ensino e para o mercado de trabalho, e

e) Apontar as interrelações propostas entre planejamento das atividades, a prática de ensino e o desenvolvimento profissional, para constatar se as mesmas contemplaram nas demandas de capacitação docente o exercício consciente do saber-ser professor.

3.6.4.2 Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q2.1

Reforço que para responder à questão Q2.1, procurei identificar o emprego de estratégias pedagógicas e recursos de ação diferenciada realizados pelos professores-alunos que atuavam no processo de ensino na escola, e que também foram trabalhados e discutidos pelo curso de aperfeiçoamento. As estratégias e recursos apontariam para o domínio de saberes, conhecimentos e competências de ação docente por parte dos professores-alunos.

Para responder à questão, foram lidos todos os relatos textualizados pelos professores-alunos nas três UD com seus fóruns de discussão. Investiguei se os comentários trazidos continham relatos de caso, com descrições de ações e situações anteriormente vividas relacionadas com a função docente, e ainda se as situações descritas estavam associadas com as atividades e assuntos propostos durante a formação fornecida, ou se os mesmos tinham relação com outros fenômenos. Este procedimento deu-se também na leitura dos Projetos de Intervenção apresentados pelos professores-alunos. Compreendi que as situações emergidas no cotidiano e a vivência das situações-problemas, acabariam por requisitar do professor-aluno o desenvolvimento, e por seguinte o emprego de saberes de ação docente.

No tocante à identificação dos saberes e conhecimentos docentes tive que:

a) Agrupar um conjunto de informações coletadas nos fóruns, relatórios e entrevista aplicada que permitissem identificar os saberes de ação e de experiência e a aplicação destes ao ensino em sala de aula;

b) Verificar nos relatos descritos se os professores-alunos reconheciam e/ou se apropriaram de algum tipo de Conhecimento pedagógico, para o exercício docente, e

c) Detectar o domínio ou não de alguns saberes aplicados na resolução das situações-problemas. Estes procedimentos aplicados foram favoráveis à constituição do Eixo de análise dos Saberes, conhecimentos e competências docentes.

Em relação ao exercício das atividades práticas relatadas pelos professores-alunos busquei:

d) Revelar a existência ou não da prática dos saberes docentes, que parte dos professores-alunos não sabia que detinha, mas que comumente era posta em prática no cotidiano escolar, e

e) Identificar o uso de estratégias de ensino mais favoráveis para a mobilização ou não dos próprios saberes docentes e do processo de mediação pedagógica. Esta sistemática

de busca contribuiu para a emergência do Eixo de análise da Prática dos saberes de ação docente.

No que diz respeito à existência de reflexões das ações desempenhadas por alguns dos investigados procurei:

f) Detectar os temas e tópicos mais debatidos considerando o processo educacional no qual os professores-alunos estavam inseridos, e que conduziram estes sujeitos sem formação pedagógica a repensar estratégias e situações que instigam o desenvolvimento de novas aprendizagens para seus alunos, e

g) Apontar as maturações e reflexões sobre o aluno, a profissão docente, atribuições dos professores, da escola e da sociedade capazes de alavancar a construção e consolidação dos saberes da profissão docente. As ações h) e i) permitiram na pesquisa contribuíram para o surgimento do Eixo de análise dos Processos reflexivos.

No tocante aos processos de mediação pedagógica optei por:

h) Detectar e apontar algumas das ações, reflexões, novos e antigos saberes trazidos pelos professores exemplificando as estratégias de aplicação destes mesmos saberes pelos professores-alunos, e

i) Revelar a existência e uso de estratégias capazes de mediar o desenvolvimento da própria práxis profissional. As ações sistematizadas foram essenciais para a formatação do Eixo de análise da Mediação e Ação educativa docente.

E por fim ao constatar a existência de tensões no processo formativo busquei:

j) Averiguar se os professores-alunos lançavam mão de estratégias para romper as limitações pessoais, de tempo, espaço e as limitações pedagógicas geradoras de ansiedade, frustração ou ainda a necessidade de superação de situações-problemas de ordem pessoal, administrativa e pedagógica. Precisei compreender quais estratégias foram aplicadas e se efetivamente geraram resultados esperados. Esta ação foi crucial para o delineamento do Eixo de análise das Tensões no percurso formativo.

3.6.4.3 Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q2.2

Para responder à questão Q2.2, procurei avaliar alguns desdobramentos entre o desenvolvimento profissional e a prática de ensino estudada, e assim analisei prioritariamente os Projetos de Intervenção. Observei durante as leituras destes

documentos a qualidade dos diagnósticos realizados na escola-campo pelos professores-alunos. Em seguida ao perceber um íntima relação das ações descritas como prática do estágio, recorri aos Relatórios Finais do Estágio. Precisei detectar se as ações descritas pelos professores-alunos no Relatório Final estavam previstas na UD de Prática de Ensino I.

A premissa da análise era verificar se os dados obtidos demonstrariam ou não o emprego de alguns procedimentos didático-metodológicos previstos pela EPCT e pelo Projeto do Curso de formação, e que esclareceriam se houve ou não uma transformação dos saberes docentes. Como os documentos mantinham uma constante associação entre si, reanalisei em seguida os Relatos Textuais e os Projetos de Intervenção e o entrevista aplicada. Obtive nesta etapa dados sobre as ações executadas em sala de aula e expressas nos TCC's dos professores-alunos que concluíram o curso.

No tocante à identificação dos saberes e conhecimentos docentes procurei: c.1) Conhecer quais dos saberes e conhecimentos fornecidos pela formação foram apropriados e trabalhados pelos professores-alunos no discurso e nas estratégias de ação educativa revelados nos documentos investigados.

Em relação ao exercício das atividades práticas relatadas pelos professores-alunos empenhei-me em:

a) Agrupar e avaliar os relatos que continham um pouco da trajetória e da prática docente, revelando quais tipos de conhecimentos e de saber-fazer permitiram aos professores desempenhar o seu papel em sala de aula.

No que diz respeito à existência de reflexões das ações pretendi:

b) Identificar se alguns dos professores-alunos demonstravam autoconhecimento sobre a natureza de sua formação inicial, se já demonstravam apropriação da capacidade de mediação e intervenção no processo de aprendizagem, e

c) Detectar se as ações descritas revelavam processos reflexivos, com a maturação das ações realizadas, e se poderia encontrar novos entendimentos sobre os saberes docentes, bem como a prática dos saberes de experiência;

Ao considerar o processo de mediação pedagógica optei por:

d) Avaliar a qualidade dos feedbacks dos formadores e tutores, as estratégias de ensino empregadas ao longo do processo formativo, e os percursos didáticos tomados, e

e) Indicar se foram fornecidas ou não informações e saberes que associavam teoria e prática, fundamentadas pelos professores-formadores através de questionamentos e reflexões sobre os objetivos e propostas de ação e intervenção na escola-campo.

E por fim atento a existência de tensões no processo formativo busquei:

f) Citar quais situações e condições vivenciadas pelos professores-alunos foram geradoras de tensão, para verificar o emprego de estratégias mais adequadas à resolução de problemas em sala de aula.

3.6.4.4 Objetivos a serem alcançados para responder à questão Q2.3

Para responder à questão Q2.3, procurei conhecer o significado que cada sujeito em formação em serviço conferiu às atividades realizadas na escola-campo, no seu dia a dia repleto de conflitos, anseios, tensões e contradições. Para tanto todos os materiais produzidos (TCC, RF, PI, RT) e que continham percepções e entendimentos sobre estes significados foram relidos e reanalisados. Foi necessário compreender se, e como evoluiu o perfil e a identidade profissional dos professores-alunos durante o processo formativo.

No tocante à identificação dos saberes e conhecimentos docentes empenhei-me em:

a) Nomear alguns dos saberes que delineassem o perfil profissional e que denotassem conhecimentos sobre a prática profissional técnica emergida da vivência e experiência pessoal dos professores-alunos;

Em relação ao exercício das atividades práticas relatadas pelos professores-alunos busquei:

b) Apontar as ações descritas pelos professores-alunos que revelaram aspectos do desenvolvimento profissional docente imprescindíveis na formação de sua identidade e no delineamento de um perfil profissional.

No que diz respeito à existência de reflexões das ações optei por:

c) Caracterizar o perfil profissional dos docentes da EPCT apontando para o conjunto de ações que contribuíram para a formação ou não de uma identidade própria para os sujeitos em formação.

Sobre os processos de mediação pedagógica me propus a:

d) Estabelecer relações entre a prática e o perfil profissional que permitiram reconstruir percepções e entendimentos sobre o processo de ensino.

E em relação as tensões durante o percurso de formação busquei:

e) Identificar nas situações cotidianas descritas as limitações apresentadas no decurso da formação que foram impeditivas e/ou limitantes para o desenvolvimento profissional dos sujeitos em formação em serviço.

O capítulo seguinte trará a análise dos resultados obtidos de acordo com as articulações entre planejamento do processo de formação docente, a formação profissional de professores em serviço, o desenvolvimento profissional enquanto estratégia de consolidação de um perfil e identidade docente diferenciado, e a prática de ensino executada pelos participantes da formação em EPCT.

4 RESULTADOS

Não é a altura de afirmar nada. Tudo deve permanecer oculto na sua pura inanidade (e unanimidade) inabordável. Este respeito absoluto é a condição de uma possível germinação futura e a única mediação de um enigma que se confunde com a própria respiração do construtor. O construtor está dentro de uma parede diáfana entre dois vazios [...]. (Rosa, 2001, p 1).

O presente capítulo foi construído a partir da análise realizada nos documentos produzidos pelos participantes da formação em EPCT. Também contempla a análise relacional obtida nos Relatos Textualizados nos fóruns de discussão nas unidades curriculares de ETC, PPP_PPE e PEI investigadas.

Expõe o resultado alcançado e analisado nas intervenções realizadas pelos professores responsáveis pelo processo de formação, e a análise dos documentos normativos que regem o curso de aperfeiçoamento investigado.

Ao considerar as informações extraídas no corpus dos dados analisados, optou-se por transcrever alguns excertos dos relatos observados nos discursos dos sujeitos investigados, que apoiam as ideias interpretadas e que indicam um processo de assimilação e apropriação dos saberes profissionais, dos conhecimentos e competências docentes.

Objetiva-se responder as questões de investigação Q1, Q2.1, Q2.2 e Q2.3. Por último a análise dos documentos normativos do curso de formação em EPCT será apresentada, atento aos parâmetros de avaliação e comparação permitidos na *Situação Formativa* (SF) proposta por Lopes (2004), Lopes *et al.* (2009) e Pinto *et al.* (2009).

Desta maneira a análise relacional detalhada sobre as representações dos sujeitos participantes da pesquisa já traz alguns dos resultados alcançados, e atenta para a associação entre quatro elementos constitutivos da formação em EPCT, descritos no Capítulo 3.

Estes elementos quando considerados num processo formativo podem promover, e ao mesmo tempo configurar situações de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos professores em processo de formação, seja inicial ou continuada. Do mesmo modo ampliam a capacidade de tomar decisões, situação essencial para a prática docente ao longo da capacitação recebida.

4.1 Dados analisados alusivos ao curso e aos sujeitos investigados

Com o objetivo de proporcionar uma leitura mais didática, e reconhecendo a complexidade do estudo e dos resultados obtidos, opto por informar a organização dos dados de análise empregada. A reordenação das informações coletadas permitiu uma nova interpretação das situações descritas e reveladas nos documentos investigados.

Reitero que cada informação obtida estava constituída de significantes que manifestam as percepções das ideias expostas nos documentos analisados, e exigiram uma releitura mais detalhada sobre os dados contidos nos relatos textualizados. Em cada relato lido detectei o assunto ou ideia central em destaque que, associado ao arcabouço teórico estudado no capítulo 2 originou um rol de conceitos associados entre si nos eixos de análise.

Neste sentido, os eixos de análise que correspondem a uma rede de conceitos (Bardin, 2011) condensam e expressam informações que viabilizaram para mim novas compreensões e interpretações sobre os dados coletados. Através das constantes combinações e classificações dos temas que formaram a rede de conceitos, várias unidades de base foram organizadas em conjuntos mais complexos e gerais (Krippendorff, 2022; Bardin, 2011; Pinto *et al.*, 2009; Silva e Fossá, 2017; Machado *et al.*, 2022), culminando na formação de algumas classes de conteúdos interrelacionados dentro dos eixos de análise. Isto permitiu que eu ampliasse e agrupasse os dados achados de forma mais inclusiva, conservando suas similaridades e principalmente suas particularidades.

4.1.1 Resultados alcançados alusivos aos professores-alunos

Esta etapa de apresentação dos resultados alcançados foi obtida a partir da leitura de mais de oitocentos relatos textualizados nos fóruns de discussão que descrevem o desenvolvimento do processo de formação docente. Reforço que os fóruns se configuraram como ferramentas oportunas para a exposição de ideias, experiências, dúvidas, reclamações e sugestões.

Nessa seção objetiva-se responder à questão Q2.1 e Q2.2. Os documentos produzidos pelos 14 sujeitos investigados apontaram ainda indícios de que os objetivos do processo formacional foram alcançados fornecendo algumas respostas à questão Q1. Isso

indicou aspectos do desenvolvimento profissional associado ao planejamento do curso, que promoveram mudanças significativas nas práxis dos professores em formação em serviço.

A tabela 8 apresenta um detalhamento da participação dos *professores-alunos* investigados nas UD ao longo do processo formativo. É possível observar a situação do *professor-aluno* em cada uma das UD investigadas (A – Aprovado, D – Desistente, R – Reprovado), o grupo associado ao nível de interação e participação (A, B, C, D, E, F), e o quantitativo parcial e total de postagens de mensagens nos fóruns de discussão.

Tabela 8 – Dados alusivos à aprovação dos professores-alunos e postagem de mensagens nas UD investigadas

Professores-alunos investigados	Grupo	Situação na UD de PE I / N° de interações nos fóruns	Situação na UD de ETC / N° de interações nos fóruns	Situação na UD de PPP_PPE / N° de interações nos fóruns	N° total de interações/participações nos fóruns
02	B	A / (12)	A / (05)	A / (09)	26
06	A	A / (26)	A / (08)	A / (15)	49
08	B	A / (08)	A / (05)	A / (06)	19
12	F	D / (00)	A / (01)	A / (02)	03
20	A	A / (10)	R / (09)	R / (08)	27
26	F	D / (00)	A / (03)	R / (05)	08
29	C	A / (03)	A / (03)	A / (11)	17
33	C	A / (06)	A / (05)	A / (08)	19
47	D	A / (02)	A / (01)	R / (00)	03
48	F	D / (00)	R / (00)	R / (05)	05
50	D	A / (09)	A / (04)	A / (12)	25
51	F	D / (00)	A / (02)	A / (05)	07

Fonte: elaborado pelo autor.

Os professores-alunos (p.a), pertencem aos grupos A (p.a. 06 e 20), B (p.a. 02 e 08), C (p.a. 29 e 33), D (p.a. 47 e 50), e F (p.a. 12 e 51). O agrupamento conta com quatro professores desistentes (p.a. 12, 29, 48 e 51) na UD de PE I e outros quatro professores reprovados (p.a. 20, 26, 47 e 48) nas UD de ETC e PPP_PPE.

Como dito no capítulo 3, todos os professores investigados, à exceção de alguns professores do Grupo F concluíram o curso de capacitação/especialização. Alguns tiveram que cursar novamente as UD em que houve retenção por faltas ou por notas, de modo que ao final dos anos de 2015 e 2016, estes professores-alunos foram capacitados e concluíram o curso de formação em EPCT.

O grupo conta com um número expressivo de mensagens ao longo das discussões propostas nas atividades discursivas, e fora capaz de demonstrar e revelar práticas docentes associadas aos processos de ensino, mediação e apropriação de saberes docentes. Em alguns dos relatos vieram à tona saberes e conhecimentos pedagógicos (conteúdos, métodos de ensino e objetivos educacionais) sem os quais o ato de ensinar não seria capaz de ser bem desempenhado.

Os resultados alcançados serão apresentados em grupo de acordo com a organização feita na divisão e classificação dos professores-alunos investigados, e previamente organizada na tabela 1 no Capítulo 3, seção 3.4.1.1. O quantitativo de mensagens enviadas permitiu a mim classificar os cursistas investigados de acordo com o grau de participação e interação nas discussões propostas pelos professores-formadores e tutores. Informo ainda que as mensagens foram trazidas na íntegra dos documentos analisados, justamente procurando manter os dados com sua originalidade e peculiaridade necessária para realizar a Análise de Conteúdos (Bardin, 2011)

4.1.1.1 Eixo de análise dos Saberes, conhecimentos e competências docentes

A associação dos temas encontrados evidenciou ideias empregadas para favorecer reflexão sobre o próprio conhecimento científico, e a construção do projeto de intervenção em sala de aula. Isto pôde mostrar o emprego de estratégias e recursos de ação educativa que conduziram os professores-alunos à replicação de normas, condutas e principalmente de saberes e conhecimentos já sabidos e fornecidos pelo curso de formação em EPCT sobre a atividade docente.

A demonstração de situações que prescindem do envolvimento produtivo revelou autonomia, reconhecimento dos saberes experienciais, e a prática e idealização de projetos como ponto de partida para incentivar a pesquisa. Tais temas encontrados são indicados como fundamentais para promover aprendizagem dos conteúdos.

Informo que nem todos os excertos obtidos foram retirados dos Relatos Textuais (RT), devido à escassez de dados para alguns dos sujeitos investigados. Desta maneira foram apreciados os Projetos de Intervenção (PI); Entrevistas com alunos desistentes (ED); Relatórios de Prática de Ensino (RF) e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ao longo do percurso de formação.

4.1.1.1.1 Resultados alcançados referentes ao Grupo A

A análise permitiu detectar alguns saberes experienciais e de ação contidos nos discursos analisados. Nesta fase percebi a existência de francos processos de desenvolvimento da capacidade de mediação da aprendizagem, e a realização de atividades de pesquisa, com a ocorrência de práticas de ensino mais concretas. As ações descritas também revelaram momentos de superação dos limites encontrados no âmbito pedagógico em sala de aula, e o emprego de estratégias para superar as barreiras existentes.

O extrato do relato textual ilustra as características comentadas:

A Metodologia adotada no projeto de intervenção foi a de execução de várias atividades práticas no laboratório de informática, motivando os alunos a executarem as atividades propostas, estimulando a iniciativa dos alunos, tendo o acompanhamento período (periódico) aos alunos intervindo em casos de problemas ou dificuldades e respeitando suas deficiências, promovendo discussões em grupo sobre a melhor realização das atividades propostas, permitindo que os alunos tenham trocas de experiências entre eles sobre as dificuldades e soluções encontradas. Guiando o processo de avaliação fornecendo instrumentos como, questionários, grades de análise, estudo de casos, entre outros. [Excerto do Projeto de intervenção do professor-aluno 20].

No relato do professor-aluno 20 há entendimento sobre as nuances do processo de aprendizagem dos alunos, partindo de uma atividade predominantemente prática “(...) atividades práticas no laboratório de informática (...)” para estimular iniciativa, participação, engajamento produtivo “(...) e que permitem aos alunos trocas de experiências, sobre as dificuldades e resolução das situações encontradas (...)” de modo há direcionar o trabalho em classe para que houvesse uma ação mais colaborativa e reflexiva entre seus participantes, potencializando substancialmente as estratégias de mediação pedagógica e de intervenção docente.

O professor compreendeu que o ato de ensinar exigiu respeito aos saberes dos educandos, no instante em que “(...) intervindo em casos de problemas ou dificuldades e respeitando suas deficiências (...)” promoveu “(...) discussões em grupo sobre a melhor realização das atividades propostas (...)”. Portanto coube ao professor-aluno saber respeitar os saberes trazidos para a escola, sua origem e seus processos transformativos para promover novas e promissoras aprendizagens.

Também revelam ideias e entendimentos em expansão durante a construção do projeto de intervenção, o que denotou maturação e ponderação “(...) me proponho a ser

avaliadora das minhas práticas docentes (...)” [excerto do PI do professor-aluno 29] sobre seu próprio papel enquanto docente, suas funções e atribuições educativas.

No contexto apresentado a seguir, o discurso do *professor-aluno* 06 exposto apresenta percepções e opiniões sobre a educabilidade humana escolar e o papel de cada um dos agentes envolvidos no processo de ensino:

(...) Desse modo, não poderíamos deixar de comentar a importância da família como agente social imprescindível neste processo educacional. Permeado por vários agentes sociais, o processo de ensino e aprendizagem se faz mediado por relações socioculturais, das quais a família exerce um papel preponderante. À primeira vista, a relação entre professores, alunos e família pode se mostrar conflituosa, tomando por base, o convívio de agentes oriundos de segmentos sociais diversificados, que expressam traços culturais, valores e objetivos distintos. No entanto, essa multiplicidade de perspectivas conflui de modo a contribuir para a construção da aprendizagem do indivíduo. Dessa forma, a qualidade da aprendizagem não diz respeito tão somente às ações pedagógicas formais promovidas no âmbito escolar, as quais os estudantes estão sujeitos, mas também pela influência e participação dos pais nesse processo (...) [Excerto do TCC do professor-aluno 06].

Para o professor-aluno 06, escola e a família desempenham conjuntamente funções decisivas na educação discente, o que pode fortalecer e ao mesmo tempo estimular colaboração, partilha e estabelecimento de relações mais efetivas entre aluno e conhecimento. Este domínio de saberes expressos pelo professor-aluno pode estar associado ao exercício da competência de Informar e envolver os pais no processo educacional de seus filhos, indispensável para instigar a educabilidade dos alunos.

O excerto explana que a ação conjunta e participativa entre vários agentes que deve beneficiar o crescimento integral do aluno no espaço escolar. As trocas de valores, crenças e informações expostas na ação cooperativa entre aluno-escola-família, com suas permutas são imprescindíveis para a formação na EPT, já que reúnem saberes e constructos de origem sociocultural que promovem aprendizagem participativa e interativa.

O resultado da ação do professor-aluno 06 propiciou surgimento de uma atitude reflexiva, enquanto prática sociocultural que facilita o aprimoramento do próprio trabalho pedagógico. Também veio a fortalecer o processo de aut mediação e auto regulação, o que de certo modo ampliou sua capacidade de fazer uso da mediação pedagógica.

Na interação entre diferentes indivíduos com vivências singulares, o professor-aluno agregou diferentes saberes e competências para compreender melhor como as

estratégias de ensino e de mediação pedagógica poderiam melhorar o processo de aprendizagem em sala.

Nas trocas discursivas haveria regulação, organização, reconstrução e dinamização de sua prática e de seus saberes docentes num contexto imediato para dotar o professor de coerência e consistência profissional, fato este que por sua vez conseguiria intensificar a competência de criar com seus alunos uma relação de parceria, corresponsabilidade, diálogo, confiança e trabalho em equipe.

4.1.1.1.2 Resultados alcançados referentes ao Grupo B

Na situação que será apresentada os professores-alunos assumiram uma posição de aprendiz, tão logo que perceberam que a mudança alcançada no processo de formação recebida. Comentam que encontraram no curso de formação e aperfeiçoamento e nalgumas UD, um suporte pedagógico adicional para instigar a *reflexão-na-ação* sobre a própria prática, e a formação de hábitos salutareis para o desempenho da função do *ser-professor*.

Também entenderam que o processo formativo em EPCT era ao mesmo tempo, complementar e responsável pela promoção de mudanças para a atividade profissional vivenciada nas escolas profissionalizantes.

Seguem os relatos abaixo:

Acredito que esse curso está nos mostrando medidas, além de trabalhos que até agora no meu caso algo que não conhecia, mas estou conseguindo me adaptar e progredindo, de forma a sempre observar as propostas como uma meta que possa sofrer modificações e sempre melhorar. [Relato textual do professor-aluno 08 no Fórum da UD de PEI].

(...) E acrescento ainda que as disciplinas que fizemos complementaram esse novo olhar para o planejamento das aulas. Dessa forma, estou conseguindo compactuar melhor as minhas ideias com os professores da Base Regular. Acredito que o Projeto de intervenção está sendo muito importante para aguçar o nosso olhar sobre o aluno. Abraço!! [Relato textual do professor-aluno 02 no Fórum da UD de PEI].

Para ambos os professores-alunos, Ensinar exigiu risco e aceitação do novo no instante em que ele fora capaz de construir uma ponte entre aquilo que já se sabia, o que se estava a aprender. Entendi que os questionamentos e reflexões sobre a prática de ensino executada amparada pelos fundamentos estudados na formação em EPCT, forneceram aos professores-alunos elementos substanciais para promover novos entendimentos sobre a

ação de ensinar, e sua associação com a construção dos saberes docentes. Compreendi que estes elementos quando refletidos à luz das estratégias e metodologias, poderiam estimular a ação educativa do professor que experimentou novas vivências sobre as antigas situações ocorridas na escola-campo.

O extrato que segue apresenta um processo autorreflexivo que denotou a ocorrência de articulações entre o planejamento das atividades, e que veio instigar o desenvolvimento profissional dos professores não licenciados:

Percebo como foi importante esse estágio na questão de conhecer propostas e tentar intervir (em sala de aula) com os meios estudados durante essa formação. Acredito que com essa nova perspectiva irei melhorar o meu desenvolvimento na questão planejamento de aula, além de, está (estar) cada vez mais ciente de medidas para melhorar minha proposta didática (estratégias de ação). [Excerto do Relato textual do professor-aluno 08, fórum de PEI].

O *professor-aluno 08* se reconheceu como desconhecedor de novas metodologias e percursos didáticos mais favoráveis ao processo de ensino, e que influenciam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. Ao relatar atividades e experiências práticas no âmbito profissional, que promoveram reflexões sobre os saberes importantes para o exercício profissional da EPT.

4.1.1.1.3 Resultados alcançados referentes ao Grupo C

O discurso trazido evidenciou o pensamento que o professor-aluno 29 detém sobre as atribuições específicas da função do professor, fato relatado algumas vezes por outros colegas de formação, o que indica o quão é importante para o si conhecer os alunos e suas características. Do mesmo modo ao ser capaz de refletir sobre as vivências docentes, o professor-aluno demonstrou a capacidade de saber-fazer, cuja prática reflexionada o conduzirá a uma práxis mais coerente de suas funções.

Segue o excerto:

Também vejo necessário explicar aos representantes dos alunos a visão epistemológica e a didática, entre outras, aplicada na escola. Sabemos que os pais ou representantes estão integrados a comunidade escolar, entretanto precisasse (é preciso) deixar claro quais as formas trabalhadas, fazendo-os entender o papel e responsabilidades de cada um, que juntas se interam (complementam) em busca e em torno do conhecimento. Assim as colocações postadas por muitos colegas (professores-alunos) são reais, quando retratam-se Ao "projeto" como algo construído, validado e imposto a comunidade escolar,

assim torna-se um simples instrumento necessário a escola, com isso sem acesso e rígido, sem possibilidades de mudanças. [Relato textual do Professor-aluno 29 no Fórum 1 na UD de PPP_PPE].

No caso do professor-aluno 29 há uma reflexão sobre a escola, o ambiente de trabalho docente e sobre o engessamento encontrado em sua estrutura pedagógica, que pode dificultar o exercício de prática profissional. Também no relato se percebe a necessidade de esclarecimento das nuances pedagógicas escolares para os pais/representantes legais dos alunos, o que indica um domínio da competência de Informar e envolver os pais. Para o professor-aluno era interessante que cada pessoa atuante no processo educacional dos alunos reconhecesse e assumisse papel mais adequado ao desenvolvimento discente.

O professor-aluno 29 relatou a importância da formação recebida para o processo de mediação pedagógica entendendo-a “(...) como ferramenta da consolidação de sua prática docente e como pesquisador (...)” [Excerto do PI do professor-aluno 29] que o capacita a resolver situações-problemas advindas da prática dos saberes realizada em sala de aula “(...) no sentido de favorecer uma intervenção diante das problemáticas cotidianas (...)” [Excerto do PI do professor-aluno 29].

É interessante ressaltar que o professor-aluno foi capaz de orientar seus alunos nas carências e dificuldades técnicas encontradas justamente quando seus alunos ainda não estavam aptos a encaminhá-las sozinho. Uma análise mais apurada do excerto indica a preocupação do professor-aluno em levar o discente a uma tomada de consciência sobre si e suas ações, “(...) demonstrando aos mesmos que têm toda capacidade de transformar, mudar enfim possibilitar um crescimento cognitivo dos discentes (...)” [Excerto do PI do caso 29] o que favoreceu o reconhecimento dos próprios alunos sobre suas competências e habilidades diferenciadas.

Os relatos revelaram o domínio claro de competências como a capacidade de planejar adequadamente sua disciplina, com objetivos claros, com os temas e conteúdos selecionados a partir dos objetivos. Ao fazer uso de uma metodologia mais assertiva os professores-alunos aparentemente fizeram uso de metodologias ativas que incentivam o aluno a aprender.

Para os professores-alunos aparentemente o ato de Ensinar resultou da (re) adaptação de uma ação de ensinar já realizada anteriormente, transformando-a na ação anterior, de saber antecipadamente de algo. Segue outro excerto que reverbera este

entendimento:

Fazendo uma análise a partir da experiência em sala de aula, e dos resultados apresentados, podemos perceber a relevância de aplicar o que foi aprendido no curso EPCT. Primeiramente, coletando-se os dados tivemos a oportunidade de conhecer mais a escola onde a prática foi realizada. Conhecer também o PPP, foi importante para minha experiência em sala de aula, pois podemos aplicar a metodologia da escola na observação, corrigindo eventuais disparidades. [Excerto do projeto de intervenção do professor-aluno 33].

Compreendi nas diversas leituras que o professor-aluno também traz consigo boa percepção do papel da prática de ensino e do estágio durante a formação em serviço, já que as entendia como elementos constitutivos do desenvolvimento da profissionalidade docente. Estes elementos denotam a relevância do processo de formação continuada nas práticas executadas, e no emprego de metodologias mais assertivas em sala de aula.

4.1.1.1.4 Resultados alcançados referentes ao Grupo D

As informações do grupo caracterizaram-se por ações e condutas favoráveis à formação de hábitos vitais para o exercício da função docente. No comentário trazido no excerto, o professor-aluno 50 assumiu também uma posição de aprendiz, ao perceber a limitação da formação inicial recebida, sem caráter pedagógico e desvinculada da docência. Também comentou que encontrou no curso de formação e aperfeiçoamento um suporte adicional para instigar a própria prática docente.

Segue o relato abaixo:

Realmente as disciplinas de prática de ensino e didática são a espinha dorsal do nosso curso de especialização. Percebo que muitas coisas nas minhas aulas mudaram no decorrer do curso e para melhor. [Relato textual do professor-aluno 50 no Fórum da UD de PEI].

Para o professor-aluno 50 aparentemente o ato de Ensinar resultou da (re) adaptação de uma ação de ensinar já realizada anteriormente, transformando-a na ação anterior, de saber antecipadamente algo.

Segue outro excerto:

A interdisciplinaridade é um desafio atual para uma educação de qualidade, principalmente nas Escolas profissionais onde paralelamente temos a tarefa de

unir dois objetivos em um só. Preparar o aluno para o mercado de trabalho e prepara-lo para a universidade. (...) Diante de tal questionamento, os projetos de intervenção quando feitos no processo adequado garantem a descoberta de novos caminhos para facilitar a aprendizagem do aluno e a segurança dos docentes sobre o que se deseja alcançar, tudo isso embasado em um bom planejamento, que na minha ótica deve seguir as etapas de Diagnóstico, Ação e Avaliação, ou a Praxis Ação-Reflexão-Ação. [Relato textual do professor-aluno 47 no Fórum da UD de PEI].

No excerto o professor-aluno 47 parte da observação do comportamento dos alunos em sala, e do uso de estratégias de caráter interventivo para promover aprendizagem dos conteúdos. Isto indica que este professor fora capaz de explicar a ideia sobre ações que viabilizam os processos de ensino e de aprendizagem de modo a garantir que houvesse aproveitamento do processo formacional nas EP.

4.1.1.1.5 Resultados alcançados referentes ao Grupo E

No relato abaixo vê-se que o professor-aluno 28 reconheceu a função da prática de ensino como elemento que consolida estratégias de ação docente, de modo esta prática deva estar atenta aos aspectos vitais do planejamento das atividades, enquanto elemento promotor e delineador dos saberes de condução do ambiente escolar. Ao revelar um entendimento diferenciado o professor em formação realizou reflexões sobre o saber ser professor, suas funções e atribuições educativas.

Segue o excerto:

Para um profissional da educação a leitura é retirada as dificuldades que o educador encontra nas salas de aulas, pois relata também que o aluno tiver problemas em entender os saberes escolares determina que o problema é do professor, pois sabemos e não por defender a classe, porém realmente há um apurado de informações que podem ser analisadas, mas não julgadas imediatamente pois a culpa pode não ser do professor atual mais sim do histórico de aprendizagem durante o percurso educacional do aluno. Resgatar o aluno que não esta conseguindo aprender é um processo que o educador tem que identificar dentro da sala no processo educacional além dos fazeres estabelecidos pelo currículo temos que desenvolver a criatividade, dinamismo, boa relação de convivência e muito jogo de cintura pois cada dia é diferente do outro e continuarmos a sintonia do aprendizado com os alunos. [Relato textual do professor-aluno 28 no Fórum da UD de PEI].

Ao expor a necessidade de uso de estratégias para superar as barreiras existentes, ao mesmo tempo que indicam algumas limitações no processo de ensino-aprendizagem nas escolas profissionalizantes o professor-aluno revelou uma prática educativa diferenciada.

No instante em que trouxe informações sobre desempenho do aluno e da interferência do seu desempenho acadêmico em sala, revelou uma prática educativa comum aos professores mais experientes.

O professor-aluno 28 após o delineamento das etapas de sua intervenção apresentou algumas impressões sobre o desenvolvimento de suas atividades. No tocante à descrição dos pontos no discurso o professor-aluno exemplificou ações conjuntas entre docentes de modo interdisciplinar na elaboração de projetos e na solução de situações de dificuldades de aprendizagem.

Segue outro excerto:

Analisaremos o fenômeno da indisciplina vamos partir do olhar do professor, por acreditarmos que eles vivenciam cotidianamente os problemas em sala de aula. Assim, nosso objetivo é verificar quais são as concepções sobre a indisciplina na sala de aula, mas o nosso olhar também será direcionado aos alunos e a equipe técnica – pedagógica da escola e o Conselho Deliberativo. Diante da situação-problema instaurada, o grande desafio neste projeto é para toda equipe de profissionais que atuam na escola- docente e não docentes – que a partir daqui devem refletir, propor e repensar as estratégias de ação pedagógica no cotidiano escolar. Assim, todas as ações de intervenção, serão entendidas como uma especificidade ampla, que não corresponderá não somente a transformação de uma turma, mas de forma geral toda a unidade. [Excerto do Projeto de Intervenção do professor-aluno 43].

Conduzido a novos caminhos e propostas de ensino, o professor-aluno 43 de modo semelhante ao professor-aluno 08 declara à luz de um momento reflexivo, que uma didática diferenciada e o uso de projetos interventivos poderá ampliar sua ação docente trazendo perspectivas mais positivas sobre si e sua função. Neste sentido o ato de Ensinar exigiu reflexão crítica sobre a prática, conclamando o surgimento de um saber prático-reflexivo. Isto propiciou o reconhecimento dos pontos positivos e negativos em sua prática, numa busca constante de aperfeiçoamento.

4.1.1.1.6 Resultados alcançados referentes ao Grupo F

Abaixo segue um excerto do *Projeto de Intervenção* do professor-aluno 12 analisado:

Colocando em prática o saber curricular que é o que dispõe de conteúdos, métodos e objetivos que os professores devem trabalhar em forma de programas escolas e também o saber experiencial, que este saber nasce a partir da

experiência vivida pelo professor, experiência esta que tenho desde muito cedo, pois meu ramo profissional sempre foi me dedicar à área automotiva e por isso posso afirmar que trabalhar com projetos parece ser fácil, mas não é, pois requer o envolvimento professor/aluno e isso nem todo aluno tem com o professor e com os colegas de sala, requer também autonomia e interação da turma para a resolução dos problemas e das pesquisas que são extremamente necessárias em projetos e por fim chegar ao que realmente importa que é a aprendizagem significativa. [Excerto do projeto de intervenção do professor-aluno 12 na UD de PEI].

No discurso, o professor-aluno 12 revelou em suas experiências, a existência, e possivelmente o domínio do saber experiencial não pedagógico que surge a partir da experiência vivida pelo professor (...) experiência esta que tenho desde muito cedo (...) [Excerto do PI do professor-aluno 12] e o saber curricular. O professor-aluno 12 trouxe uma compreensão teórica sobre a relevância do uso de projetos e aulas práticas para seus alunos, sendo capaz de Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Este fato tem potencial para contribuir com o bom andamento da atividade educativa na escola, e para a ocorrência de uma aprendizagem mais substancial dos conteúdos. Em seu relato o professor também refletiu sobre alguns dos saberes e competências importantes para o exercício profissional na EPT.

O professor similarmente a outros colegas cursistas do processo formativo comenta que encontrou no curso de formação e aperfeiçoamento e nalgumas UD, um suporte pedagógico adicional para instigar a reflexão-na-ação sobre a própria prática, e a formação de hábitos salutareos para o desempenho da função do ser-professor. Entenderam que o processo formativo em EPCT era ao mesmo tempo, complementar e responsável pela promoção de mudanças para a atividade profissional.

Seguem outros relatos abaixo:

E esse curso de aperfeiçoamento em docência veio nos oferecer suporte para melhorarmos nosso trabalho, estamos de parabéns. [Relato textual do professor-aluno 12 no Fórum da UD de PPP].

A partir desse curso passei a rever minha metodologia de ensino e compreender o aluno. [Resposta da questão 10 do questionário aplicado - professor-aluno 26].

Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. [Relato textual do professor-aluno 51 no Fórum da UD de PPP].

Percebi nas diversas leituras que outros professores-alunos também revelaram o papel da prática de ensino e do estágio durante a formação em serviço, já que as entendiam elementos constitutivos do desenvolvimento da profissionalidade docente. Estes elementos denotam a relevância do processo de formação continuada nas práticas executadas, e no emprego de metodologias mais assertivas em sala de aula. Também associaram ato reflexivo e formação de políticas públicas para promover mudanças atrativas para a atividade docente.

Os relatos textuais analisados indicam que possivelmente alguns professores-alunos investigados não tinham consciência clara de que as informações fornecidas por eles eram na realidade caracterizadas como saberes profissionais, que não se sabiam até o momento em que foram revelados (através dos questionamentos propostos) nas atividades interventivas idealizadas pelo curso de formação. Parte dos saberes foram apresentados através de respostas práticas fornecidas para resolver situações-problemas em sala de aula.

Estes procedimentos indicam o uso de estratégias, entendimentos e caminhos percorridos que permitiram aos professores-alunos direcionar os passos dados na reformulação dos maneirismos e das próprias estratégias de apresentação dos conteúdos científicos. Eles permitiram uma reconstrução dos conhecimentos em sala, a retomada de ação, a reflexão sobre os percursos tomados na apresentação dos conteúdos, e principalmente na testagem e refutação de hipóteses.

Mesmo que alguns dos professores-alunos não reconhecessem ainda a relevância destes procedimentos para vida profissional, as ações descritas revelaram aspectos do desenvolvimento profissional docente como coaprendência, coensino e investigação colaborativa, que são imprescindíveis na formação de uma identidade peculiar e no delineamento de um perfil profissional diferenciado. Evocaram o saber prático-reflexivo que favoreceu a ação-reflexão-ação.

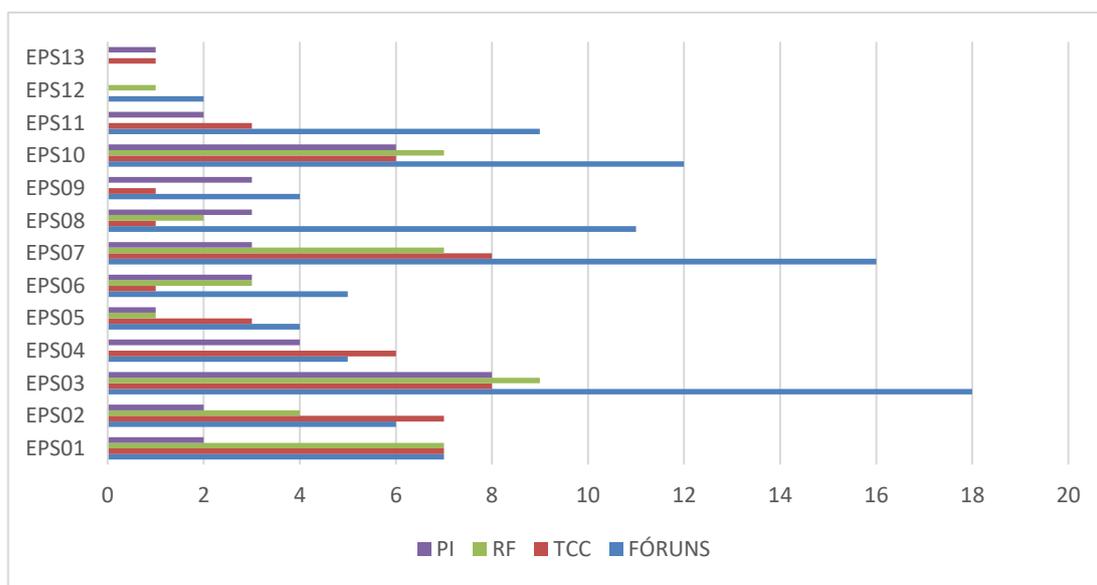
4.1.1.2 Eixo de análise da Prática dos saberes de ação docente

A etapa inicial de análise neste eixo caracterizou-se pela exposição de relatos que evocavam a Prática e Ação com os processos reflexivos revelados pelos professores-alunos. Os relatos expuseram entendimentos sobre ações humanizadoras e

desenvolvimentais do ser em formação, entendimentos sobre a função docente e associação com a construção dos saberes profissionais no processo formativo.

A Gráfico 4 apresenta as categorias elencadas e o quantitativo de ocorrências nos documentos analisados:

Gráfico 4 – Categorias elencadas no Eixo da Prática dos saberes de ação docente.



Fonte: elaborado pelo autor.

As ações descritas evocaram o aspecto reflexivo da prática dos saberes realizada nas intervenções dos professores-alunos ao longo do processo formativo, o uso de Pesquisa e Atividades Práticas. Estas novas habilidades tornaram-se necessárias ao surgimento de um perfilamento e caráter discente específicos, que podem estar associados às funções e objetivos normativos da escola.

Os relatos que seguem revelaram a capacidade de alguns dos professores-alunos em lançar mão de diferentes recursos e estratégias pedagógicas para Organizar e dirigir situações de aprendizagem mais favoráveis ao processo de ensino. A associação entre as informações coletadas evoca algumas relações entre trabalho e educação enquanto ações desenvolvimentais do aluno em formação.

Consideram algumas ideias que os professores-alunos têm sobre atitudes e conhecimentos que os alunos devem se apropriar no ensino médio profissionalizante. A classe indica que alguns dos professores-alunos detêm competência na área política já que

trilharam caminhos para o fortalecimento do elo entre professor, a escola, seus alunos e o objeto de conhecimento, em busca de condições de melhoria do processo educacional.

Mesmo na iminência de limitações (de tempo, esforços não produtivos, dificuldades pessoais e conflitos familiares) comuns ao ambiente de trabalho docente, alguns professores-alunos demonstram ter o domínio da competência de utilização de metodologias ativas que incentivam o aluno a aprender, tornando-os proativos e responsáveis pelo gerenciamento de sua própria aprendizagem.

4.1.1.2.1 Resultados alcançados referentes ao Grupo A

O que caracterizou o discurso no excerto abaixo foi a capacidade de demonstrar reflexão e ações realizadas. Considerou aquilo que o aluno precisava desenvolver para aprimorar suas competências no âmbito escolar, mesmo na existência de limitações estruturais e financeiras.

Segue o excerto:

(...) temos que falar sim das tecnologias. Com os avanços tecnológicos temos a possibilidade de agilizar e melhorar a vida das pessoas, com isso temos que elaborar uns projetos que possam ter realmente uma funcionalidade nesta melhoria, vejo nas escolas um fome de adquirir conhecimento tão grande por partes dos alunos, mais que vai ficando cada menos saciada, pois a falta de infraestrutura e de recursos financeiro, fica muito difícil de implementar um projeto de sucesso (...). Ele foi pensado para facilitar a visualização areia (aérea), podendo ser utilização na localização de pessoas perdidas em florestas, mapeamento geográfico entre outros. [Relato textual da UD de PPP no fórum 3 do professor-aluno 20]

Aqui o professor-aluno revelou a criação de um projeto aprovado pela Fundação Cearense de Apoio Científico e Tecnológico (FUNCAP) associada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do estado do Ceará (SECITECE). Isto indica um procedimento e ao mesmo tempo atitude pedagógica do uso de projetos de intervenção realizados nas escolas e que estava atento às necessidades de aprendizagem dos alunos no campo de ação profissional. O projeto foi aprovado e financiado para este professor e um grupo de alunos desenvolver uma pesquisa no campo da informática.

Bom o que estou buscando como 'projeto não se resume em uma coisa. 1º Estou ouvindo os alunos, nas disciplinas que ele tem mais dificuldades, sejam elas da informática ou da base regular, fiz um questionário para ele e uma entrevista pelo menos com metade da turma. 2º Ponto na entrevista, questiono quais são as

maiores dificuldades na aprendizagem dessas disciplinas e o que os professores poderiam mudar na sua metodologia para ajudar. 3º Encima desses dados observei que muitos trazem problemas sério de casa, e isso atrapalha sua concentração e desempenho na escola. 4º Estou realizando uma entrevista com os principais pais, dos principais alunos que estão com sérias dificuldades na escola e em quase 100% das disciplinas. [Relato do professor-aluno 06 no fórum Projetos interdisciplinares na Educação Profissional].

Ao descrever a situação acima, o discurso do *professor-aluno 6* expôs reflexões sobre situações de inversão das funções que deveriam ser assumidas pela família, que imputa obrigações outras à escola, para alertar o professor em formação sobre as ações realizadas na escola que não são de sua competência legal, em contraposição àquilo que é esperado da EPT.

A análise indicou o uso procedimentos pedagógicos e ações didáticas realizadas nas escolas-campo, atentas as necessidades dos alunos no tocante ao seu desenvolvimento integral. As ações revelaram que professores-alunos foram capazes de superar os limites e barreiras encontrados através de saberes experienciais e da docência, evidenciando emprego de estratégias de promoção da aprendizagem, o que amplia a capacidade de mediação pedagógica.

4.1.1.2.2 Resultados alcançados referentes ao Grupo B

Apresenta-se aqui dois excertos dos relatos do professor-aluno 02:

E acrescento ainda que as disciplinas que fizemos complementaram esse novo olhar para o planejamento das aulas. Dessa forma, estou conseguindo compactuar melhor as minhas ideias com os professores da Base Regular. Acredito que o Projeto de intervenção está sendo muito importante para aguçar o nosso olhar sobre o aluno. [Relato textual do fórum da UD de PEI do professor-aluno 02].

Bom, resolvi realizar um questionário para a avaliação como os alunos estariam absorvendo o conteúdo tratado em sala de aula, que no caso da disciplina que irei ficar será a disciplina de Análise de Alimentos, então cheguei ao um resultado superficial e bastante animador, pois, foi notado que a grande dificuldade dos alunos na absorção do aprendizado dessa disciplina é a não realização de aulas práticas, para todas as análises estudadas. Então concentrarei a minha medida de correção na manutenção das aulas práticas realizadas. Empregarei a a realização de relatórios onde será pedido a compreensão dos resultados observados, além de outros pontos(...) [Relato textual do fórum da UD de PEI do professor-aluno 02].

No discurso percebe-se uma reflexão constante que conduziu o professor a pensar de outro modo, sobre os antigos e ainda atuais problemas vivenciados em sala de aula nas escolas brasileiras. Igualmente o discurso explicitou o processo de argumentação dos professores em formação frente às suas ações/atividades no âmbito escolar, o que pode evidenciar argumentação e maturação sobre atribuições específicas da função do professor evidenciando a existência de ações docentes.

Segue outro excerto:

(...) É notado como a educação no mundo divergente em que vivemos, encontramos formas aleatórias e subordinadas quando interessa apresentar informar a formação de um trabalhador, nas mais diversas áreas, sendo do nível técnico ao nível de ser formado com a experiência do que o mesmo aprendeu durante o amadurecimento da visão da construção do trabalho. A educação tende a crescer e florescer um grande profissional, uma vez que, os mesmos irão tentar suprir a falta de mão de obra qualificada, a qualificação e de grande valor para atribuir qualificações aos futuros profissionais. [Relato textual do fórum da UD de PEI do professor-aluno 08].

A reflexão dos professores-alunos se manteve inicialmente no campo conceitual. É justamente este pensamento criativo que poderá conduzir o professor-aluno a construir ações mais críticas e mais criativas, para instigar a si mesmo ao promover mudanças e aprendizagens substanciais em sala de aula, ampliando o rol de saberes docentes. O discurso revelou que o mesmo reconhece alguns dos saberes e competências, que o tornam mais aberto ao ato de ensinar.

Isto indicou um processo que conduzirá de forma mais aprimorada cada professor a ressignificar a ação docente e a uma prática de ensino mais eficaz na construção do conhecimento. O relato trouxe à tona do discurso, o conhecimento processual sobre a ação docente e sua associação com a construção dos *saberes e conhecimentos* no processo formativo, evidenciando a existência de práticas de ensino.

4.1.1.2.3 Resultados alcançados referentes ao Grupo C

Neste grupo o professor-aluno 29 ao lançar mão de um projeto de intervenção, precisou adaptar suas aulas para promover aprendizagem dos conteúdos basilares, que geralmente não estavam previstos em sua disciplina. O professor entendeu que sem o

domínio de conceitos essenciais, os conteúdos trabalhados por si em sala não seriam significativos e vitais para novas aprendizagens.

Segue o excerto:

(...) Entretanto, ao desenvolver a prática docente de nível técnico foi possível observar desvios significativos, na escrita em uma turma de (39) alunos do primeiro ano do ensino médio. Diante dessa situação e com o avanço dos conhecimentos adquiridos no (...), através da disciplina de Prática de Ensino, vislumbrei a possibilidade de contribuir para resolução da problemática, apesar de não ser professora especialista na área, elaborei um projeto de intervenção na tentativa de trabalhar a escrita e a leitura com a turma do Curso Técnico de Enfermagem (...), com o objetivo de amenizar as deficiências na escrita, incentivar a leitura e compreensão de forma lúdica, além de promover a elaboração de produções textuais com menos erros ortográficos, contribuindo para desenvolver entre os alunos a facilidade de escrever, trabalhando, assim, as questões diagnosticadas na turma desde as primeiras disciplinas (...). [Excerto do Relatório Final de PEI do professor-aluno 29].

Vi que o professor-aluno 29 atuando nas disciplinas de área técnica sugeriu relacionar sua disciplina técnica com as disciplinas da base curricular do curso de modo a colaborar para a formação integral do egresso, revelando ter domínio de mais uma competência para desenvolver sua função docente. O professor-aluno 29 revelou na sugestão de uso da estratégia de ensino sugerida também deter algum Conhecimento pedagógico geral para Organização e direção de situações de aprendizagem.

Nos documentos lidos (TCC e PI) constatei que, apesar da aprovação dos alunos na escola-campo, tanto no processo seletivo das escolas profissionalizantes como na educação básica em geral, os mesmos apresentaram defasagem de conteúdos essenciais ao desenvolvimento de novas competências no ensino médio, e, por conseguinte na formação profissional em nível técnico.

Compreendo que em face das estratégias lançadas nos relatos, que os professores-alunos revelaram a apropriação de um saber que promoveu reflexão nas (das) situações-problemas vivenciadas. Informo que não houve informação que pudesse ser extraída dos comentários do professor-aluno 33 e que tivesse relação com esta etapa da análise.

4.1.1.2.4 Resultados alcançados referentes ao Grupo D

O excerto de um projeto de intervenção abaixo revela as etapas elencadas pelo *professor-aluno* para a simulação de criação de uma ONG. A construção do projeto revelou o que o professor precisou executar com sua turma envolvendo a família e a comunidade no entorno da escola. O trabalho relatado pelo professor denotou mais duas

competências em ação, Envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, a capacidade de Trabalhar em equipe.

Apesar de ser uma atividade simulada, que poderia ou não ser implantada na escola, os alunos mantiveram contato com suas comunidades, e perceberam os problemas existentes nela, o que gerou interesse e preocupação pelo desenvolvimento social nos espaços de convivência local. Segue o excerto:

Para que o projeto (PI) seja implantado, o primeiro passo é a aplicação do conteúdo. Logo em seguida os alunos sairão a campo acompanhado do professor da disciplina para identificar problemas sociais ao mesmo tempo em que estuda a viabilidade de criação de possíveis organizações que pudessem combater esses problemas de forma efetiva. As ideias serão levadas para a sala de aula e discutidas em grupo, para que seja definido em que tipo de organização o projeto se concentrará. Feito os estudos necessários para decidir, haverá um planejamento para desenvolver o projeto de criação das organizações, e no final da disciplina, esse projeto será apresentado, e analisado a possibilidade de ser desenvolvido na escola junto com a comunidade o melhor ou os melhores projetos. [Excerto do Projeto de intervenção do professor-aluno 47].

A narrativa do professor-aluno 47 revelou algumas atribuições discentes e aquilo que também se espera da educação profissional: “(...) identificar problemas sociais (...) estudar a viabilidade de criação de possíveis organizações que pudessem combater esses problemas (...)”. Tais atribuições são ideais para o delineamento de um perfil profissional para os alunos, evocando uma conscientização sobre os problemas sociais contemporâneos no entorno da escola, alusivos ao acesso aos sistemas de saúde, boas condições de moradia, oferta de emprego, educação de qualidade e garantia de segurança.

A ação de criar o projeto de intervenção, a partir das necessidades encontradas na comunidade escolar, e previamente planejadas de acordo com os conteúdos científicos, possivelmente estava amparada no Conhecimento pedagógico do conteúdo, e contribuiu tanto para o ensino através da pesquisa como também para a criação de atividades práticas de caráter interventivo mais coerente e concreto, emergidas do diagnóstico das situações cotidianas.

Compreendo que o discurso do professor-aluno 47 revelou saberes sobre o perfil profissional desejado para os alunos em formação e importantes para o mercado de trabalho. O professor-aluno refletiu sobre o tripé Escola-trabalho-prática profissional, no que diz respeito ao processo de transição que o aluno na EP deve passar da escola para o mercado de trabalho.

Vale salientar que esses saberes não se configuram como saberes docentes, mas reúnem de modo similar conhecimentos sobre a prática profissional técnica emergida da vivência e experiência pessoal do professor-aluno, quando este estava imerso no campo técnico profissional não docente. São saberes da experiência ricos de regras e condutas de ação que dominam uma técnica, um manejo peculiar e diferenciável.

Essa vivência de situações do dia a dia requisitou do professor-aluno e dos alunos que frequentavam sua disciplina o desenvolvimento, e por seguinte o emprego de determinadas competências para a resolução de problemas no espaço de trabalho técnico, constituindo o *habitus* necessário para a execução de práticas empreendedoras no espaço escolar. Atitudes como tomada de decisão, (re) interpretação das informações e acontecimentos, (re) leituras foram maturadas e vivenciadas.

Foi interessante observar que o professor-aluno 47 fez uso da experiência não docente para ampliar o planejamento de atividades, possibilitar as trocas de experiências, aprimorar o processo de reflexão e o aperfeiçoamento da capacidade inventiva e interventiva. Isto revelou entendimentos e saberes de experiência profissional, e associação com a construção e ampliação dos saberes práticos e teóricos, os saberes de condução no processo formativo para instigar mais apreensões de conteúdos em sua disciplina.

Outras leituras trouxeram o relato de realização de pesquisa através do uso do computador como estratégia de ensino, e que agregaram maior entrosamento discente com a máquina, domínio de alguns *softwares*, o acesso a um vasto banco de dados para pesquisa no *world wide web*, além da capacidade de direcionamento positivo das tecnomídias. Os fragmentos trazidos dos fóruns de discussão também apontam para tais entendimentos:

Todo ano criamos novos projetos e desafios na área de robótica para os alunos. Começamos de coisas simples e vou aumentando o nível gradativamente. Inicialmente esse projeto foi idealizado pela equipe de informática e coordenado por mim, cujo objetivo principal é aumentar o interesse do aluno e participar de feiras de ciência e tecnologia. [Relato textual do professor-aluno 50 no Fórum da UD de PEI].

Quer seja na criação de projetos, quer seja na capacitação e atualização profissional, o uso de ferramentas tecnomidiáticas pelos professores-alunos, pode ter um efeito positivo para divulgar o emprego de novas estratégias de ação docente, que buscam ampliar o campo de alcance das práticas pedagógicas e dos saberes de condução. Por mais

que alguns professores-alunos tenham um claro entendimento de que tais recursos sejam inovadores, não se pode entendê-los como tábua de salvação, sem os quais o processo de ensino não ocorreria de modo satisfatório.

4.1.1.2.5 Resultados alcançados referentes ao Grupo E

Foi interessante observar que um professor-aluno deste grupo fez uso da experiência não docente para ampliar o planejamento de atividades, possibilitar as trocas de experiências, aprimorar o processo de reflexão e o aperfeiçoamento da capacidade inventiva e interventiva. Isto revelou entendimentos e saberes desse docente sobre a importância de sua experiência profissional, e associação com a construção e ampliação dos saberes práticos e teóricos, os saberes de condução no processo formativo para instigar mais apreensões em sua disciplina.

O extrato abaixo revela alguns destes aspectos supramencionados:

Percebe-se que em algumas atividades de ensino poderia ser utilizado reforço dos conteúdos visto na 9ª série do ensino fundamental (séries anteriores ao ensino médio) e conteúdos basilares de português e matemática por meio do uso do computador. Todavia, este uso nem sempre ocorre, tendo em vista as implicações existentes e as diversas dificuldades encontradas para a operacionalização do mesmo. Trabalhar essas dificuldades, no entanto, exige o enfrentamento e remoção de alguns obstáculos, que podem ser proporcionado por parte da escola, dos professores e dos alunos, visto que, as mesmas, na sua grande maioria, podem ser superadas, senão de todo, mas em parte, com atitude, dedicação, incentivo à pesquisa e criatividade, com iniciativas que procurem minimizar a deficiência de conteúdo e integrar os recursos como o uso do computador a aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino médio do curso técnico de Informática. (Excerto do Trabalho de Conclusão de Curso do professor-aluno 43).

Em sua narrativa o professor-aluno 43 revelou em um diagnóstico prévio feito antes da criação de um projeto de intervenção, a existência de dificuldades de aprendizagem em duas disciplinas basilares na educação profissional, que são Língua Portuguesa e Matemática. O diagnóstico prévio é uma atribuição típica da intervenção docente que prescinde a capacidade de Organização e direção de situações de aprendizagem.

O professor-aluno indicou que as dificuldades enfrentadas no campo da Linguagem e da Matemática podem ser dirimidas através do uso do computador como ferramenta de apoio ao ensino, o que evidencia a capacidade de Utilizar novas tecnologias.

Ao mesmo tempo, afirmou que os aspectos operacionais no uso do computador têm se apresentado como fator limitante para uso destas ferramentas no espaço escolar. A estratégia de mediação pedagógica do professor visou cooperação entre alunos, de maneira que estes fossem capazes de usar e comandar as TIC desenvolvendo autonomia e sua aprendizagem.

Nas entrelinhas do discurso isso revelou empecilhos gerenciais e organizacionais da/na escola que dificultaram a autonomia, prática e planejamento docente, impedindo o uso das ferramentas tecnológicas como estratégias de apoio para as atividades do professor.

A maneira através da qual o professor-aluno procurou solucionar as defasagens de conteúdos indica domínio de estratégias de mediação pedagógica potencialmente associada aos saberes experienciais e aos saberes da ação pedagógica.

O relato também sinalizou a falta de apoio de setores da escola (Gestão escolar? Professores?) no gerenciamento dos laboratórios de informática educativa “(...) que podem ser proporcionados por parte da escola, dos professores e dos alunos (...)”, a fragilidade no entrosamento com outras áreas de conhecimento, e até mesmo da não cooperação dos alunos nas atividades previstas.

A continuidade da análise dos relatos permitiu identificar também o emprego dos recursos tecnológicos como estratégia de ensino, e que pode virtualmente suprimir a ausência de laboratórios, simular práticas, reforçar conceitos e conteúdos científicos. Potencialmente associaram relatos de cooperação, interação, interatividade e aprendizagem colaborativa, que contribuíram qualitativamente para a mediação pedagógica dos professores em formação.

Os extratos que seguem reforçam tal entendimento:

Quando é minha aula eu libero a realização de pesquisa através dos computadores, para que eles (alunos) usem os recursos do tipo ferramenta de idiomas. O interessante é mostrar (que) também há disponibilidade de ferramentas que os auxiliem no dia a dia já que poderão aprende-las e inclui-las em sua vida. [Relato textual do professor-aluno 43 no Fórum da UD de PEI].

As situações trazidas pelo professor-aluno 43 denotam o papel atribuído aos recursos tecnológicos como ferramentas auxiliares ao processo de ensino e que podem contribuir para que o aluno apreenda novos conteúdos e conceitos nas disciplinas técnicas na escola profissional.

As ferramentas segundo os professores contribuíram no envolvimento dos participantes de forma mais prazerosa, o que resultou em maior interesse e desempenho dos alunos.

Ressalto que os recursos tecnológicos quando vistos como ferramentas auxiliares e favoráveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem contribuem para a proposição de situações-problema e desafios, o que por sua vez desencadeiam e incentivam reflexões na ambiência de sala de aula, manifestando uma atitude reflexiva e mediação pedagógica do professor em formação sobre estes recursos.

Informo que os dados recolhidos do professor-aluno 28 não foram substanciais para que pudessem ser trazidos para esta etapa da análise.

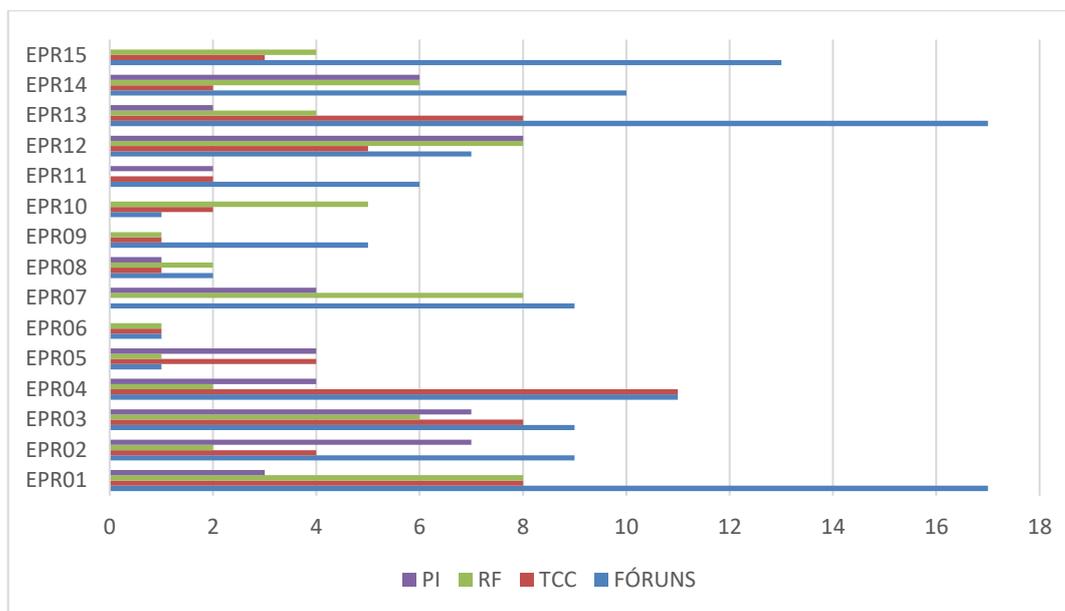
4.1.1.2.6 Resultados alcançados referentes ao Grupo F

Não se obteve informações deste grupo de professores-alunos que pudessem ancorar a busca por resultados nesta subetapa da análise.

4.1.1.3 Resultados alcançados no estudo do Eixo de análise dos Processos reflexivos

O eixo é composto de relatos que expõe reflexões sobre os pontos impeditivos e limitantes da realização do ato educativo, da realização de prática laboral e formacional do professor. Também apresenta reflexão vivenciada sobre as intervenções realizadas pelos docentes em formação, e que estavam atentas à realidade cotidiana no qual os professores-alunos inseriam-se na escola-campo.

O gráfico 5 apresenta as categorias elencadas e o quantitativo de ocorrências nos documentos analisados:

Gráfico 5 – Categorias elencadas no Eixo dos Processos Reflexivos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os relatos trouxeram ações docentes no campo não pedagógico e sua relação com o ensino, bem como a influência da gestão escolar nas ações realizadas no âmbito do Ensino/avaliação/aprendizagem/reprovação e retenção dos alunos. Também expuseram ações desenvolvidas pelos professores-alunos considerando a realidade cotidiana. O grupo trouxe ainda algumas importantes reflexões sobre desempenho positivo e negativo das intervenções dos professores.

4.1.1.3.1 Resultados alcançados referentes ao Grupo A

Nos discursos vi que os professores novamente lançaram mão de recursos pedagógicos e tecnológicos para favorecer o ensino e a aprendizagem. Similarmente houve relatos sobre a prática dos *saberes docentes*, com detalhamento das experiências vividas.

Os extratos abaixo expõem algumas das associações acima citadas:

Acredito que sem planejamento, fica difícil gera (gerar) conhecimento e para planejar é preciso conhecer bem sobre: seu currículo, suas disciplinas, sobre o projeto no qual você está inserido e também sobre sua região e o perfil de sua comunidade escolar. A formação depende de muitos fatores, de muitas pessoas envolvidas em vários processos e todas tem sua importância, eu acho que o professor como um indivíduo que lida diretamente com o formando precisa de muito conhecimento em várias áreas além de sua formação superior. E para lidar com tudo isso precisa-se de muito planejamento e para planejar é preciso

conhecer. [Relato textual do professor-aluno 6 no Fórum da UD de PPP].

O contexto dos discursos relacionou a apropriação de ideia e conceitos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo. Para os professores-alunos 06, as ações docentes e as atividades escolares devem estar em sintonia com o planejamento estratégico diferenciado, procurando solucionar dificuldades existentes, direcionando as intervenções em sala para as necessidades encontradas. O planejamento das atividades aparentemente objetivou o desenvolvimento das propostas educacionais contidas nos documentos normativos e reguladores da escola. Contudo, não houve detalhamento de que tipo de atividade fora realizada, e por qual tipo de saber ou competência ela fora amparada.

O professor-aluno 6 revelou que planejar requisita do professor um perfil mais atuante e decisivo, comprometimento com a escola e o processo educacional. E isto acabou por exigir o domínio dos saberes curriculares, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento científico do conteúdo a ser ensinado. Além do envolvimento produtivo capaz de promover ensino de qualidade, o discurso citou no campo teórico competências da área pedagógica.

Como consequência do domínio de alguns dos saberes, conhecimentos e competências, o processo de ensino amparado pelo conhecimento-da-ação pode ter se tornado mais ativo para a práxis deste professor. Os saberes docentes sendo traduzidos no uso de linguagem pedagogicamente direcionada e adequada ao público em questão, podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula e para a transposição didática dos conteúdos.

Vale salientar que estes saberes devem estar atentos ao caráter inclusivo e generalista do conhecimento do conteúdo abordado, e ainda precisam levar em conta a existência de fatores interferentes nos processos de ensino e de aprendizagem, permitindo o emprego de diferentes metodologias de exposição dos conteúdos, que oportunizem a aprendizagem de conhecimentos mais complexos.

Outros relatos apontaram ações que determinam o emprego de competências e habilidades diferenciadas advindos dos saberes da prática pedagógica. Estas habilidades foram necessárias ao surgimento de um perfil e caráter identitários próprios para os professores-alunos em formação. Explicitaram um conjunto de condutas já empregadas e reconhecidas como eficientes pelos professores-alunos, e que potencialmente favorecem o desenvolvimento de competências discentes.

O excerto que segue aponta alguns destes entendimentos alcançados:

Os projetos (desenvolvidos em sala com alunos) tem grande importância na aprendizagem e construção do saber dos formandos. Na minha escola temos vários projetos, o que mais destaque é o projeto: Leitor do mês, esse projeto visa incentivar os alunos a disputa boa de quem vai ler o maior número de livros no mês. Para cada livro lido é feito também uma redação sobre o mesmo e no final do semestre o maior leitor ganha um ponto na disciplina que ele desejar. [Excerto do relato textual do professor-aluno 06 na UD de PPP].

O fragmento mostra que as ações planejadas e realizadas pelo professor-aluno 6 aconteceram em função da limitação percebida na ambiência escolar no tocante à leitura e interpretação textual. O projeto criado Leitor do Mês para ser executado, contou com a sensibilização de outros professores no sentido de sanar as limitações encontradas, independente do curso técnico ou da área de formação e conhecimento docente.

Segue outro excerto:

Concordo totalmente, nossa área de atuação tem quase que diariamente uma nova tecnologia ou uma atualização de uma tecnologia anterior, com isso temos que ficarmos sempre informados para planejarmos uma nova solução para nosso curso, onde possamos promover aos nossos alunos um aumento na oferta de oportunidades no mercado de trabalho tão exigente. [Relato textual do professor-aluno 20 no Fórum da UD de PPP].

Este olhar atento dos professores para as necessidades discentes permitiu-lhes (aos professores envolvidos no projeto) entender e participar efetivamente do processo de desenvolvimento da aprendizagem discente dentro de sua realidade de trabalho. Para a escola profissionalizante, aparentemente a não aprendizagem em Língua Portuguesa tem se apresentado como empecilho para o bom andamento das atividades nas demais disciplinas ministradas em sala de aula.

Assim, atividades de estímulo à leitura e escrita precisaram ser amplamente divulgadas e promovidas para que os alunos fossem capazes de assimilar informações e construir novas aprendizagens. Por mais que aparente ser algo trivial e basilar, estas ações é que emergencialmente puderam garantir aos professores-alunos as condições adequadas para administrar os conteúdos científicos, de modo a garantir o cumprimento das ações tanto estabelecidas pela escola-campo, como requisitadas pelo curso de formação.

O projeto citado pelo professor-aluno contemplou diversas disciplinas, diferentes áreas de saber com a percepção de que a formação escolar deve comportar uma diversidade

de ações e procedimentos, que tornaram o processo formativo na própria escola mais atento às dificuldades enfrentadas pelos alunos. A culminância deste tipo de projeto pode estimular a parceria e cooperação docente e contribuir para melhorar os índices de aprovação escolar.

4.1.1.3.2 Resultados alcançados referentes ao Grupo B

Outro ponto a ser comentado sobre o emprego de projetos para solucionar problemas e favorecer o processo de intervenção prática dos professores em formação foi relatado pelo professor-aluno 08. Diz respeito à formação de um perfil profissional para os discentes matriculados nas escolas profissionalizantes, à necessidade de formação constante e a realização de ações docentes mais atualizadas e condizentes com as novas demandas sociais.

O grande desafio é de formar profissionais com os requisitos da contemporaneidade, conforme discutido neste curso de formação. Claro está que tal formação não pode ser viabilizada só com a efetividade necessária a partir de perfis tradicionais de professores. É preciso mais que isso! [Relato textual do caso 08 na UD de PEI].

Para este professor-aluno a manutenção de antigas práticas e entendimentos não atuais sobre o saber-ser professor, tem se mostrado ineficientes para promover mudanças positivas no processo de ensino e conseqüentemente no processo de aprendizagem. Atento aos conclames do curso de formação, o professor-aluno 08 entende que o processo formativo é uma atividade complexa, exigente e que solicita uma atitude positiva e reflexiva de seus participantes.

No caso exposto abaixo o professor-aluno 02 observou as estratégias usadas por um colega (professor-aluno 04) em formação no curso de aperfeiçoamento. A estratégia objetivou detectar dificuldades interpretativas em Língua Portuguesa em diferentes disciplinas no curso Técnico de Enfermagem. A julgar pelo método de ensino usado com emprego de estudos de caso, condução, direcionamento e orientação das discussões, entende-se que o professor-aluno observado lançou mão de diferentes estratégias para executar as atividades em sala.

Este professor-aluno enquanto observador da prática de ensino durante o estágio, foi capaz de trazer informações sobre o desempenho do aluno, e de fatores interferentes no seu desempenho acadêmico em sala. Segue excerto que confirma as observações lançadas acima:

A professora (professor-aluno 04) dispôs de diversas metodologias para a aplicação das aulas onde se destaca o uso de estudos de casos, simulação de problemas, práticas orientadas e dinâmicas de grupo. Nas disciplinas de Cuidados de Enfermagem ao Homem Adolescente, Adulto e Idoso e Cuidados ao Paciente com Doenças Crônicas notou-se um melhor desenvolvimento dos alunos. Isso se deve as práticas realizadas com as peças anatômicas, tornando as aulas mais concisas, interligando a realidade dos discentes. Os alunos trabalharam individualmente ou em grupos nas atividades e notou-se que os resultados trabalhados em grupos vinham mais rápidos, porém, nem sempre eram satisfatórios por nível de conhecimento. [Excerto do Trabalho de Conclusão de Curso do professor-aluno 02].

O relato trazido no documento (TCC) revelou um conjunto claro de situações (uso de estudos de casos, simulação de problemas, práticas orientadas e dinâmicas de grupo) que favoreceram, tanto o processo de ensino como o de aprendizagem.

Através do uso de ações inovadoras e estratégias de ação educativa mais adequadas à realidade vivida pelos alunos em sala de aula, o professor-aluno 04 teve a oportunidade de instigar a pesquisa, a partilha de ideias, e a prática de atividades que promovem novas aquisições e revisões dos conteúdos.

O discurso também permitiu detectar uma característica delineada na análise da Prática dos saberes de ação docente, na qual o professor-aluno foi capaz de explicitar procedimentos e atitudes realizadas nas escolas atentas às premências dos alunos no campo de ação profissional.

Apesar dos esforços em considerar a realidade na qual o aluno estava inserido, e de seu incentivo à realização de trabalhos colaborativos, o *professor-aluno 02* entendeu que os esforços imprimidos para alcançar mudanças significativas na aprendizagem em sala de aula, não resultaram em aquisições substanciais no desenvolvimento de todos os alunos envolvidos na situação de aprendizagem.

4.1.1.3.3 Resultados alcançados referentes ao Grupo C

Os relatos deste agrupamento de professores-alunos trouxeram ações docentes no campo não pedagógico e sua relação com o ensino, bem como a influência da gestão escolar nas ações realizadas no âmbito do Ensino/avaliação/aprendizagem/reprovação e retenção dos alunos. Também expuseram ações desenvolvidas pelos professores-alunos considerando a realidade cotidiana. O grupo trouxe ainda algumas importantes reflexões sobre desempenho positivo e negativo das intervenções dos professores.

Segue um excerto:

(...) Sabemos que não basta apenas dominar o conteúdo, mas ter como diz o ditado popular “um jogo de cintura” no quesito de habilidades e atitudes na questão do processo ensino-aprendizagem, no contexto da formação em sala de aula e nas práticas em sala de aula ou em laboratório, e tudo isso requer nosso domínio. (...) [Excerto do relatório final do professor-aluno 33].

Apesar dos esforços do professor-aluno 33 em inovar suas atividades em sala de aula, as barreiras encontradas teriam dificultado a execução dos projetos de intervenção previamente planejados e exigidos como cumprimento da UD de PEI. As dificuldades financeiras, somadas à falta de dinamicidade e adaptação das estratégias pedagógicas ainda operantes na escola, acabaram por dificultar a execução de propostas formativas, e a realização de intervenções previstas pelo programa de formação em EPCT.

Outro ponto de destaque nos discursos foi a forte dissonância entre instância formativa, o ambiente de trabalho e os programas de gerenciamento dos processos de ensino e de aprendizagem em voga na escola-campo. Enquanto a instância formativa (curso EPCT) apresentou propostas de mudanças positivas na forma de abordagem dos conteúdos e problemas de sala de aula, a gestão escolar aparentemente não forneceu subsídios e oportunidades para que o professor-aluno pudesse executá-las!

De certa forma, concebo que se faz necessário que professores-alunos também possam lançar mão de outros recursos e de ideias inovadoras para gerenciar e planejar os projetos necessários ao desenvolvimento de sua intervenção e da realização de projetos. Creio que a falta de recursos tenha sido fator limitante da ação docente, mas não pode ser entendida em hipótese alguma como fator impeditivo e decisivo para que o professor não executasse suas funções na escola. Até porque Ensinar demanda pesquisa e saber-ser e tornar crítico.

Segue outro excerto:

(...) No tocante ao ensino profissional, vejo que é preciso uma formação tipo esta que estamos cursando (aperfeiçoamento em docência), para aqueles que estão orientando os alunos (orientadores de estágio) não sejam manipulados...e ainda acho que haja desvio de objetivos! Estes futuros profissionais têm que encontrar meios de se responsabilizar pelos seus atos, já que estão sendo orientados pelos coordenadores e orientadores de estágio para esta meta! Às vezes, percebemos nas EEEPs, (Escolas Estaduais de Ensino Profissional) uma super proteção a estes alunos, o que não era para acontecer; pois neste mundo do trabalho, eles não vão ter esta cobertura. Nós como educadores temos que formar estes futuros trabalhadores, mostrando para os mesmos a realidade fora da escola. Isto está muito claro para mim que já fui empregada de banco e também fui empresária. Hoje posso transmitir o que eu já vivenciei para estes jovens (...) [Relato textual do professor-aluno 33 no fórum da UD de PEI].

No relato a professora-aluna 33 revela a importância da formação recebida para o desenvolvimento dos professores-alunos não licenciados, como também para os professores que exercem a função de orientadores de estágio e coordenadores de curso nas escolas-campo. A professora entende que a função docente precisa ser revista no espaço escolar, e revelou uma competência reflexiva ao repensar sobre o processo de ensino vigente na escola e sobre a formação em EPCT atrelando isso às exigências do mercado de trabalho.

Há uma discordância entre as visões da escola e da *professora-aluna* no tocante ao papel que deveria ser desempenhado e esperado do professor em relação aos alunos. Esta discordância poderia ser fruto da não assimilação dos saberes de condução e das demandas docentes por parte da professora. Uma tensão emerge no discurso da professora-aluna, quando o papel dos alunos é evocado, apontando possível falta de maturidade discente para assumir funções técnicas nas empresas e atribuições que se supunham que deveriam já ser desempenhadas pelos alunos nas escolas profissionalizantes.

Para tanto, a professora-aluna 33 indicou que deveria haver consonância entre as condutas discentes e a postura exigida para o trabalhador, alinhando ações previstas no mercado de trabalho e na escola. Afirmou que as ações docentes estariam atentas aos conclames do mercado laboral e que o perfil discente ainda não atende a estes conclames, e informou que este perfilamento profissional discente não estaria sendo prontamente moldado na escola. Isso indicou que os alunos ainda não haviam adquirido ou se apropriado de um perfil necessário ao desenvolvimento de suas funções no mercado de trabalho, e, mais ainda, que não são, na perspectiva da professora, suficientemente

estimulados para isso.

A professora-aluna afirmou que os discentes são possivelmente protegidos na escola o que impede nas entrelinhas do discurso, a aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da função técnica. Outro ponto importante emergido se refere aos saberes da experiência pessoal e profissional que a mesma possui como modelo a ser seguido e capaz de promover mudanças na escola, desconsiderando a existência de saberes profissionais e conhecimentos alusivos à docência.

Para a professora-aluna havia a necessidade de se articular o processo de formação com as experiências profissionais e artesanais. Estes elementos seriam essenciais ao delineamento de um perfil técnico e criterioso para todos os envolvidos no processo educativo nas escolas profissionalizantes, que garantiria assim o ingresso no mercado de trabalho e manutenção do emprego.

Num segundo momento a análise evidenciou a importância da formação adequada para professores-alunos e alunos, bem como trouxe alguns direcionamentos esperados para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os discursos destacam o uso do planejamento das atividades para promover o desenvolvimento profissional docente, a articulação da formação docente e a prática de ensino vivenciada.

Nos discursos vi que os professores novamente lançaram mão de recursos pedagógicos e tecnológicos para favorecer o ensino e a aprendizagem. Similarmente houve relatos sobre a prática dos saberes docentes, com detalhamento das experiências vividas.

Os extratos abaixo expõem algumas das associações acima citadas:

(...) a escola necessita de um planejamento para condução de suas ações, tendo como parâmetros os princípios... a elaboração do PPP, que é o caminho a ser seguido pela comunidade escolar, com possibilidades de rever tópicos que favoreçam o desenvolvimento de todas as atividades pertencentes a escola (...)
[Excerto do relatório final do professor-aluno 29].

O contexto dos discursos relacionou a apropriação de ideia e conceitos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo. Para os professores-alunos 33 e 29, as ações docentes e as atividades escolares devem estar em sintonia com o planejamento estratégico diferenciado, procurando solucionar dificuldades existentes, direcionando as intervenções em sala para as necessidades encontradas.

O planejamento das atividades aparentemente objetivou o desenvolvimento das propostas educacionais contidas nos documentos normativos e reguladores da escola.

Contudo, não houve detalhamento de que tipo de atividade fora realizada, e por qual tipo de saber ou competência ela fora amparada.

4.1.1.3.4 Resultados alcançados referentes ao Grupo D

Os extratos a seguir trazem evidências de um processo reflexivo mais abstrato e apoiado em ideias e pressupostos estudados durante a formação em EPCT. Estes argumentos vêm apontar ações mediadoras e a mobilização de saberes enquanto elementos construtores de um novo e necessário perfil docente, atento às necessidades de desenvolvimento do aluno, que ultrapassam as vivências de sala de aula:

Percebo que nós da área técnica temos mais facilidade para ministrar aula devido justamente ao interesse do aluno. Goste nas minhas aulas sempre questiona-los sobre "para que eles tem que aprender determinado assunto ". Após isso mostro a importância do conteúdo de forma a motiva-los a pesquisar e se informar mais sobre o assunto considerado.[Relato textual do professor-aluno 50 na UD de PEI].

EEEP Professora Luiza de Teodoro Vieira e implantei a dois anos um projeto de robótica que permite relacionar diversas áreas. Por exemplo, os alunos: Aprendem reações químicas da produção da placa de circuito impresso. Aprendem física relacionado a cálculos de peso e tração de diversos componentes. Aprendem inglês visto que muitos materiais de pesquisas serem encontrados numa qualidade maior. Aprendem Português, pois todo o projeto precisa ser documentado. Detalhando o passo a passo das pesquisas e ações criadas. Percebo que estamos num bom caminho pedagógico, pois quando o aluno consegue materializar um saber e observar os resultados, esse conhecimento criado se torna algo que dificilmente será esquecido. "[Relato textual do professor-aluno 50 na UD de PEI].

O relato evocou a figura de um professor aprendiz, capaz de modificar suas ações, em busca de novas e oportunas formas de agir pedagogicamente. O professor-aluno 50 reproduziu a ideia de que a ação humana é transformadora de si, da outriedade e do meio em que vive. Esta afirmação de que a ação desempenhada com o outro, é via de mão dupla de comunicação e de novos entendimentos, corrobora com aquilo que se espera em um processo de interação.

O professor-aluno 50 foi capaz de revelar pensamentos sobre alguns dos conhecimentos necessários ao exercício profissional quando afirmou que: (...) investindo-se de nosso papel de agente transformador, que se produz por meio das relações que estabelecemos com o mundo (...). Revelou uma reflexão mais depurada das ações e

intenções que precisam ser revisitadas na escola e que promovem mudanças positivas no ensino, o que releva um conhecimento do contexto educacional. O excerto destaca a importância do planejamento das ações realizadas em sala em face ao surgimento de dificuldades de entendimento dos conteúdos e interesse nos conteúdos científicos.

Seguem mais dois excertos:

Na primeira aula da disciplina (Administração do Terceiro Setor na turma do 3º ano do curso técnico em Administração), a maioria dos alunos demonstrou não saber o que são ONG'S e alguns questionaram sua importância pelo fato desse tipo de organização não ter fins lucrativos. Ciente de que isso poderia ser uma barreira no processo de ensino-aprendizagem e na tentativa de encontrar alguma estratégia para reverter o quadro, as observações de estágio se voltaram para o comportamento dos alunos, especificamente sobre a reação deles durante a aplicação dos conteúdos. Na aplicação do conteúdo "O que é e o que não é terceiro setor", aqueles alunos não proativos mostraram falta de motivação na aula e não prestaram atenção no conteúdo, demonstrando isso através de seus gestos cabisbaixos e manipulação de algum objeto. Já os mais participativos, fizeram muitas perguntas, muitas vezes repetitivas, o que mostrou a dificuldade de compreensão. [Excerto do Relatório Final de prática de ensino do professor-aluno 47].

Ao perceber dificuldades no percurso de ensino, o professor mostrou-se proativo revelando uma capacidade de antecipação das situações-problemas, dando uma resposta adequadamente associada a reflexão-sobre-a-ação realizada. Para o professor-aluno realizar reflexões docentes sobre a escola, o ambiente de trabalho e o exercício da prática profissional e da transição da escola para o mercado de trabalho.

Ressalta-se que foram revelados no contexto supracitado saberes aplicados para garantir a resolução de situações-problemas. Estes saberes foram essenciais para que o professor-aluno 47 reestruturasse sua ação, vez que os resultados de sua intervenção inicial não ocorreram como ele esperava.

Os saberes aplicados lhe serviram para avaliar e corrigir as estratégias usadas, permitindo o ajuste, reorientação e revisão dos passos dados na vivência de uma situação de desinteresse apresentada em sala de aula. Ao denotar momentos de superação de limites encontrados no âmbito pedagógico/estrutural/administrativo e pessoal por parte dos professores-alunos, o professor-aluno 47 acabou por evidenciar uma prática de ensino comum a mediação e Ação educativa docente.

Ao optar pela mudança de estratégia de ensino, já que alunos não estavam interessados em estudar o assunto abordado em sala, o professor-aluno lançou mão de outra abordagem dos conteúdos, valendo-se de um dos aportes teóricos apresentados durante o processo de formação em EPCT (da UD de Teorias da aprendizagem da

adolescência e Idade Adulta), sobre a teoria cognitivista ausubeliana para fazer uma associação dos conteúdos científicos com a realidade de vida dos alunos, tornando o conteúdo significativo.

As ações deste professor também revelam os saberes sobre o perfil profissional desejado para os alunos em formação na EP e que os professores-alunos acreditam ser importantes para o mercado de trabalho. No instante em que fora capaz de indicar ideias empregadas para promover reflexão sobre o próprio conhecimento científico no decorrer da investigação em sala de aula, e a elaboração do projeto de intervenção.

4.1.1.3.5 Resultados alcançados referentes ao Grupo E

Os relatos trouxeram ações docentes no campo não pedagógico e sua relação com o ensino, bem como a influência da gestão escolar nas ações realizadas no âmbito do Ensino/avaliação/aprendizagem/reprovação e retenção dos alunos. Também expuseram ações desenvolvidas pelos professores-alunos considerando a realidade cotidiana. O grupo trouxe ainda algumas importantes reflexões sobre desempenho positivo e negativo das intervenções dos professores.

Seguem alguns excertos:

(...) na realidade é difícil as mudanças acontecerem devido a bagagem cultural de tendências clássicas que não foram adaptadas as mudanças a respeito da didática (...). [Relato textual no fórum de PPP - professor-aluno 28].

Apesar dos esforços dos professor-aluno em inovar suas atividades em sala de aula, as barreiras encontradas teriam dificultado a execução dos projetos de intervenção previamente planejados e exigidos como cumprimento da UD de PEI. As dificuldades financeiras, somadas à falta de dinamicidade e adaptação das estratégias pedagógicas ainda operantes na escola, acabaram por dificultar a execução de propostas formativas, e a realização de intervenções previstas pelo programa de formação em EPCT.

Tais circunstâncias desfavoreceram o momento de aprendizagem em sala de aula, porém exigiram dos professores-alunos a apropriação de saberes de condução, muitas vezes burilados na organização e sistematização das práticas experienciadas. Exigiram criticidade e criatividade, enquanto competências que promovem reflexão mais apurada sobre as limitações vividas no cotidiano escolar.

Sem perceber o professor-aluno foi conduzido a uma reflexão-na-ação, e assim também foram convocados a conhecer-na-ação para que em face das limitações observadas conseguissem solucionar as situações-problemas encontradas, revisar procedimentos e modificar os percursos didáticos tomados.

Seguem outros dois excertos que trazem à tona do discurso o emprego de projetos para promover aprendizagem:

Como professor/orientador de estágio do curso de técnico de informática, vi a dificuldade de ensinar a disciplina de programação para os alunos que estavam com pouco ou nenhum entendimento do inglês instrumental. A turma que foi observada (...) foi a turma de 2º ano (...) de informática onde a disciplina (Linguagem de Programação ou programação) é pré-requisito para as demais disciplinas técnicas do curso. Pela dificuldade de aprendizagem (na língua inglesa) muitos ficavam reprovados e em consequência desistiam do curso. [Excerto do relatório final de prática de ensino do professor-aluno 43].

No caso relatado pelo professor-aluno 43, embora o professor seja orientador de estágio, há uma preocupação com as disciplinas correlatas (Estágio – Programação – Inglês Instrumental). A partir da queixa de não aprendizagem em Linguagem de Programação, o professor-aluno fez um diagnóstico de que a baixa proficiência na disciplina de Língua Inglesa contribuiu para o não entendimento dos conteúdos de sua disciplina, o que consequente provocou alto índice de retenção e notas abaixo da média.

O uso de projetos de pesquisa pelo professor-aluno permitiu em sala o aprimoramento do vocabulário, a ampliação da capacidade de definição de palavras e interpretação textual na disciplina de Inglês Instrumental. Isto consequentemente ampliou o entendimento das informações técnicas de sua disciplina e, por conseguinte um resgate substancial dos conteúdos e das apreensões anteriormente não assimiladas pelos alunos.

O projeto neste interim configurou-se como uma ação colaborativa e interdisciplinar sendo, pois, promotora de mudança na percepção que o docente tem sobre os alunos e suas aprendizagens. De modo semelhante o professor-aluno 43 ainda revelou uma forma de articulação para promover uma melhor compreensão dos conteúdos da área de informática com uso de projetos:

Um dos projetos que levo para minha sala é em relação a interdisciplinaridade da minha matéria que é "informática" com o inglês, sempre trago textos novos os quais na maioria das vezes só são encontrados em revistas especializadas. Ex: o texto que levo é relacionado ao eixo relevante a informática, os alunos já os tenta traduzir, identificar os principais termos utilizados. Os alunos também têm o espaço para textos trazidos por eles se relevantes ao conteúdo! [Excerto do fórum Projetos interdisciplinares na Educação Profissional da UD de PEI do Professor-aluno 43]

O emprego de estratégias de integração disciplinar usado pelo professor-aluno 43 demonstrou a priori que os saberes das disciplinas técnicas e das disciplinas do eixo comum não se sobrepunham, sendo ambos igualmente importantes para a aprendizagem em sala de aula. Isto destacou mais um caráter transdisciplinar do que propriamente interdisciplinar na relação entre as disciplinas e nas atividades realizadas.

Segue um excerto de experiência similar na implantação de um projeto interventivo:

Objetivo: O objetivo do projeto é encontrar caminhos e soluções para as problemáticas encontradas através da análise feita através das minhas observações decorrente(s) da metodologia de ensino aplicada, soluções e sugestões de melhorias serão mostradas como ações a serem executadas através de avaliações comparativas. Problemas Encontrados: Número superior de discente em sala de aula; Metodologia de ensino aplicada conforme normas escolares e curriculares engessadas; Falta de respeito e valorização do docente; Público com nível educacional inferior ao esperado; Dificuldades do acesso as tecnologias disponíveis e ministrar aulas práticas extra classe (...). [Excerto do Projeto de Intervenção do professor-aluno 28]

A experiência trazida pelo professor-aluno 28 traz uma percepção pessoal sobre o funcionamento pedagógico da escola, em que foram apresentadas sugestões para viabilizar a prática docente e a aprendizagem discente. Isto denotou a capacidade de participar da administração da escola por parte deste sujeito.

Segue outra parte do excerto:

(...) Propostas de Melhorias: Serão encontradas algumas soluções para melhorias de cada problema citarei para cada item duas propostas dentro dos padrões e posteriormente serão realizadas através do plano de ação. Sugestões Encontradas: Como já relatadas para cada problemática serão feitas duas sugestões para melhoria, no caso número de discente por turma, uma das soluções seriam criar uma nova turma ou não aceitar mais um número tão alto, para a segunda problemática a verificação de uma nova metodologia e a modificação do currículo de acordo com a região, a terceira problemática é o reconhecimento do discente como peça fundamental para o andamento da aprendizagem feita através de aulas de cidadania ou aula em dupla que será melhor esplanada no projeto. Plano de Ação: Farei um plano onde determinarei quais as atividades e mudanças reais serão realizadas e as primordiais dentro da realidade, o plano se mobiliza a ajudar nas mudanças para um melhor desempenho do objetivo principal do projeto que é melhorar as condições pedagógicas e a atuação de ensino. [Excerto do Projeto de Intervenção do professor-aluno 28].

O professor não cita quais metodologias estavam sendo empregadas na escola em que atuava, mas entendia que as mesmas não surtiem os efeitos desejados e benéficos aos

processos de ensino e aprendizagem, em função de seguirem normas e diretrizes impostas pelo currículo e pelo regimento interno da escola. E por isso mesmo precisavam ser ampliadas ou modificadas.

Os relatos pessoais de outros professores-alunos durante as aulas presenciais informavam semelhantemente ao relato trazido acima, que a média de alunos por sala nas escolas-campo ultrapassava os 40 alunos e a indisciplina era um problema bem peculiar neste ambiente. Neste contexto de contingência de alunos e indisciplina constante, o professor-aluno 28 tinha urgência em promover mudanças que tornassem o ambiente de trabalho mais fluído e flexível, e par tanto também sugeriu a diminuição do quantitativo de alunos por sala demonstrando em seus relatos o domínio de competência na área pedagógica.

Ao perceber que ele próprio não conhecia a realidade de vida e historicidade do alunado, sentiu a necessidade de criar atividades que favorecessem uma maior partilha de informações pessoais para que fossem posteriormente organizadas e dirigidas situações de aprendizagem.

A preocupação em organizar o processo seletivo da escola-campo, por mais que tivesse certo cunho excludente, a meu ver denotou um dos caminhos que este professor-aluno usaria para o enfrentamento das situações-problemas: redução do quantitativo de alunos e/ou ainda perfilamento dos candidatos à realidade do curso profissionalizante.

Ao propor a organização do processo de planejamento de suas ações considerando as problemáticas identificadas, e buscando a melhoria do processo de ensino, o professor acabou por revelar a importância de planejar adequadamente sua disciplina, com objetivos claros, com os temas e conteúdos selecionados a partir dos objetivos.

As ações do professor trouxeram à tona dos relatos o reconhecimento dos saberes de condução, saberes curriculares e conhecimento pedagógico e do conteúdo essenciais para a assimilação de seus próprios saberes profissionais.

4.1.1.3.6 Resultados alcançados referentes ao Grupo F

Segue um excerto:

É por isso que não existe melhor momento para se conhecer as necessidades do mercado de trabalho, do que no período de estágio, onde estamos em contato com as empresas/representantes/supervisores de nossos estagiários, sondando

assim suas necessidades e anseios pelos novos profissionais/estagiários no referido mercado (...) [Relato textual no fórum de PPP - professor-aluno 48].

Compreendi, na leitura do relato que as atividades promovidas pelo professor-aluno afiguraram um perfil importante para a formação profissional na escola atenta ao: (...) cumprimento de prazos, a criação e desenvolvimento de um projeto em equipe, a resolução de erros, e a troca de ideias entre o grupo (...), sem os quais os alunos não desenvolveriam o *métier* imprescindível ao exercício profissional consistente no mercado de trabalho.

Este procedimento por parte do professor evidenciou a existência de saberes curriculares sobre o programa da disciplina de Informática Básica em seus objetivos, justificativas, conteúdos e metodologias de ensino.

A ação descrita caracterizou uma prática de conhecimentos das competências discentes vez que o professor-aluno revelou saberes sobre o perfil profissional desejado para os alunos em formação na EP e que os professores-alunos acreditam ser importantes para o mercado de trabalho.

O relato também explicitou ações de apoio realizadas por outros professores-alunos e professores profissionais⁷, que contribuíram com a iniciativa do docente ao promover mediação pedagógica e o envolvimento produtivo de diferentes setores da escola.

Denota-se no relato textualizado uma associação entre teoria e prática, e a transposição da barreira dos estudos exclusivamente teóricos para um estudo mais prático, atento aos aspectos técnicos da disciplina o que indica que o ofício do professor-aluno foi feito de saberes.

O relato ainda sinalizou a realização de práticas mais reflexivas no processo de ensino, em que o professor explicitou ações emergidas dos processos de comunicação, produção e avaliação do conhecimento, apreendidos com a turma envolvida na construção do *software*.

⁷ Professores licenciados em áreas pedagógicas e que exercem diferentes funções numa escola, associadas ao ensino e aprendizagem.

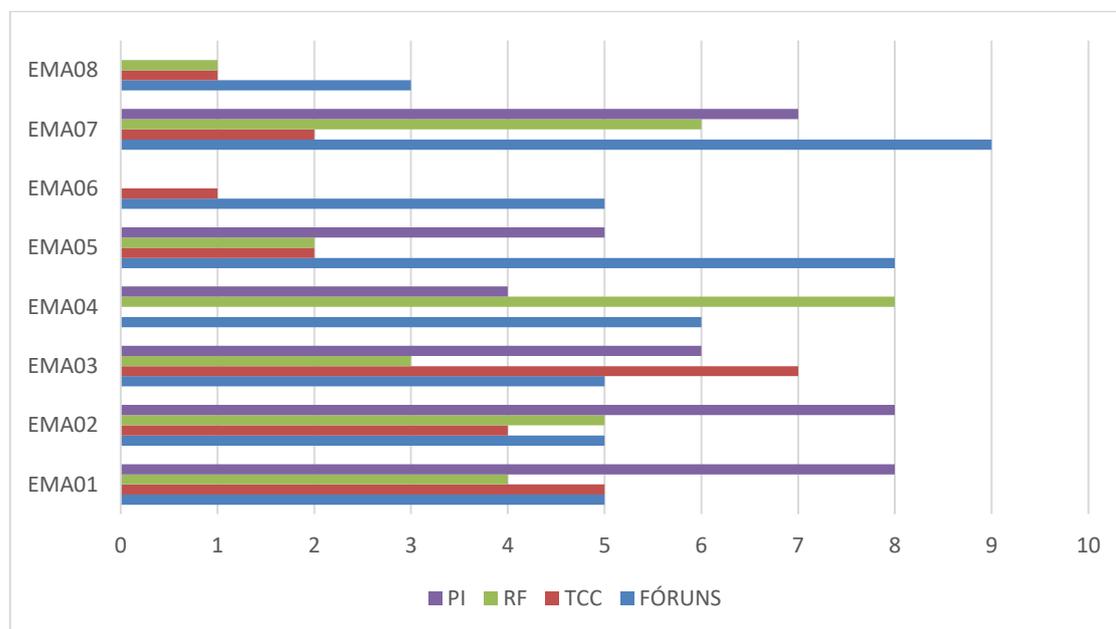
4.1.1.4 Resultados alcançados no estudo do Eixo da Mediação e Ação educativa docente:

Os dados achados indicaram existência de processos de depuração das ações e atividades realizadas na escola-campo. São estas ações que costumeiramente promovem mudanças favoráveis à revisão das práxis durante o andamento da formação em EPCT.

Expõe alguns dos argumentos dos professores-alunos frente às próprias ações e atividades no âmbito escolar, evidenciando quais estratégias foram usadas para superar as barreiras encontradas. Isto indicou um franco processo de maturação sobre o papel, função, profissão e atribuições do professor, tornando-se essenciais para validar os saberes e conhecimentos docentes. Os relatos do grupo reúnem ações que emergiram dos processos de comunicação, produção de conhecimento durante a realização de atividades executadas pelos professores-alunos. Os discursos investigados sinalizaram o domínio de saberes de ação e curriculares, por parte de alguns professores-alunos.

O Gráfico 6 apresenta as categorias elencadas e o quantitativo de ocorrências nos documentos analisados:

Gráfico 6 – Categorias elencadas no Eixo da Mediação e Ação Educativa.



Fonte: elaborado pelo autor.

Foram externadas características que associam prática e conhecimentos docentes à ação formativa com a ocorrência de alguns processos reflexivos durante as intervenções

realizadas pelos professores-alunos na escola. Por reunir informações que associam prática e saberes em formação, indicam ações docentes que emergem dos processos de comunicação, produção e avaliação do conhecimento durante a realização da atividade letiva.

Similarmente, retratam algumas relações entre a Prática Laboral (Trabalho) e Educação enquanto instâncias promotoras do desenvolvimento do professor-aluno em formação. A análise evidenciou por várias vezes algumas ações docentes no campo profissional não pedagógico e sua relação com o ensino.

Estas experiências empregadas advêm do exercício prático profissional. Algumas são experiências de sala de aula mais recentes, e outras são experiências práticas já sedimentadas e trazidas pelos sujeitos que se assumiram professores, sendo mais antigas que os saberes e práticas docentes destes sujeitos.

As ações observadas nos relatos aqui identificadas sinalizaram a ocorrência de atividades de caráter mais prática dos professores-alunos, o que indicou a capacidade de autorreflexão sobre suas funções técnicas e atribuições educativas.

4.1.1.4.1 Resultados alcançados referentes ao Grupo A

Seguem os comentários de um professor-aluno:

(...) Com tudo isso, já percebo muitas mudanças em um pouco espaço de tempo. Muitas vezes os papéis se invertem, a escola vira casa e família, e a família real vira o problema na vida do aluno, é muito complicado formar um jovem, mais difícil ainda é formar pais a saber lidar e educar seus filhos na adolescência. Bom, o que mais converso com os pais, é que a escola tem um papel e família outro muito maior ainda que o da escola, nunca vamos conseguir formar um jovem sem a estrutura da família, percebo que os sonhos que planto o dia todo na cabeça de um aluno, morre quando ele chega em casa, ou no mínimo cria um conflito, eu peço sempre a ajuda dos pais e lhes dou dicas que como lidar com esses jovens tão criativos e que se acham donos do mundo. [Relato do professor-aluno 06 no fórum Projetos interdisciplinares na Educação Profissional].

No relato do professor-aluno expôs reflexões sobre situações de inversão das funções que deveriam ser assumidas pela família, que imputa obrigações outras à escola, para alertar o professor em formação sobre as ações realizadas na escola que não são de sua competência legal, em contraposição àquilo que é esperado da EPT, destacando ações práticas dos saberes de ação docente em seu discurso. Sendo capaz de detalhar ações

desenvolvidas pelos professores-alunos considerando a realidade cotidiana.

As atividades realizadas exigiram o envolvimento produtivo, realização de investigação, uso de pesquisa, associação com o cotidiano, capacidade de colaboração e partilha, e mais ainda, a capacidade de resolução de situações-problemas. Isto evidenciou uma outra prática comum a Mediação e Ação educativa docente de exemplificar ações colaborativas entre docentes de modo interdisciplinar na elaboração de projetos e na solução de situações de dificuldades de aprendizagem;

Compreendi, na leitura do relato que as atividades promovidas pelo professor-aluno afiguraram um perfil importante para a formação profissional na escola atenta ao: (...) cumprimento de prazos, a criação e desenvolvimento de um projeto em equipe, a resolução de erros, e a troca de ideias entre o grupo (...), sem os quais os alunos não desenvolveriam o *métier* imprescindível ao exercício profissional consistente no mercado de trabalho. Este procedimento por parte do professor evidenciou a existência de saberes curriculares sobre o programa da disciplina de Informática Básica em seus objetivos, justificativas, conteúdos e metodologias de ensino.

Segue outro comentário:

(...) Não podemos fazer uma avaliação classificatória, onde há competitividade, seleção, individualismo entre os alunos, e o que as escolas e os professores mais devem introduzir dentro de sala é a valorização dos valores, pois o mundo está em constantes mudanças entre os jovens e tais mudanças não estão sendo tão boas assim. Temos que nos colocar também no lugar do aluno, pois quando estudávamos e dávamos tudo de nós e ainda no final não obtínhamos o resultado desejada creio que muitos como eu ficavam arrasados, frustrados e se sentido até incapaz, e temos que lembrar que os alunos também são da mesma forma, muitos se esforçam, fazem o que podem e o que não podem e acabam não conseguindo obter o esperado. (...). E o docente também tem que ter uma nova visão do que é avaliação, formando alguém que provoca, que questiona, confronta e exige novas e melhores soluções a cada momento, e esse tipo de avaliação que precisamos nos dias atuais dentro das escolas, que tenha a finalidade de promover a melhoria da realidade educacional e não meramente classificá-la. (...) [Relato do professor-aluno 20 do Projetos de Intervenção].

No contexto formativo é importante que o professor-aluno seja capaz de realizar a avaliação e prospecção em sala de aula, enquanto mecanismo de instrumentalização do professor não licenciado para o exercício profissional, com suas discussões, rotinas, demandas e estratégias de ação docente.

Ao se apropriar de conceitos lançados durante a formação, do professor-aluno 20 revelaram a importância de ser fazer o planejamento prévio das atividades, ao ampliar a própria metodologia de ensino através do uso de projetos, em que se destacou a

preocupação com questões sociais envolvidas no cotidiano escolar. Isto indicou que o professor-aluno lançou mão do ensino por investigação e ideias empregadas para favorecer à posteriori reflexão sobre o próprio conhecimento que o professor deve dominar/se apropriar.

Neste sentido, foram revelados saberes profissionais que exigiram de si, uma capacidade adicional de saber apresentar o conhecimento aos alunos, associando conteúdos curriculares ao cotidiano discente em seu contexto imediato. A descrição destes procedimentos demonstrou uma experiência concreta docente, e que revelou a apropriação dos conhecimentos do conteúdo.

Tais conhecimentos apropriados permitiram ao professor-aluno ensinar através da pesquisa e na aceitação do novo e de suas particularidades, e similarmente possibilitaram que o conhecimento-na-ação pudesse ser transformado, ao promover uma maior flexibilidade da ação docente na abordagem dos conteúdos da disciplina.

4.1.1.4.2 Resultados alcançados referentes ao Grupo B

Segue o primeiro excerto analisado:

(...) é perceptível o quanto devemos refletir sobre a nossa Prática Docente, principalmente porque, geralmente, a maioria dos professores baseiam sua prática, não diante das metodologias ensinadas em sua formação, mas em como foram formados pelos seus professores no modelo tradicional, achando que deu certo com eles e dessa forma dará certo com os seus alunos na atualidade. [Excerto do fórum de discussão da UD de PEI professor-aluno 2].

Um aspecto a ser observado na reflexão oportunizada no relato textual do professor-aluno 2, aponta que a ação realizada por alguns professores na atualidade, não estaria baseada nos conhecimentos advindos dos processos de formação inicial docente, mas das experiências exitosas presenciadas por estes professores ainda na educação básica ao longo de sua vida acadêmica. Tais saberes agregam informações sobre a filosofia, crenças, objetivos e expectativas que o professor-aluno detinha sobre o processo de ensino.

O professor-aluno aparenta não ter consciência de que estes maneirismos apropriados se constituem em saberes pedagógicos docentes, que emergem do ofício da atividade do professor. Isto vêm reforçar no discurso que o professor-aluno reconhece estes maneirismos, mas não os declara como sendo saberes profissionais, e que mais uma vez revelam a existência de saberes que não sabem no cotidiano destes sujeitos.

Ao afirmar que seus pares (...) baseiam sua prática, não diante das metodologias ensinadas em sua formação, mas em como foram formados pelos seus professores no modelo tradicional, achando que deu certo com eles e dessa forma dará certo com os seus alunos na atualidade (...), o professor-aluno evidencia a existência do saber da tradição pedagógica e que tem uma representação e entendimentos sobre a figura e papel do professor.

Os maneirismos e as ações replicadas constituíram-se em função das ações em sala de aula serem repetidas várias vezes. Mesmo não sendo refletidos em seus objetivos, nestas ações há um entendimento comum de que o bom modelo presenciado deve ser replicado. No discurso denotou-se que a partir de um entendimento particular que o docente teve sobre o papel ideal a ser desempenhado na profissão do professor em sala de aula, é que os perfis e identidades docentes possivelmente delinearam-se.

Compreendi que o professor fez uma breve reflexão-sobre-a-ação realizada não por si mesmo, mas pelo grupo de colegas na escola-campo. Contudo, acredito que as ações quando, e se exclusivamente repetidas pelos professores-alunos, podem não permitir o desenvolvimento de uma práxis crítico-reflexiva calçada na troca de experiências e ampliação de competências e habilidades específicas ao ato educativo, mesmo estas tendo sido permeadas na tradição pedagógica.

Quando o docente compreender a multidimensionalidade, imediaticidade e imprevisibilidade existentes nas diferentes situações de aprendizagem que se desenvolvem no cotidiano escolar, sobre os alunos e seus saberes, o ato de ensinar se tornará mais eficiente. Creio que, a exemplo do professor-aluno 2 estas replicações devam passar por uma revisão de postura, para superar a continuidade de modelos monolíticos que não contemplam em seu escopo a complexidade da função docente o que poderá favorecer o surgimento de estratégias invulgares e mais apropriadas para EPT.

Seguem outros excertos que associam a *Prática dos Saberes em formação*:

Percebo como foi importante esse estágio (prática de ensino) na questão de conhecer propostas (metodologias, estratégias) e tentar intervir com os meios estudados durante essa formação. Acredito que com essa nova perspectiva irei melhorar o meu desenvolvimento na questão planejamento de aula, além de, está (estar) cada vez mais ciente de medidas para melhorar minha proposta didática. [Excerto do fórum de discussão da UD de PEI professor-aluno 08].

(...) os projetos de intervenção quando feitos no processo adequado garantem a descoberta de novos caminhos para facilitar a aprendizagem do aluno e a segurança dos docentes sobre o que se deseja alcançar, tudo isso embasado em

um bom planejamento, que na minha ótica deve seguir as etapas de Diagnóstico, Ação e Avaliação, ou a Práxis Ação-Reflexão-Ação. [Excerto do fórum de discussão da UD de PEI professor-aluno 08].

Os relatos trazidos evocam um entendimento de sobre planejamento das atividades e a construção do conhecimento por parte do professor-aluno 08. Este conhecimento seria um constructo que se manifesta como uma apreensão simbólica das situações vividas na realidade, e que o estaria associado aos saberes da atividade prática docente.

No instante que o professor-aluno 8 afirmou que deve (...) conhecer propostas e tentar intervir com os meios estudados durante essa formação (...), ele refletiu sobre a importância da associação entre teoria e prática para sua atividade e formação e que deve aliar (...) Práxis e Ação-Reflexão-Ação. No instante em que um saber ou conhecimento advém da prática ou da experiência dos professores, ele possibilita a revisão do planejamento das atividades, conferindo mais instrumentos metodológicos que amparam a intervenção docente no espaço de trabalho.

No contexto do discurso relatado, a reflexão-sobre-a-ação propiciada pelo estágio/prática de ensino torna o professor-aluno capaz de readequar das próprias condutas postas em prática durante a formação. Compreendo que a reflexão-sobre-a-ação aflorada na prática do professor-aluno em formação, despontou como elemento epistemológico típico do pensamento docente.

Ao pensar sobre suas representações e ideias aplicadas no projeto de intervenção o professor-aluno pôde estar (...) cada vez mais ciente de medidas para melhorar minha proposta didática (...) a partir da ação já realizada, sobre as situações-problemas encontradas na escola-campo e que necessitavam ser resolvidas através do projeto de intervenção exigido na UD de PEI.

As ações observadas nos relatos aqui identificadas sinalizaram a ocorrência de atividades de caráter mais prática dos professores-alunos, o que indicou a capacidade de autorreflexão sobre suas funções técnicas e atribuições educativas.

Seguem relatos que retratam este entendimento:

(...) ainda temos muitos problemas com alunos que não mudam de postura até chegar ao estágio. Isso para mim ainda é um desafio, pois converso muito com meus alunos sobre esse assunto e percebo mudanças de postura ao passo que mudam os professores em sala pelo fato de alguns não se comprometerem com o que é realmente Ensinar e dar pouca importância ao modo como os alunos se comportam em sala. Em minha opinião, a disciplina de Preparação para

Estágio quem tinha que ministrar era um professor da Base Técnica, sendo um dos erros cometidos pelo fato de que os Professores da Base Regular não conhecer a realidade e a postura que demanda em cada curso. Ai já vai uma grande defasagem, onde o professor dá uma aula ilusória e sem interesse, enquanto o aluno não ver o que realmente vai enfrentar! [Relato textual do professor-aluno 02 no Fórum da UD de PPP_PPE].

O professor-aluno 02 acima compreendeu que a prática advinda da experiência no mercado de trabalho lhes conferiu competências e um *know-how*, que os professores licenciados em áreas pedagógicas desconhecem. Através de um processo de mediação pedagógica, as ações realizadas pela professora oportunizaram a chance de colocar o aluno frente a frente com questões éticas e profissionais conflitivas, mas importantíssimas para a aprendizagem técnica.

O discurso revelou uma situação-problema conflituosa que perpassa o campo da ética, sobre a lotação de professores nas disciplinas alusivas ao estágio curricular e as demandas as quais os alunos são submetidos pela escola, tanto na formação profissional como na aprovação no acesso ao Ensino Superior.

No caso da professora-aluna 2, ao comentar que um determinado professor inexperiente fora o responsável por trabalhar princípios, normas, condutas e procedimentos comuns ao campo do estágio na área técnica, a professora expõe sua insatisfação, preocupação e receio sobre a formação recebida não ser competente o suficiente para amparar as futuras ações de seus alunos.

4.1.1.4.3 Resultados alcançados referentes ao Grupo C

Numa nova etapa a análise revelou ações colaborativas, que foram capazes de auxiliar o professor em sua atividade diária, indicando por vezes o esforço empreendido para modificar as antigas práticas individualistas, e transformá-las em práticas mais coletivas e reflexivas. Tal condição pode ser observada no trecho abaixo:

Conto com o apoio do professor da área de linguagem e códigos, e para que pudéssemos amadurecer a ideia a ser trabalhada em sala de forma integrada, aplicamos como avaliação a produção textual com temática “Saúde, beleza e alimentação saudável”, (de) forma dissertativa, onde foi feita análise por professora técnica (da área de Enfermagem) e específico (da área de Língua Portuguesa), consolidando a ideia e de fato diagnosticar deficiências na escrita em níveis considerados como críticos, como também de expressão de ideias e relatos do solicitado. [Excerto do PI do professor-aluno 29].

No caso vivenciado pela professora-aluna 29, mesmo sendo enfermeira e não tendo a obrigatoriedade de ensinar conteúdos no campo da Linguagem e Códigos, foi capaz de compreender o quanto a limitação interpretativa interferiu na aprendizagem dos conteúdos de sua área técnica. Ao contar com a ajuda de professores de Língua Portuguesa, a produção textual fora realizada para dirimir o déficit interpretativo e de leitura em um viés interdisciplinar.

Suas ações evidenciaram o planejamento, envolvimento produtivo, ação participativa e colaborativa para sanar deficiências encontradas em sala de aula. Isto pôde favorecer a apropriação e amadurecimento dos saberes experienciais que comumente são adquiridos e aperfeiçoados durante o exercício da prática profissional docente, e incorporados na experiência individual e coletiva entre professores.

De maneira similar a outros relatos já trazidos as ações revelaram competências basilares e importantes para o processo de ensino destes professores-alunos, já que foram capazes de ser criativos, de organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens e de desenvolver seu trabalho em equipe. Informo que os dados recolhidos do professor-aluno 33 não foram substanciais para que pudessem ser trazidos para esta etapa da análise.

4.1.1.4.4 Resultados alcançados referentes ao Grupo D

As ações observadas nos relatos aqui identificadas sinalizaram a ocorrência de atividades de caráter mais prática dos professores-alunos, o que indicou a capacidade de autorreflexão sobre suas funções técnicas e atribuições educativas.

Seguem relatos que retratam este entendimento:

Na relação de transição entre escola e trabalho percebo que ocorre uma grande pressão sobre os alunos para se tornarem um profissional ideal. Na formação que lhe é exigida, ele tem que se dividir entre cobranças por resultados com o ENEM e as cobranças pertinentes para a área técnicas. No entanto, poucos percebem que tudo isso é exigido em cima de adolescentes cheios de dúvidas relacionados à idade, e que muitas vezes fazem parte de famílias desestruturadas. Em muitos casos precisamos trabalhar o relacionamento pessoal (interpessoal) que é muito cobrado nas empresas. [Relato textual do professor-aluno 50 no Fórum da UD de ETC].

Segue outro excerto:

(...) A partir do momento que os alunos foram a campo conhecer de perto os problemas da comunidade, a sensibilização e a empatia despertou neles a vontade de fazer algo pelo social, e os conteúdos em sala mostraram o que fazer e como fazer. Em resumo, os alunos perceberam a importância da teoria aplicada na prática, e passaram a aprender de forma espontânea, exercendo cidadania, e compartilhando suas experiências. Considerando o objetivo desse trabalho, a teoria de Ausubel exerceu grande influência no resultado, uma vez que a estratégia de relacionar conhecimentos prévios com aqueles já existentes (...), a partir do momento que os discentes criaram projetos de ONGs para eliminar os problemas sociais que lhes foram apresentados, ou seja, mostrou-se o problema, e o caminho para resolver estava no conteúdo da disciplina. Ao unir a vivência prática dos problemas sociais com as discussões do conteúdo em sala, os alunos perceberam a aplicabilidade das informações e a partir daquele momento se sentiram motivados a utilizar esses conhecimentos, não somente pela aprovação na disciplina, mas porque se viram responsáveis e capazes de ajudar as pessoas da comunidade, o que mostrou uma aprendizagem natural, não arbitrária, assim como principia a Aprendizagem Significativa de Ausubel. [Excerto do TCC do professor-aluno 47].

Os professores-alunos 47 e 50 acima compreenderam que a prática advinda da experiência no mercado de trabalho lhes conferiu competências e um *know-how*, que os professores licenciados em áreas pedagógicas desconhecem. Através de um processo de mediação pedagógica, as ações realizadas pela professora oportunizaram a chance de colocar o aluno frente a frente com questões éticas e profissionais conflitivas, mas importantíssimas para a aprendizagem técnica.

A pesquisa prática realizada permitiria no processo formativo um ato reflexivo, e a ocorrência de diálogos dos professores consigo mesmos, com seus alunos e com a situação vivenciada. Do mesmo jeito os alunos também foram levados a este processo mais reflexivo na qual foram desenvolvidas as estratégias de ensino mais adequadas para a realidade encontrada na escola-campo.

É indispensável na realização da prática educativa que a formação docente seja um ato e prática reflexivos em que haja reflexão na ação e sobre a ação. Esta reflexão favoreceu uma análise da maneira como podem ser desenvolvidas as práticas pedagógicas, através da rememoração da prática e da reconstrução da ação educativa.

4.1.1.4.5 Resultados alcançados referentes ao Grupo E

No mesmo sentido outro professor-aluno relata a associação entre o desenvolvimento profissional docente e a prática de ensino na escola-campo. Alguns trechos foram adaptados para que houvesse um entendimento mais claro das afirmações do

professor-aluno, em virtude de a escrita não ter sido clara. As adaptações podem ser vistas entre parênteses:

A colega foi muito feliz em suas colocações e citações, mas não podemos esquecer que: 1- as disciplinas voltadas a (realização e aplicação do) projeto (de intervenção) foram tiradas da base técnica, 2 - nossa fonte pagadora (governo do Estado do Ceará) nos acha caros e não reconhece nossos esforços; 3 - a própria coordenação pelo menos em minha escola não valoriza nosso empenho. Citando um caso muito relevante a questão, sou de informática e adoro robótica, que trabalhasse com projetos, a atual (coordenadora) não gostou que eu tivesse comprado kits de robótica com meu dinheiro e não fez questão de solicitar 6h semanais (adicionais) para que eu trabalhasse isso e fora, acho que nossos alunos deviam ser ensinados sobre ABNT para começar pelo menos. Quanto a qualidade de projeto até porque uma coisa que caracteriza um bom projeto é a sua apresentação! (Ainda se refere ao uso de normas técnicas na apresentação de trabalhos) [Excerto do fórum de discussão da UD de PPP do professor-aluno 43].

O relato do professor-aluno 43 compartilhou uma experiência não exitosa na escola no contexto do uso e elaboração de projetos de ensino empregadas para promover aprendizagem discente. Isto denotou insatisfação e tensão para o professor, já que este entendeu que sua atividade não era valorizada pelas instâncias escolar e governamental. No relato o professor-aluno 43 citou limitações na execução da atividade em função do nível de organização pessoal e do ambiente de trabalho na escola-campo;

O mesmo não encontrou apoio na realização de atividades inerentes à formação técnica na escola-campo, e sinalizou certa animosidade por parte da coordenação pedagógica que deveria apoiar e assessorar a ação docente na EPCT, já que tal procedimento estava previsto nos objetivos do curso de formação, fator este que pode ser observado nos documentos normativos. Isto indicou a existência de fragilidade no processo de acompanhamento da prática de ensino na escola-campo, e que resultou como um fator impeditivo da aprendizagem através da prática de ensino.

Contudo, se viu que o professor-aluno 43 lançou mão do planejamento prévio das atividades em suas aulas, e optou pela aquisição e uso de kits de informática para promover apreensão de conteúdos e a realização de pesquisa na área de robótica. O relato trouxe prática alusiva do processo de Mediação e Ação educativa docente ao revelar estratégias usadas para superar as barreiras existentes, ao mesmo tempo que indicam algumas limitações no processo de ensino-aprendizagem nas escolas profissionalizantes.

O professor alegou que aparentemente houve mudança na estruturação de algumas disciplinas do curso Técnico em Informática quando o mesmo afirmou que (...) as disciplinas voltadas a projeto foram tiradas da base técnica (...), o que dificultou a

realização de projetos de intervenção e o cumprimento da prática de ensino, com a consequente elaboração de um projeto de intervenção. Este relato demonstrou ações docentes no campo não pedagógico e sua relação com o ensino, bem como a influência da gestão escolar nas ações realizadas no âmbito do Ensino/avaliação/aprendizagem/reprovação e retenção dos alunos. Isto pôde indicar que o professor-aluno 43 possivelmente não entendeu as nuances do trabalho pedagógico na escola, da fixação de uma carga-horária previamente definida para sua disciplina, ou que não fora assessorado da maneira adequada sobre os objetivos de sua disciplina no contexto da formação técnica.

É importante salientar que o mesmo entendeu que os alunos não se apropriaram da normatização dos trabalhos técnicos e acadêmicos, e que por algum motivo, os conteúdos associados com a metodologia científica ou não foram ainda estudados ou não haviam sido contemplados nas disciplinas técnicas. Informo que os dados recolhidos do professor-aluno 28 não foram substanciais para que pudessem ser trazidos para esta etapa da análise, no que concerne ao envolvimento na realização de atividades que atendam aos requisitos para ser inseridas dentro deste eixo.

4.1.1.4.6 Resultados alcançados referentes ao Grupo F

Nas idas e vindas entre planejamento e delineamento e execução das etapas do projeto de intervenção, houve releituras concretas sobre a práxis do professor num ambiente que constantemente se transforma o que potencialmente promoveu a corporificação das palavras pelo exemplo. Neste contexto, dois outros professores-alunos relatam entendimentos que apontam uma possível readaptação e ressignificação da ação docente:

Nós como orientadores (da disciplina de estágio curricular), sabemos que é necessário um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e confronto de ideias entre o educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores. Desse modo, vimos que a melhor avaliação é a formativa, que exigirá do professor uma atuação maior quando se falar em avaliar seus alunos, pois ela tem a função de regular, acompanhar, orientar e redirecionar todo o processo. Professor e aluno tornam-se indivíduos ativos perante o ensino-aprendizagem. [Excerto do Projeto de Intervenção professor-aluno 12].

No projeto de intervenção do professor-aluno 12 denota-se um entendimento de que interação, momentos de partilha e a recursividade dialógica são elementos

fundamentais para estabelecer boas relações entre professor/aluno, como também para facilitar a construção de novas aprendizagens. Na interação o professor-aluno foi capaz de adquirir Conhecimento dos alunos e das suas características compreendendo mais e melhor as concepções que os alunos trazem consigo, com suas experiências adquiridas sobre diversos temas e alguns conteúdos em estudo.

O relato evoca a necessidade de estabelecer uma boa relação professor/aluno, para promover maior cooperação nas atividades em sala de aula e a formação de laços afetivos. Isto gerará um ambiente mais propício para os processos de ensino e de aprendizagem, o que viabilizará uma mudança positiva na conduta dos alunos e envolvimento produtivo de seus participantes. O gerenciamento da afetividade indica surgimento de novos saberes docentes que servem para preparar intervenções pedagógicas, e que permitem fazer ajustes, reorientações e revisões dos passos dados pelo docente na vivência das situações educativas embasando como já citado o rol de Conhecimento dos alunos e das suas características.

No tocante ao processo avaliativo que o professor participou em sala de aula, as ações realizadas consideraram possivelmente aquilo que o aluno precisava se apropriar. Isto exigiu por parte do professor-aluno 12 envolvido a capacidade de entrosamento, de cooperação, de regulação das próprias ações e entendimento das etapas de desenvolvimento cognitivo humano, revelando saberes e conhecimentos sobre o contexto de ensino e as competências de Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho e Trabalhar em equipe.

A escolha da avaliação na perspectiva formativa, apresentada durante a elaboração do Projeto de Intervenção indicou de que o professor-aluno 12 reconheceu o papel da avaliação enquanto instrumento de emancipação e promoção humana, capaz de (...) regular, acompanhar, orientar e redirecionar todo o processo (...) de ensino e de aprendizagem, o que denota em parte a existência de saberes corporificados. Não foi por acaso, que o professor revelou que a avaliação deve ser algo vivenciado e praticado em sala, vez que sendo um instrumento de emancipação dos sujeitos alunos, forneceu subsídios e articulou a realização do diagnóstico da sala.

Administrando a progressão das aprendizagens, reconhecendo as nuances envolvidas no processo de apropriação de novas informações dos alunos e das suas características o professor pôde compreender o nível de desenvolvimento discente ao longo

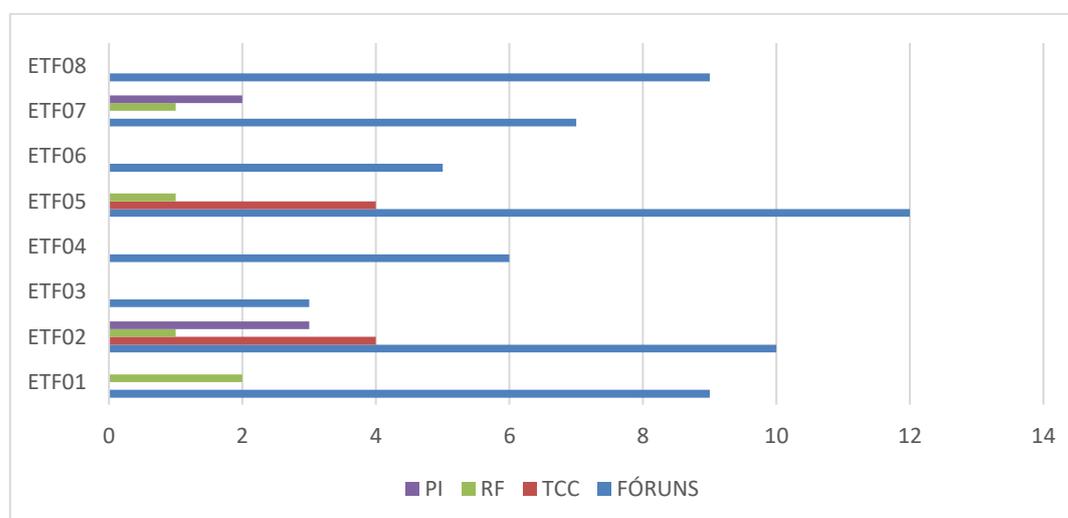
da exposição de diferentes conteúdos científicos. No relato textual, a percepção alcançada no cumprimento da ação interventiva tornou o professor-aluno 12 mais capaz de gerenciar a própria ação mediadora, promovendo mudanças positivas no seu ato de ensinar, como no uso de estratégias que viabilizaram a aprendizagem substancial dos conteúdos administrados para seus alunos.

Isto denotou em certo grau o domínio de competências como Organizar e dirigir situações de aprendizagem e de Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação burilados sobre alguns saberes da ação pedagógica que possivelmente o professor já detinha. Informo que os dados recolhidos dos professores-alunos 26, 48 e 51 não foram substanciais para que pudessem ser trazidos para esta etapa da análise.

4.1.1.5 Resultados alcançados no estudo do Eixo das Tensões no percurso formativo:

O eixo contém 36 ocorrências nos documentos analisados que citam a existência de problemas vivenciados pelos professores-alunos. O quantitativo de ocorrências representa o grau de dificuldade encontrado em algumas das atividades propostas no processo formacional, principalmente durante a observação das atividades previstas no estágio, o próprio estágio em si e prática de ensino, etapas comuns às UD de Prática de Ensino I e II e PPP_PPE. O Gráfico 7 apresenta as categorias elencadas e o quantitativo de ocorrências nos documentos analisados:

Gráfico 7 – Categorias elencadas no Eixo das Tensões do Percurso Formativo.



Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados achados indicam a sensível relação entre o desenvolvimento profissional e a formação docente que influenciaram na concretização das ações e prática de ensino realizada pelos professores-alunos. Também revelam situações de apreensão no processo formativo que foram traduzidas como insatisfação, solicitação de ajuda e ansiedade trazidas pelos professores-alunos durante a realização das atividades práticas e interventivas.

A solicitação de ajuda nas tarefas que requisitavam a prática de ensino foi evidenciada nas UD que exigiram prática, já que atividades práticas propostas previam a realização de processos interventivos e o preenchimento de requisitos para que num futuro próximo, o estágio fosse realizado de modo satisfatório e de acordo com as diretrizes da UD de Prática de Ensino, constantes no documento normativo do curso de formação.

4.1.1.5.1 Resultados alcançados referentes ao Grupo A

Os extratos dos relatos textualizados ilustram algumas das situações mencionadas:

A ideia de projetos inovadores na educação profissional ainda deixa muito a desejar no meu ver. Falta integração das escolas com outras escolas e com faculdades que possam apoiar a nível de tecnologia e conhecimento. Falta incentivos aos professores e alunos para realizarem os projetos de acordo os objetivos de cada escola. São muitas as ideias positivas que não sai do papel por falta de incentivo das escolas e também financeiro. São sonhos que poderiam mudar algo dentro da escola, na comunidade e quem sabe ir até mais longe. Ideias não faltam, faltam apenas incentivos. [Relato textual do professor-aluno 06 - UD de PPP]

No relato do professor-aluno 06 a falta de cooperação, integração entre escolas profissionalizantes e as universidades no tocante à divulgação e apoio aos projetos que envolvem uso de recursos tecnológicos, é que implicaram a não realização de projetos. Na opinião deste professor os projetos seriam instrumentos positivos e importantes para a escola, mas não são implantados e executados por problemas de gerenciamento e operacionalização dos recursos e incentivos financeiros.

Ações de apoio aos professores-alunos deveriam ter sido reforçadas enquanto condição de trabalho em equipe, de construção conjunta de mecanismos de mediação pedagógica, devendo ser amplamente difundidas na ambiência escolar na qual o professor-aluno atuava profissionalmente. Estas ações requisitam o aprofundamento de

ações e práticas apuradas e precisaram ser bem amparadas, posto que demandaram a realização de um acompanhamento efetivo, de corpo a corpo por parte da gestão escolar.

Os relatos apontaram situações rotineiras, condutas e entendimentos errôneos, aparentemente dominantes no discurso de alguns professores na escola-campo sobre a formação docente e sua prática no ambiente de trabalho. Tais relatos indicaram várias vezes a existência de tensões e contradições que podem ser impeditivas para o bom exercício profissional.

Os excertos abaixo expõem em parte este entendimento:

Muitos professores ainda vivem no mundo bem antigo, mudar não faz parte de suas intenções, quando vão a um treinamento ou capacitação voltam mais estressados e com mais trabalhos. Fazer (fazem) as coisas sempre do mesmo jeito por que já estão testadas, mudar dá trabalho e é isso que acontece em muitas escolas, a forma de ensino já mudou e os professores nem perceberam (...) [Excerto do Relato textual de PEI do professor-aluno 06].

No primeiro caso, o professor-aluno 06 assumiu o papel de porta-voz do grupo no qual estava inserido, apontando crenças e insatisfações percebidas sobre o processo de formação. Revelou demandas na escola-campo e apontou a zona de conforto de parte do corpo docente como ponto nevrálgico para que não ocorresse formação/capacitação docente.

Mesmo reconhecendo a premência de mudanças nos processos formativos vigentes e sua instalação no seio escolar, ele reforçou que a imutabilidade do pensamento docente e a resistência em frequentar processos formativos, fazem parte do discurso e da prática de alguns professores na escola-campo, o que pode dificultar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos, e inclusive a do próprio professor-aluno. O desenvolvimento da prática de ensino do professor-aluno não depende exclusivamente dele, mas também das trocas de experiências exitosas ou não com outros professores mais ou menos experientes.

Para o professor-aluno 06 a situação constatada em sua escola revelou que o ensino se resume a transferir conhecimentos ou conteúdo. Isto indica que o ato de ensinar percebido na ambiência de trabalho constituiu-se para este professor-aluno em um saber que promoveu reflexão nas (das) situações-problemas vivenciadas, já que (...) as coisas sempre (...) são feitas (...) do mesmo jeito porque já estão testadas, mudar dá trabalho e é isso que acontece em muitas escolas(...). Presenciando tais circunstâncias o professor passou a saber-ser e tornar-se crítico, até por que Ensinar exige criticidade.

Segue outro excerto:

(...) também acredito (acredito) que projetos inovadores, podem até existir mais temos muitas dificuldades principalmente quando falamos de apoio financeiro. [Relato textual no fórum de PPP - professor-aluno 20].

Apesar dos esforços do professores-alunos 20 em inovar suas atividades em sala de aula, as barreiras encontradas teriam dificultado a execução dos projetos de intervenção previamente planejados e exigidos como cumprimento da UD de PEI. As dificuldades financeiras, somadas à falta de dinamicidade e adaptação das estratégias pedagógicas ainda operantes na escola, acabaram por dificultar a execução de propostas formativas, e a realização de intervenções previstas pelo programa de formação em EPCT. Tal situação não promove aprendizagem em sala de aula, mas exige dos professores-alunos a apropriação de saberes de condução, muitas vezes burilados na organização e sistematização das práticas experienciadas.

4.1.1.5.2 Resultados alcançados referentes ao Grupo B

A solicitação de ajuda nas tarefas que requisitavam a prática de ensino foi evidenciada nas UD que exigiram prática, já que atividades práticas propostas previam a realização de processos interventivos e o preenchimento de requisitos para que num futuro próximo, o estágio fosse realizado de modo satisfatório e de acordo com as diretrizes da UD de Prática de Ensino, constantes no documento normativo do curso de formação.

Os extratos dos relatos textualizados ilustram algumas das situações mencionadas:

(...) não estou indo muito bem na minha minuta, pois tenho a ideia, mas ainda apresento alguns problemas de execução - estou perdido - e já tentei fazer, mas sinto o que eu fiz não está nem perto se tiver alguma orientação pertinente agradeço. [Relato textual do professor-aluno 08 - UD de PPP].

Compreendo pela análise dos documentos normativos do curso de EPCT que o apoio pedagógico às intervenções dos professores-alunos deveria ter sido desempenhado pelos coordenadores pedagógicos nas escolas-campo, situação que não fora bem executada. O relato indicou que o professor-aluno 08 até então, não tinha se apropriado dos conteúdos pedagógicos que o auxiliassem na execução da observação e intervenção em sala de aula.

Isso revela a falta de apoio ao professor-aluno, à formação e o descumprimento de acordos previamente realizados antes mesmo de a formação ser iniciada pelo IFCE. Não encontrando possivelmente apoio para dirimir suas dúvidas na escola-campo, recorreu aos professores-tutores e formadores para sanar sua dúvida.

Seguem outros relatos:

(...) não só a formação e o salário devem ser melhoradas, mas também a distribuição do tempo para que os professores pudessem se dedicar a esse tipo de trabalho (intervenção e estágio), que acaba por dificultar a imersão ou, até mesmo, a elaboração desses tipos de atividades. [Relato textual do professor-aluno 02 – UD de PPP].

Acredito que muitas vezes os professores sem formação pedagógica adequada eram apresentados a dilemas e situações imprevisíveis em seu cotidiano. Os professores-alunos evidenciaram o fator tempo, falta de credibilidade, excesso de cobranças, falta de planejamento e a “(...) adaptação a situações prioritárias (...)” como circunstâncias limitantes de sua ação no espaço escolar.

Isto indica que, por mais que os conhecimentos e saberes docentes tenham sido apresentados no percurso formativo, a imprevisibilidade e a mutabilidade constantes nos momentos vivenciados na escola, não contribuíram até então para o surgimento de competências que os permitissem Organizar e dirigir situações de aprendizagem. Compreendo que o fator tempo e a existência de muitas atribuições dificultaram o processo de desenvolvimento do estágio.

Por outro lado, compreendo que não tendo se apropriado dos saberes de condução, os professores não foram capazes até aquele momento, de organizar e sistematizar as práticas experienciadas que similarmente poderiam ajudar na elaboração de estratégias didáticas mais exitosas, e que os auxiliasse a exercer melhor sua função.

Concebo que o as diretrizes normativas sobre a prática de ensino possam não ter sido claras ou construtivas o suficiente para promover autonomia, segurança e a eficiência na ação dos professores-formadores e da gestão escolar, no tocante ao acompanhamento da prática de ensino solicitada aos professores-alunos, nas duas últimas etapas/módulos do curso, revelando uma fragilidade na fase crucial do processo de formação na EPCT.

Seguem outros excertos:

Concordo XXXX, quando diz que entramos na Escola despreparados por nossa formação ser, na maioria dos casos, em Bacharel (cursos de bacharelado). Por isso não poderíamos contribuir pedagogicamente. Os gestores sabem que não temos a formação de Licenciatura e muitas vezes esquecem!! [Relato textual do professor-aluno 02 – UD de PPP].

No instante em que o professor-aluno 02 afirmou que “(...) entramos na Escola despreparados (...) por isso não poderíamos contribuir pedagogicamente. (...)”, ele aparenta se eximir de toda e qualquer responsabilidade sobre os processos de ensino e aprendizagem seus e de seus alunos.

E reforça isso mais ainda ao confirmar que “(...) os gestores sabem que não temos a formação de Licenciatura e muitas vezes esquecem (...)” fornecendo indícios de que ele não pôde ou não deveria ser cobrado pela ocorrência de mudanças, pelo uso de estratégias favorecedoras de aprendizagem científica. Não reconhece que seus saberes são invulgares e complementares aos saberes pedagógicos e que juntos poderiam contribuir na formação na EPT.

4.1.1.5.3 Resultados alcançados referentes ao Grupo C

Seguem outros relatos:

(...) a falta de crédito, tempo resumido, cobranças, e também sempre nos deparamos com adaptação a situações prioritárias, onde todas são essenciais e importantes quando se fala em inovação em busca do aprendizado. [Relato textual do professor-aluno 29 – UD de PPP].

Talvez por falta de tempo, por omissão de nós mesmos que fazemos a escola, por falta de planejamento dos projetos de disciplinas não contribuimos para a realização com êxito do Projeto Político Pedagógico. [Relato textual do professor-aluno 33 – UD de PPP].

Acredito que muitas vezes os professores sem formação pedagógica adequada eram apresentados a dilemas e situações imprevisíveis em seu cotidiano. Os professores-alunos evidenciaram o fator tempo, falta de credibilidade, excesso de cobranças, falta de planejamento e a “(...) adaptação a situações prioritárias (...)” como circunstâncias limitantes de sua ação no espaço escolar.

Isto indica que, por mais que os conhecimentos e saberes docentes tenham sido apresentados no percurso formativo, a imprevisibilidade a mutabilidade constantes nos momentos vivenciados na escola, não contribuíram até então para o surgimento de competências que os permitissem Organizar e dirigir situações de aprendizagem. Compreendo que o fator tempo a existência de muitas atribuições dificultaram o processo de desenvolvimento do estágio.

Por outro lado, compreendo que não tendo se apropriado dos saberes de condução, os professores não foram capazes até aquele momento, de organizar e sistematizar as práticas experienciadas que similarmente poderiam ajudar na elaboração de estratégias didáticas mais exitosas, e que os auxiliasse a exercer melhor sua função.

4.1.1.5.4 Resultados alcançados referentes ao Grupo D

Segue um excerto:

“O profissional técnico realmente precisa aprender a se planejar melhor, mas... diferente dos professores da base comum, é muito difícil nos planejarmos para um campo com tanta "rotatividade" não somos na maioria das vezes professores da mesma disciplina de um ano para outro, sem contar que por sermos por exemplo da informática, é esperado de nós que conheçamos sobre todos os assuntos pertinentes, dê da (desde) infra estrutura a programação de auto nível. [Relato textual do professor-aluno 47 – UD de PPP].

No caso do professor-aluno 47, houve o reconhecimento de que “(...) o profissional técnico realmente precisa aprender a se planejar melhor (...)”. Contudo fatores impeditivos como o alto índice de a rotatividade existente na área técnica entre os professores bacharéis e a superestima que a escola tem sobre estes profissionais, seriam fatores impeditivos para o planejamento das atividades escolares. Isto fornece elementos que apontam para a importância de uma mudança na visão que a própria escola tem sobre a educação técnica e os professores bacharéis.

Apesar de algumas ações neste sentido terem sido relatadas por outros professores-alunos, possivelmente, elas não tenham surtido o efeito esperado de refletir sobre-a-ação para conhecer na ação empreendida nas intervenções. Há que se ter em mente a incompletude da formação inicial recebida por estes profissionais seja ela advinda dos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado, para que se dissipe a visão de que estes profissionais já venham aptos a exercer múltiplas funções, quando muitas das quais não fazem parte de seu rol de domínio de competências e habilidades ou de seu conhecimento técnico.

Segue outro excerto:

Concordo plenamente com o professor (...), visto que muitas vezes a coordenação pedagógica tenta nos repassar algumas regras criadas por eles com base nos indicadores para receber o 14º salário e a gratificação por desempenho,

praticamente nos obrigando a não reprovar determinados alunos, de modo a não ultrapassar (o limite de) 10 % da turma. [Excerto do fórum A Práxis na Educação Profissional de PEI do professor-aluno 50].

Neste contexto, acredito que o trabalho executado pelo professor-aluno 50 na escola, poderia reconfigurar sua própria prática e a validar as propostas possivelmente apreendidas para todos os envolvidos no processo educacional. No relato textual, a forma como a decisão aparentou ser imposta pela coordenação pedagógica na escola-campo, indicou que o professor-aluno não teve autonomia e capacidade para rever o processo de avaliação de forma a integrá-lo ao processo de aprendizagem.

Compreendo que haja necessidade de que na escola as regras sejam claras e precisas e que foquem o processo de avaliação da aprendizagem observando e fornecendo contínuas informações que permitam ao aluno corrigir os erros em direção à formação esperada.

Havia que se considerar a avaliação dos indicadores de reprovação na disciplina deste professor-aluno, para que fosse dirimida a dúvida sobre possíveis altos índices de retenção ou apenas uma preocupação da gestão na manutenção dos índices de aprovação de alunos com vistas à premiação com (...) base nos indicadores para receber o 14º salário e a gratificação por desempenho (...).

Outro ponto surgido nesta classe indica inversões das funções que deveriam ser assumidas pela família, de reforçar e acompanhar as atividades programadas e indicadas pela escola. Ao contrário, além de não favorecer a maturação de algumas atividades, ainda imputam obrigações para a escola resolver, expondo situações, tensões e dilemas vivenciados na ambiência escolar.

O excerto que segue, complementa este entendimento:

Muitas vezes a desestruturação familiar torna o professor um peso isolado na balança da educação. Na nossa escola, já ouvimos depoimentos absurdos, como uma mãe que disse que queria manter o filho no colégio simplesmente porque aqui na escola ele tinha o que comer. Ou da mãe que disse que queria o filho na escola, porque precisava trabalhar, e não confiava em deixá-lo sozinho em casa porque ele costumava se drogar em casa quando ela saía. [Excerto do relato textual da UD de PEI do professor-aluno 47]

Situações vivenciadas como está descrita pelo professor-aluno 47 indicam a complexidade das condições encontradas no ambiente de trabalho, que algumas vezes obrigam o docente a ir além de sua função e de sua formação. Acabam por se tornar algo

bastante desafiador, que requisitam dos envolvidos na educação profissionalizante novos questionamentos, posturas, tomada de decisões, e a assunção de autonomia, colaboração e gerenciamento do ensino para promover aprendizagem.

Este gerenciamento do processo de ensino à custa de muito esforço por parte do professor-aluno, pode conferir condições de aprender a aprender e aprender a ensinar, suscitando a noção de sua incompletude de conhecimentos, saberes e da própria formação.

Do mesmo modo, requisita do professor a oportunidade de assumir-se enquanto sujeito que aprende quando ensina, e que se comunica e interage com outros profissionais da educação.

4.1.1.5.5 Resultados alcançados referentes ao Grupo E

A análise estará centrada no relato do *professor-aluno 43* abaixo:

(...) Os educadores, na ânsia de cumprirem o seu papel, comprometidos, se defrontam com problemas em ensinar aos alunos: que fazem barulho, que falam alto, que são inquietos, que não se interessam em apreender os conteúdos escolares que rejeitam o que a escola e o professor têm a oferecer. Diariamente nos deparamos com professores desestimulados, que se queixam destes alunos o que tem causado preocupações com relação a falta de disciplina e conseqüentemente o baixo rendimento escolar. [Excerto do Projeto de Intervenção do Professor-aluno 43]

O professor aqui fora capaz de demonstrar algumas limitações na execução da atividade em função do nível de organização pessoal e do ambiente de trabalho na escola-campo. Sendo capaz de refletir sobre a complexidade da atividade docente, reconhece suas limitações encontradas. Tal condição indica a capacidade docente de refletir sobre o saber ser professor, suas funções e atribuições educativas.

As tensões cotidianas e das demandas escolares exigem que o professor-aluno se aproprie de novas estratégias e outros saberes ainda não sabidos, para exercer uma competência reflexiva, trazendo à tona do relato impossibilidade de superação de limites encontrados no âmbito pedagógico/estrutural/administrativo e pessoal.

Não foram encontrados dados adicionais suficientes para dar seguimento à esta etapa da análise.

4.1.1.5.6 Resultados alcançados referentes ao Grupo F

Em um contexto semelhante um professor-aluno evadido do curso de formação apresenta sua visão sobre os profissionais que atuam na docência na escola profissionalizante. Ao ser questionado sobre a importância do processo de formação de professores em EPCT é importante para os profissionais não licenciados, o professor afirmou que o curso não seria importante em virtude de que “(...) Não deveria servir de critérios para avaliação do professor/profissional, mas sim as práticas no dia a dia em sala de aula (...) [Excerto do questionário aplicado - professor-aluno 48]”.

O professor-aluno 48 indicou certa insatisfação no processo seletivo empregado na seleção dos profissionais que deveriam frequentar o curso, fator este já relatado anteriormente por outros professores. Nas entrelinhas do relato este professor-aluno acabou afirmando que a presencialidade e a formação em EPCT seriam usadas como instrumentos de avaliação e requisitos para a permanência ou não dos profissionais não licenciados nas EP, situação que gerava possivelmente tensão/insatisfação para si.

O mesmo professor-aluno complementou sua ideia revelando ainda que:

(...) Existem muitos formandos/profissionais (professores) somente de canudo (diploma) que não conseguem desenvolver suas atividades por questões emocionais e não somente de formação/conhecimento. Possuem ótimo conhecimento, mas não sabem repassá-lo a diante, ainda mais com alunos inquietos, dispersos ou simplesmente desinteressados em querer aprender, independente do que seja a disciplina aplicada(...) [Resposta da questão 13 do professor-aluno 48 sobre questionário aplicado].

Para este professor-aluno, a incapacidade de transposição didática, a interferência de fatores emocionais docentes, o temperamento e comportamento discente também se constituíram como fatores limitantes que dificultavam o exercício de sua função em sala de aula. Vale salientar que este mesmo professor no questionário aplicado deu mais informações sobre sua prática de ensino, afirmando que:

(...) Mesmo com todas as teorias e instruções, nada substitui a vivência no dia-a-dia, por isso que já disse, adquiri a minha praticamente, durante os 5 anos que possuo em sala de aula e em orientação de estágio, junto aos alunos/empresas(...) [Resposta da questão 12 do professor-aluno 48 sobre questionário aplicado].

Isto indica que o professor-aluno 48 reconheceu a experiência exitosa como suporte fundamental para o bom andamento de sua prática de ensino. Neste contexto, o espaço escolar deveria configurar-se, como um ambiente mais adequado para o pleno

exercício profissional docente, já que contava com uma equipe mais experiente e pedagogicamente preparada para dar suporte aos docentes em formação. Esta situação poderia permitir partilhas, que por sua vez proporcionariam aos professores o assentimento de coerência e consistência profissional, remetendo professores em formação aos saberes explícitos com seus padrões e normas de condução.

Os dados achados indicaram também a intercorrência de pedidos de auxílio em função de dúvidas existentes, desconhecimento e inabilidade sobre uma dada ação ou atividade a ser realizada. Em contrapartida, as informações revelaram algumas situações que evocavam contentamento, euforia, entusiasmo, entendimentos sobre a ação docente e sua associação com o exercício dos saberes no processo formativo.

Os discursos indicaram a ocorrência de dificuldades encontradas para a realização de tarefas propostas, que haviam sido previamente requisitadas pelo curso de formação em EPCT, e que deveriam ser executadas na escola-campo. Compreendo que em função dos discursos dos professores-alunos trazerem algumas das interrelações desenvolvidas entre a formação docente e a prática de ensino relatando restrições à realização desta última, o nível de stress estava crescente no período de estágio.

No tópico que segue serão apresentadas as análises empregadas nos relatos produzidos pelos professores-formadores e professores-tutores no transcurso da formação nas UD de PPP, ETC e PEI.

4.2 Resultados alcançados alusivos aos professores-formadores e professores-tutores

Apesar dos professores-formadores e professores-tutores atuarem diretamente no processo de formação em EPCT, suas funções apresentavam objetivos diferenciados, mas que convergiram para o fortalecimento das ações pedagógicas fornecidas durante o curso. As estratégias empregadas visavam a ampliação do estar junto virtual tão necessário aos processos formativos que se utilizam das plataformas educacionais.

A ação conjunta e colaborativa destes sujeitos visava uma maior e substancial contribuição para o aprimoramento do processo de ensino, através de estudos de casos, estimulando as trocas discursivas e assessorando os professores-alunos na realização da cada uma das atividades propostas nos objetivos do curso de especialização. Nesta etapa do

estudo percebi que a prática dos professores-tutores que atuaram na EPCT emergiu na formação como um rol de conhecimentos e saberes de caráter mais instrumental.

Antes de iniciar a apresentação dos resultados deste grupo de sujeitos investigados, informo que após sucessivas releituras dos relatos dos fóruns, entendi que as intervenções do professor-formador 2 foram inexpressivas no processo de mediação pedagógica na UD de PPP_PPE. Por esta razão não serão comentados e nem trazidos fragmentos deste sujeito ao longo da análise, sobre suas participações em virtude de as mesmas referirem-se apenas às orientações e diretrizes sobre o que deve ser feito em cada atividade e debatido em cada fórum, sem que houvesse interação e partilha de sua parte.

Deste modo, na análise dos relatos textuais nos fóruns de discussão procurei:

a) Identificar aspectos da ação mediadora do formador-tutor, algumas de suas estratégias mais relevantes para o desenvolvimento de competências profissionais no transcurso da formação fornecida.

b) Nomear as competências e os saberes trabalhados durante a formação que influenciaram na qualidade da formação profissional, observando a capacidade de transformação e recontextualização das experiências docente.

4.2.1 Reflexão sobre as Estratégias formativas e desenvolvimento docente

A associação de dados denotou orientações sobre o trabalho do professor numa perspectiva pedagógica, sendo sugeridas ações de intervenção frente às situações-problemas detectadas. O resultado desta ação resultou mais tarde na idealização e execução de projetos de intervenção com caráter interdisciplinar e multidisciplinar. Acredito que também foram instigadas reflexões sobre a realização de atividades diagnósticas, as quais os professores em formação realizaram em sala de aula.

Segue o primeiro excerto analisado:

Contribuindo com o que já está sendo tão amplamente pontuado pelo grupo: a formação e os processos de atualização que o mercado tem exigido de todos aqueles que desejam um lugar neste espaço tão disputado e concorrencial. Sabemos que nas últimas décadas novas demandas vêm sendo postas no mundo do trabalho, consequentemente novas exigências profissionais tomaram configuração cada vez mais complexas. Portanto, estamos cientes que o conhecimento específico da área que atuamos é fundamental, mas também precisamos desenvolver outras habilidades/técnicas que possam ser estendidas ou colaboradas com outras áreas do conhecimento, numa perspectiva de compreensão e discussão das possibilidades e limites do mercado em tempos

de crescimento econômico ou estagnação. Dessa forma, como podemos contribuir efetivamente na formação de nossos alunos? E nossa formação tem correspondido as demandas do mercado? ” [Relato textual do professor-tutor 4 na UD de PPP].

O discurso do professor-tutor encerra-se com dois questionamentos básicos e imprescindíveis para o bom exercício da atividade profissional do professor: a qualidade da formação recebida pelos professores, e a capacidade de promover aprendizagem e mudanças substanciais na vida dos alunos aliando teoria (...) conhecimento específico da área que atuamos (...) e prática (...) habilidades/técnicas que possam ser estendidas ou colaboradas com outras áreas do conhecimento (...).

Para o professor-tutor 4 o trabalho colaborativo possibilita reflexão-sobre-a-ação realizada na (...) compreensão e discussão das possibilidades e limites do mercado em tempos de crescimento econômico ou estagnação(...) e, por conseguinte promove a retomada de condutas, práticas e estratégias que associam o conhecimento pedagógico do conteúdo. Aparentemente a necessidade de promover aprendizagem tanto de conteúdos da base comum, como os conteúdos técnicos ensinados na escola profissional também pode oportunizar a associação entre outras áreas e disciplinas.

Esta associação entre outras áreas e disciplinas acaba sendo o mote para ação interventiva na escola, sendo ideal para que o professor-aluno seja lançado num universo de pesquisa, de reflexão, de testagem de hipóteses sobre quais estratégias de ensino seriam mais viáveis ou não para ser postas em prática. O professor-tutor traz questionamentos construídos a partir de tomada de decisões advindas de processos reflexivos mais abstratos, tendo em conta as novas necessidades que o ambiente de trabalho requisita tanto do aluno como do professor em formação em serviço.

Mesmo estando diretamente atrelado às necessidades do mercado de trabalho, o posicionamento do professor-tutor é claro, no tocante ao gerenciamento de atividades que promovem o surgimento ou ampliação de competências e habilidades que são requisitadas pela demanda profissional. Mas há que se questionar se a formação desejada por este professor-tutor tem como objetivo único o atendimento às demandas locais, que muitas vezes, desfavorecem qualitativamente o processo formativo, seja na redução do tempo de formação ou mesmo pela tentativa de delinear um perfil profissional muitas vezes acima da capacidade intelectual e cultural dos alunos das escolas públicas estaduais brasileiras.

Há que se investigar mais amplamente se a formação viável economicamente estaria ou não conectada com as diferentes realidades de ensino, aprendizagem, avaliação e formação de mão de obra barata. E ainda, se esta formação profissional não estaria contribuindo positivamente com a precarização do trabalho e da função do professor e demais profissionais que exercem a docência na escola profissionalizante.

Alguns comentários dos professores revelam condutas e procedimentos que são tomados pelos formadores e tutores para a ressignificação do papel docente que tem na cultura local, nas interações sociais seus instrumentos de formação e transformação do cotidiano de vida escolar. Estas ações reverberam orientações fornecidas no transcurso da prática de ensino.

Os dados analisados indicam circunstâncias que podem contribuir para a ação educativa, e sem as quais o professor em formação não conseguiria estabelecer uma relação de suporte, mediação e apoio à aprendizagem. Vejamos o fragmento trazido pelo professor-tutor 2, abaixo:

Boa noite pessoal, o (professor-aluno 45) apresentou um ponto bem interessante em sua postagem, que deve nos fazer refletir: como estamos inseridos no contexto em que atuamos? Vimos que a cultura é uma construção histórica e decorrente das relações sociais, ou seja, é decorrente da manifestação daquilo que fazemos e pensamos. Entretanto, qual a relação disso com o nosso contexto escolar, com as realidades e necessidades dos nossos alunos? (...). Contribuiremos para a manutenção ou para a transformação da cultura hoje Vigente? [Relato textual do professor-tutor 2 na UD de ETC].

Para o professor-tutor 2 as competências reflexiva e interventiva são apresentadas como atividades na rotina docente, que devem ser fortalecidas no transcurso do processo educativo, para promover mudanças substanciais na esfera educacional. Para o professor, o contexto social, a especificidade cultural e a experiência de vida trazida por cada sujeito são elementos constitutivos da identidade processual em transformação do aluno em idade escolar.

As indagações apresentadas no relato instigam professores-alunos a refletir e procurar se informar sobre a especificidade cultural latente na escola-campo, sobre os valores, crenças e atitudes que são vivenciados dentro desta de tal maneira que o professor-aluno possa se apropriar do Conhecimento dos alunos e das suas características e do Conhecimento do contexto educacional.

Questionando os formandos, o professor-tutor, incentiva à busca por respostas, a testagem de hipóteses, à rememoração de ações e percursos já executados, à busca por

estratégias que sejam capazes de apontar soluções ou caminhos que facilitem o delineamento do papel e da função que os professores em formação já desempenham.

Isto implica também no modo que os cursistas percebem a si mesmos inseridos em ambientes diferentes. Torna-se imprescindível que estes professores-alunos estejam atentos às demandas locais por formação e ensino de qualidade e que conduzam os alunos a um desenvolvimento profissional diferenciado, contextual e pedagogicamente situado.

Segue outro excerto:

(...) Seu questionamento é muito relevante, seguindo as orientações da equipe do curso, essas atividades podem sim ser realizadas de forma concomitante, pois não se tem interferência de uma sobre a outra na sua realização, contudo desdaco (destaco) que vcês e sus colegas priorizem (priorizem) ao máximo a pratica de observação-participativa já que esta atividade dispõe de uma carga horária de 40h (...) quando falo em priorizar não é deixar as demais atividades do estágio de lado, mas procurar realizar o máximo de atividades de observação-participativa além da sala de aula, planejamento das atividades, observação das práticas laboratoriais e visitas aos campos de estágio, orientações e participações em defesas de TCC, organização e participação em mostras científicas desenvolvidas na escola-campo, envolvendo (envolvendo) ação dos docentes junto aos discentes (...) [Relato textual do professor-tutor 6 na UD de PEI].

O contexto da conversa relatada pelo professor-tutor 06 procurou situar um professor-aluno sobre o desenvolvimento das etapas do estágio prático que consistia de estudo da documentação da escola-campo, realização de diagnóstico para implantação de um projeto de intervenção, de acordo com as necessidades encontradas, e a elaboração de um relatório de estágio. O professor-tutor cita um conjunto de atividades, que sem a realização de estudos e pesquisas, se tornariam inviáveis de serem executadas.

Neste interim, destaca-se a capacidade de gerenciamento da situação formativa que o professor-aluno deve possuir, além da habilidade comunicacional, a competência dialógica, a necessidade de mudanças, bem como a habilidade de provocar a transformação de si e do outro que devem estar atentas às interações sociais que se estabelecem na escola, enquanto espaço de validação dos saberes.

Acredito que o questionamento trazido pelo professor-tutor 06 sobre o contexto da intervenção contribuiu para despertar a reflexão e assim promover ações que viabilizem desenvolvimento de competências e saberes de condução. Tais competências, saberes e habilidades consistiriam em noções elementares para o gerenciamento da própria situação formativa, na qual os professores-alunos atuariam com legitimidade e autodidaxia.

O excerto abaixo vem corroborar com tal entendimento:

(...) Precisamos desenvolver habilidades e competências tais que nos permitam favorecer a aprendizagem de nossos alunos (...). Existem tramites, passos, reconstruções e ressignificações que precisam acontecer para que haja uma possível transdução do conhecimento por parte de vcs em suas salas de aula. (...) [Excerto da intervenção do professor-formador 3 na UD de PEI].

Estas competências e novas habilidades bem desenvolvidas é que podem tornar mais eficientes as ações e intervenções docentes atentas para as situações e experiências compartilhadas com os diversos sujeitos na escola-campo. Os professores-tutores 02 e 03 reconhecem que o processo de desenvolvimento docente necessita de rupturas, reconstruções e reavaliações sobre as estratégias que são usadas para promover o ensino para que estas sejam transformadas as estratégias que podem promover aprendizagem e pesquisa.

4.2.2 Reflexão sobre os saberes e conhecimentos docentes

Os relatos expressam circunstâncias nas quais os professores-formadores e tutores foram capazes de realizar comentários positivos, interações e direcionamentos da ação educativa no curso de formação. Tais iniciativas acabaram contribuindo positivamente na formação, já que forneceram estímulos para uma maior participação dos professores-alunos nos debates propostos nos fóruns de discussão.

Podem indicar que os debates observados entre os agentes envolvidos no processo de formação em EPCT caracterizavam-se com estratégias discursivas promotoras de trocas de informações e vivências para fortalecer a experiência prática dos professores-alunos. Isto por sua vez, pôde influenciar os esforços dos formadores/tutores para pensar mais profundamente sobre os problemas existentes na escola e que muitas vezes foram trazidos pelos professores-alunos nos relatos textuais nos fóruns de discussão analisados. Vejamos o fragmento que segue:

Concordo muito com várias coisas que vocês dizem. O grande "aperreio" (angústia, preocupação) que deixa em mim em todo esse processo é que existe uma "tapição" (encenação) aceita por muitos de que formar para o mercado de trabalho, a partir do modelo de educação que ai está é bom e aceitável. Creio que existe um fosse (fosso) gigantesco entre a formação técnicas e a capacidade das escolas como um todo (em) dar condições para que o homem que dela saía formado tenha capacidade de fazer a leitura do seu mundo, ser crítico perante a

tudo que o cerca, sendo capaz de transformar a si e a realidade que o cerca, pelo menos naquilo (que é) essencial e possível (...). [Relato textual do professor-tutor 1 na UD de ETC].

Fica evidente no discurso do professor-tutor 1 o questionamento sobre o modelo de educação vigente no país, e que busca atender demandas mercadológicas sem maiores evidências de que o processo de aprendizagem seja o objetivo principal da formação ofertada na escola profissional ou na educação profissionalizante.

O professor-tutor relata ainda a limitação existente na escola, em fornecer condições para o aluno formar-se de modo integral, como um sujeito crítico e questionador capaz de tomar decisões mais assertivas sobre sua vida, e refletir sobre suas possibilidades de escolhas no mundo e na sociedade em que vive.

Há provas de uma tensão forjada na contradição do processo educativo. A educação que deveria emancipar, não instiga o desenvolvimento pessoal. Este fato provoca o professor-tutor a realizar novos questionamentos sobre a escola, a educação e seu papel atual, evocando uma capacidade de contestação dos modelos usados e perpetuados em sala de aula e continuamente replicados.

O mesmo professor responde aos questionamentos trazidos no discurso afirmando que:

(...) Realmente, o tipo de formação tem mudado muito, para um tipo de mercado de trabalho idem (idêntico). Entretanto, vale a pena ressaltar a cultura crescente de transferir para o indivíduo a responsabilidade cada vez mais crescente de se responsabilizar, muitas vezes sozinhos por sua formação profissional. Agora, as pessoas necessitam ser empreendedoras, proativas, resilientes, perspicazes além da conta, cultuando o individualismo e o seu lugar ao sol, em detrimento do vendaval (derrota, incapacidade) de muitos. [Relato textual do professor-tutor 01 na UD de ETC].

O professor-tutor 01 provocou a turma em formação, revelando a importância de aprimorar o olhar sobre a cultura social e sobre o trabalho e a transferência de valores desta cultura para a cultura em voga na escola, e nas formações que são comumente sugeridas aos professores. Parece que as novas demandas formativas impostas não abrangem as complexas mudanças exigidas no ambiente social.

Indiretamente o professor-tutor estimulou a reflexão-da-ção pedagógica, do princípio educativo e dos princípios e objetivos da formação EPCT e da escola. Parece haver uma tênue construção de uma relação mais pragmática com as regras previamente estabelecidas nos objetivos do processo formativo, o que pôde contribuir para o surgimento

de novas interpretações e de reflexividade sobre as vivências docentes no campo profissional.

O excerto de outro professor-tutor complementa tais entendimentos:

A escola sozinha não faz a transformação da sociedade, mas uma educação crítica, radical e libertadora é um dos instrumentos necessários ao aglutinamento de forças transformadoras e gestadoras (que criam) do trabalho de formação de seres com consciências críticas. [Relato textual do professor-tutor 3 na UD de PPP].

Por mais que a educação seja um fenômeno social fortemente vinculado com as demandas de mercado de trabalho e com o progresso social, ela requisita dos agentes envolvidos na educabilidade humana (pais, professores e demais agentes educativos), a transmissão e transformação de conhecimentos culturais, sociais e cognoscitivos. Estes conhecimentos é que serão capazes de fomentar a criticidade desejada e necessária à idealização e efetivação de uma educação emancipadora capaz de atender novas demandas e exigências sociais, e não apenas as exigências do mercado de trabalho.

A reunião das informações obtidas traz a perspectiva do uso de projetos inovadores como elementos favoráveis ao aperfeiçoamento docente. Estes projetos reúnem e abrangem elementos de colaboração, reflexão e retomada da ação interventiva em sala para aprimorar e criar estratégias de ação pedagógica para o professor-aluno em formação.

Um fragmento trazido pelo professor-tutor 4 reforça este entendimento:

De fato encontramos dificuldades quando pensamos e pretendemos fazer mudanças que afetam um determinado contexto. Nesse sentido, mobilizamos um conjunto de fatores, desde pessoas de diferentes setores, estruturas físicas, modelos organizacionais, recursos financeiros até quebramos paradigmas. No entanto, os projetos inovadores caminham nessa direção, pois procuram romper com situações que nos parecem sem saída, difíceis e desanimadoras. Assim, tomamos a iniciativa de vislumbrar um horizonte na perspectiva de melhorar a realidade. Em cada área de atuação é possível desenvolvermos ações conjuntas com a comunidade, professores, alunos e colaboradores. Portanto, vamos pensar nossa realidade e discutir a elaboração de projetos e compartilhar com o grupo. [Relato textual do professor-tutor 4 na UD de PPP].

Nas entrelinhas do discurso, o professor-tutor 4 referiu-se ao domínio de saberes artesãos e a associação de conteúdos teóricos à prática cotidiana, atentos aos múltiplos contextos de ação docente. Estes domínios seriam importantes na promoção de mudanças na realidade escolar experimentada pelos professores-alunos. Evocaram a troca de ideias e hipóteses por parte do professor, estimulando a capacidade colaborativa do professor-

aluno, avolumando a dimensão antropológica do trabalho elaborado por estes sujeitos que exercem a profissão de professor.

Estimulando os professores-alunos a lidar com o cotidiano rico em contradições, cheio de tensões e conflitos o professor-tutor tentou criar uma via de mão dupla interativa que objetivou construir e compartilhar os múltiplos saberes docentes e pedagógicos utilizados na resolução de situações-problemas vivenciadas.

O resultado desta construção pode instigar afloramento de conhecimentos e saberes práticos e teóricos, mais coletivizados o que por sua vez permitiu ao professor aprimorar a capacidade de criar um intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos.

Estando burilados em situações específicas de ensino e de aprendizagem os saberes práticos e teóricos promovem análise, reflexão colaborativa e retomada de ações sobre a práxis e a prática pedagógica dos participantes do processo formativo na EPCT, sejam eles professores-formadores ou professores-alunos.

4.2.3 Reflexão sobre as experiências vivenciadas nas práticas formativas

Este agrupamento de relatos agrupa características que envolvem procedimentos avaliativos e feedbacks dos professores-formadores/tutores sobre as atividades realizadas pelos professores-alunos, ricas em informações, teorias e ideias. São estas ações que apontam o caminho seguido pelos professores-alunos nas intervenções feitas em sala de aula para favorecer a tomada de decisões, o emprego de estratégias de ensino eficientes. Denotam o desempenho prático e observável do professor.

Contém dados que expõem saberes e habitus docentes e suas práticas realizadas, que denotam envolvimento e atenção “(...) sabe, particularmente não creio que devemos buscar a adaptação e, muito pior, a acomodação perante as coisas absurdas que vemos hoje em dia (...).” [Excerto do relato textual do professor-tutor 01 na UD de ETC]. Esta subclasse pode revelar ações de interesse, envolvimento e orientação sobre as atividades realizadas pelos formandos no decurso da atividade formativa, como pode ser observado no fragmento abaixo:

(...) que legal esta identificação pessoal com o enredo do filme em análise porque isto te motiva a realizar a atividade. Por favor, nos indique como se dá a

relação entre trabalho (forma de produzir a vida, lembra que conversamos e estudamos na aula presencial?) e a ciência. [Excerto do relato textual do professor-formador 01 na UD de ETC].

Através do envolvimento e da observação das práticas dos professores-alunos, os feedbacks dos formadores e tutores permitem reconstruir percepções e entendimentos sobre o processo de ensino “(...) cabe-nos tentar modificar esse panorama de desmotivação e nos aliarmos em busca de melhores condições de ensino.” [Relato textual do professor-tutor 05 na UD de PEI].

Também permitiram saber sobre o saberes pessoais e experienciais empregados nas estratégias usadas em sala com vistas à transformação do conhecimento e da própria prática empregada “(...) educar-se é algo que vai além de escolarizar-se. Creio que a citação de Paulo Freire, (...) nos chegam como reflexões, que devem ser por nós reinventadas e ressignificadas.” [Excerto do relato textual do professor-tutor 01 na UD de ETC] para aprimorar as ações executadas nos espaços de formação.

Num contexto de reflexão na ação os formadores e tutores optaram por um processo reflexivo sobre o habitus, refletindo sobre aquilo que é feito “(...) assim, tomamos a iniciativa de vislumbrar um horizonte na perspectiva de melhorar a realidade (...)” [Excerto do Relato textual do professor-tutor 04 na UD de PPP], para promover mudanças significativas na prática profissional “(...) Contribuiremos para a manutenção ou para a transformação da cultura hoje Vigente (...)” [Excerto do Relato textual do professor-tutor 02 na UD de ETC] em seus contextos imediatos.

Compreendo que no amálgama de experiências e vivências multifacetadas compartilhadas, é que o professor conclama para si uma prática real e significativa de sua função que dialoga consigo mesmo, com a outridade e com a própria situação formativa para promover uma interseção de saberes, condutas e conhecimentos específicos para “(...) trabalhar de forma colaborativa e na interseção de saberes com outras disciplinas. (...)” [Excerto do Relato textual do professor-tutor 06 na UD de PEI] o que vem fortalecer a transposição de uma visão docente individual para uma visão mais coletiva e coesa com a educação de pessoas.

Outro excerto vem reforçar ao mesmo tempo em que amplia tal entendimento:

(...) nossa sociedade é marcada pelas contradições de classe, onde os grupos que estão no poder determinam formas ideológicas de manutenção, impedindo avanços mais significativos e que poderiam melhorar a vida da grande maiorias

das pessoas. Portanto, podemos criar espaços de discussão, estudos que possam colaborar na luta pela democratização nos espaços onde a comunidade tem pleno direito de participar e construir o tipo de escola que deseja, como também pensar uma sociedade diferente (...) [Relato textual do professor-tutor 01 na UD de ETC].

Trazendo à tona do discurso a crise ideológica vivida pelas classes menos privilegiadas, o professor-tutor 01 afirmou que o diálogo se apresenta como instrumento de unificação, reflexão e de trocas de informações capaz de formar os professores-alunos de modo a desencadear e incentivar reflexões. Esta desejada emancipação conduzirá professores e alunos a uma melhor compreensão do papel da educação e das atribuições que lhes são esperadas na docência.

O mesmo professor-tutor 01 noutro comentário reforçou a importância de se estabelecer um ambiente propício ao debate como pode ser visto:

(...) Educar é um ato político. Sendo assim, necessitamos discutir com nossos alunos seu papel em sua comunidade, sua importância diante da sociedade, e, o mais importante, perceber tudo isso, interferindo diretamente em suas vidas. O que vocês acham? Será que só formar para o trabalho é válido? (...) [Relato textual do professor-tutor 1 na UD de ETC].

O questionamento trazido procurou fomentar discussão sobre o propósito formativo vigente nas escolas profissionalizantes, que muitas vezes de forma dúbia formatam procedimentos metodológicos que buscam responder exclusivamente as demandas locais e regionais sobre uma dada profissão que naquele momento era requisitada no mercado de trabalho.

Em outras vezes a escola preocupa-se em treinar o aluno para obter boas notas em avaliações externas “(...) tentar lembrar aos seus gestores de que se trata de uma escola técnica, com o objetivo de formar técnicos, e não de treinar alunos para tirarem boas notas nos exames nacionais e serem mais um número para o governo exibir (...)” [Fragmento do relato do professor-tutor 5 na UD de PEI]. Para o professor-tutor era imprescindível que os professores-alunos desenvolvessem mais uma importante competência e fossem colocados frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas.

Através das trocas de informações nos diálogos tem-se a possibilidade de instigar uma melhor formação para si e para os outros sujeitos em formação. Ao considerar que os processos formativos são processos inacabados e inconclusos, isto exigirá, a constante retomada de ação e de estudos por cada professor participante do processo de formação em EPCT seja ele formador ou professor em formação.

De certo modo, inconscientemente alguns relatos também revelam a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Trazem à tona do discurso lido algumas dificuldades vivenciadas pelos formadores sobre o entendimento dos conteúdos curriculares por parte dos professores-alunos. As informações indicam que alguns dos formadores/tutores procuravam estimular o desenvolvimento de novas ações na interseção de múltiplos saberes com distintas áreas e disciplinas.

Segue fragmento que associa a contínua reflexão e capacidade interventiva dos professores em sala de aula:

(...) ao ler e refazer as leituras das participações neste debate, vejo a importância de apontarmos os pontos à melhorar, contudo na ação reflexiva e de criticidade desses pontos importantíssimos para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para todos, temos que avançar, como questiona o professor-formador, quais ações são feitas para mudar desse quadro de dificuldades, na perspectiva de oferecermos o melhor aos nossos alunos? Se vocês perceberem os trabalhos desenvolvidos aqui em nossa disciplina (diagnóstico escolar e da sala de aula, projeto interdisciplinar de intervenção), são alguns dos mecanismos de mudança da realidade de cada um em sua escola(...). [Excerto do relato do professor-tutor 06 no fórum da UD de PEI].

Entende-se que algumas das ideias lançadas pelo professor-tutor 06, possam contribuir para a elucidação dos problemas encontrados na escola, e similarmente contribuem para o aumento da qualidade das atividades investigativas. As atividades propostas pelo curso e realizadas pelos alunos (...) (diagnóstico escolar e da sala de aula, projeto interdisciplinar de intervenção), são alguns dos mecanismos de mudança da realidade (...) que mesmo não sendo ações conscientes realizadas pelos professores, talvez tenham reforçado a natureza epistemológica típica de sua atividade profissional.

Em face dos discursos trazidos, acredito que por mais que os professores de áreas técnicas e comuns tenham agido de modo fragmentado na formação, alguns conseguiram compreender a necessidade de unir diferentes visões e saberes de ação para superar as dificuldades encontradas em sala.

Apesar disso, julgo que o contexto de trabalho do professor-aluno também precisa ser favorável às mudanças, as construções, a comunicação e ao diálogo sobre múltiplas visões e entendimentos sobre o saber-ser e o saber fazer-se que cada professor e aluno já trazem consigo mesmos. E muitas vezes admito que as dificuldades encontradas nas escolas-campo se tornaram intransponíveis para a ação interventiva do professor-aluno.

Compreendo que a partir das informações coletadas, que as atividades diagnósticas e investigativas estavam atentas às queixas de não aprendizagem trazidas pelos professores-alunos durante e após seu intercurso na ambiência escolar. Neste contexto, alguns professores-formadores e tutores ressaltaram no discurso a importância do professor em frequentar uma formação de caráter pedagógico, de assumir novas posturas sobre a prática de ensino idealizada e realizada através de atividades colaborativas.

4.3 Resultados alcançados alusivos aos documentos normativos analisados

A análise dos documentos normativos foi realizada considerando a modelização didática denominada Situação Formativa (SF). Através da SF foi possível fazer inferências sobre a organização do processo de ensino na formação em EPCT, de modo a indicar ou não se este foi capaz de favorecer o surgimento de novas apreensões e competências pedagógicas para os professores-alunos. Tendo sua raiz forjada sobre princípios de análise epistemológicos, a SF pôde auxiliar a detectar o corpo de aprendizagens que se desejava imprimir ao ensino profissionalizante e fornece um tipo específico de ensino profissional científico e tecnológico aos professores-alunos, de modo a apontar a natureza de seus componentes curriculares.

Com vistas a um ensino de qualidade, o Currículo do curso observado segundo a SF seguiu a orientação dos documentos normativos investigados, apresentando um desenho curricular contextual e pedagogicamente situado, prevendo inclusive ações de gerenciamento do próprio Currículo na ambiência formativa proposta tanto nos encontros presenciais como nos encontros à distância. Através da análise da SF foi possível perceber o processo de gestão do Currículo e seus elementos identificadores, como estratégias de ensino, processos de mediação, avaliação, estruturas previstas para o ensino, e quais perspectivas de aprendizagem são ou não apreendidas pelos alunos.

Três foram os aspectos identificados segundo a Situação Formativa (SF) nos documentos normativos: a) temas e conteúdos explícitos e implícitos; b) a relevância científica, social, tecnológica e ambiental que se atribuiu aos conteúdos curriculares que regem o currículo, e c) rol de competências gerais e específicas que se pretendeu desenvolver nos professores-alunos. Estes aspectos estavam articulados e alicerçados epistemológico, científica e didaticamente.

Seguindo esta premissa, identifiquei os conceitos centrais das diferentes temáticas, os contextos de construção/apropriação que conferiam significados aos conceitos que os sedimentavam. Também estive atento às especificidades e limitações encontradas, no curso e procurei como professor-formador do curso e investigador conhecer as estratégias de ensino, identificar os percursos usados tanto da estruturação como na articulação das mesmas estratégias empregadas pelos professores que atuaram na formação. Procurei verificar se estas estavam ou não articuladas com o planejamento das situações de aprendizagem.

Notoriamente alguns processos de gestão e gerenciamento do Currículo previam planejamento das ações executadas e tanto seguiam um planejamento aberto das ações e atitudes capazes de promover mudanças conceituais e novas aprendizagens como planejamento fechado.

As observações permitiram identificar indícios de aprendizagem conceitual cujas ações respeitavam o observavam os saberes disponíveis apresentados pelos professores-alunos em formação em serviço.

De certo modo, pode-se afirmar que a proposta e objetivos contidos nos documentos normativos previam em determinados momentos na prática de ensino e no estágio curricular a transformação concreta dos objetos de ensino, em aprendizagens mais consolidadas, característica comum aos processos de aprendizagem substancial de alguns conteúdos.

Mas, para que se chegasse a este resultado, foi preciso previamente considerar as concepções que os professores-alunos têm sobre o conhecimento científico desenvolvido no transcurso do processo formativo na EPCT, e considerar o conhecimento pedagógico do conteúdo previsto para os professores-formadores e professores-tutores. A Situação Formativa (SF) permitiu identificar atitudes que seriam desenvolvidas em cada UD analisada e que estavam previstas pelo curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico.

O Currículo analisado apresentou elementos norteadores e delineadores do ensino e da aprendizagem profissional, científica e tecnológica. O currículo refletiu saberes, conhecimentos, competências, percursos didáticos e metodológicos satisfatórios à aprendizagem substancial e significativa dos conteúdos.

A seguir serão apresentados os resultados da análise realizada, uma a uma, de cada documento normativo investigado. Primeiramente serão explicitadas as análises dos Programas de Unidade Didática (PUD) das três UD investigadas, em seguida serão apresentados os resultados obtidos na investigação das Matrizes de Planejamento das UD, e por último será revelada a análise do Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em EPCT - Aperfeiçoamento e Especialização em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico.

4.3.1 Programa de Unidade Didática de Educação Trabalho e Cidadania

O documento analisado apresentou essencialmente uma Ementa⁸ com descrição generalista dos conteúdos a serem abordados e que são articulados com algumas competências e habilidades desejadas para os professores-alunos desenvolverem ao longo do programa formativo. O material apresenta um entendimento do que a Cultura e os saberes sociais são elementos promotores da aprendizagem dos professores-alunos.

Os objetivos elencados neste PUD trouxeram uma relação elementar entre os conteúdos programáticos que associam Trabalho, Tecnologia e Educação como elementos delineadores do desenvolvimento dos diferentes sujeitos, em constante formação, que fazem parte dos espaços da escola e da sociedade.

A metodologia proposta e apresentada não descreveu a natureza das atividades que foram lançadas aos cursistas (professores-alunos), mesmo estas estando previamente definidas e exemplificadas na Matriz⁹ da Unidade Curricular. Não há instrumentos que favoreçam uma análise detalhada sobre quais percursos didáticos potencialmente deveriam ser seguidos pelos formadores e tutores na exposição dos conteúdos.

A Ementa do PUD estava em consonância de ideias e ações com a Matriz, contudo não ficou claro neste documento normativo o uso e os tipos de atividades que seriam propostas aos professores-alunos. Não foi possível observar articulações entre a EPCT, a educação nos moldes CTSA e literacia científica neste material. O estranho é que

⁸ Ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual / procedimental que definem as diretrizes gerais que os professores precisam seguir no planejamento dos conteúdos programáticos do curso nas Unidades didáticas.

⁹ É um documento norteador do Curso. É o ponto de partida de sua organização pedagógica. É a partir da matriz que se define que componentes curriculares serão ensinados na escola. Fonte: portal.seduc.go.gov.br/Paginas/.../Matriz-Curricular-do-Ensino-Médio.aspx

as mesmas temáticas discutidas consistiam em componentes da Matriz da UD, mas que não foram contempladas no planejamento das ações, nem como conteúdo programático interdisciplinar deste documento.

Observei que nas referências bibliográficas sugeridas no PUD, apenas dez das sugestões foram retiradas da Matriz. Foram trazidos vinte e cinco novos autores/obras revelando a inobservância das sugestões de muitas das referências contidas na Matriz da UD na construção da Ementa.

Não foram sugeridas situações formativas aos alunos e a planificação das aulas não descrevia ferramentas que porventura pudessem ser usadas em sala no transcurso formativo. As sugestões de atividades encontradas na sala virtual remetiam à exposição de conteúdos, ideias, conceitos e teorias acerca do Trabalho, construção de resumos e postagem no repositório de atividades do AVA.

A sugestão de processo de mediação proposta no documento não contemplava a participação efetiva dos professores-alunos na reformulação de conceitos trazidos. O que se pôde constatar é que há um caráter mais expositivo do que dialógico na apresentação e planificação dos conteúdos.

O PUD não continha/contém planos de aula e sua bibliografia básica sugerida diverge em parte da bibliografia encontrada na Matriz da UD e das observações contidas na sala virtual, em que as atividades formativas ocorreram, o que pode revelar uma desarticulação entre as ideias propostas pelos professores-conteudistas e as ações realizadas e planejadas pelos professores-formadores. O referencial teórico encontrado nas diferentes bibliografias sugeridas na Matriz e PUD versam sobre os mesmos assuntos em vieses diferenciados, mas ainda intimamente associados com os objetivos da UD.

4.3.2 Programa de Unidade Didática de Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar

Similarmente à ementa analisada na UD de ETC, o Programa de Unidade Didática desta UD apresenta uma pequena ementa, seguida dos objetivos gerais e específicos e o conteúdo programático a ser desenvolvido em sala de aula. As informações são por demais resumidas, carecendo de detalhamento de dados que situem a planificação das ações didáticas no tocante à natureza da abordagem pedagógica a ser desenvolvida com os

professores-alunos. Há articulação entre itens, conteúdos e conceitos, porém não há descrição se fora ou não observado ou considerado previamente o conjunto de saberes disponíveis dos cursistas (professores-alunos) na planificação deste PUD.

Não houve explanação sobre quais competências deveriam ser aprimoradas pelos professores-alunos e a metodologia de ensino centrava-se em ações que o cursista em formação precisa executar para que os objetivos da UD possam ser alcançados, não dando margem à construção de ideias e a proatividade dos envolvidos na formação.

As referências bibliográficas indicadas na Matriz foram seguidas na elaboração do PUD, sendo acrescentados cinco novos autores e obras. Mesmo com algumas limitações de informações que me norteassem ou orientassem algum pretendo leitor, vi que houve relação entre os conteúdos propostos na Matriz e no PUD, revelando comunicação entre diferentes elementos constitutivos da planificação do plano de aula, dos programas e da Matriz analisada.

A análise também revelou que não foram sugeridas situações formativas aos professores-alunos e a não houve planificação das aulas, nem foram descritas ferramentas, ações e itinerários formativos a serem aplicados em sala pelos professores-formadores. Não há sugestões de atividades, e as mesmas só foram encontradas na análise da Matriz da referida UD e na apresentação da UD sala virtual no AVA MOODLE. Julgo que as orientações planejadas e planeadas pelos professores-conteudistas, e que deveriam ser executadas pelos professores-tutores e professores-formadores remetiam à exposição de ideias, conceitos e teorias com a reposição das tarefas e atividades realizadas na forma de arquivos eletrônicos no AVA.

Do mesmo modo, o documento não trouxe indícios de como o processo de mediação deveria ocorrer, nem mesmo fora sugerido, e nem revelou como esta poderia acontecer, vez que não houve descrição de atividades sugeridas. O caráter expositivo e não dialógico também pôde ser observado na asserção dos conteúdos.

4.3.3 Programa de Unidade Didática de Prática de Ensino I

O PUD apresentou as mesmas estruturas padrões encontrado nos PUD de ETC e PPP_PPE. Uma atenção especial parece ter sido dada ao processo de planejamento dos programas e dos conteúdos desenvolvidos nesta UD. No documento são descritas possíveis

ações a serem executadas pelos professores-formadores e tutores, detalhando os conteúdos a serem trabalhados, um a um, aula por aula, inclusive contemplando os tópicos que foram desenvolvidos com os professores-alunos.

Há uma abordagem que considera a interdependência entre Educação Profissional e Cultura Científica e a contextualização dos conteúdos a partir daquilo que os professores-alunos reconhecem como saberes disponíveis aplicáveis ao cotidiano escolar. Foram elencadas diferentes estratégias e métodos de ensino, tais como emprego de seminários, registro de atividades, observação do espaço de estágio na escola- campo,¹⁰ e elaboração de projetos de intervenção.

O documento consegue abordar a definição do termo EPCT, associa Educação, Trabalho e desenvolvimento social, revela ações educativas que precisam ser executadas, relacionando-as à prática docente em formação, com a prática profissional. As atividades sugeridas preveem feedbacks, diferentes tipos de abordagem dos conteúdos e associação com o cotidiano dos professores em formação. O programa prevê emprego de atividades exploratórias, projetos, debates, reflexões, apresentação e seminários e atividades de cunho colaborativo, uso de fichas de trabalho entre outros.

A Avaliação considerou a realização de atividades individuais e em grupo, o nível de participação nos fóruns de discussão dentro do AVA, elaboração e apresentação de projetos de intervenção e construção de instrumental de relatório das atividades realizadas no decorrer da prática do estágio escolar. A bibliografia sugerida no PUD foi observada na Matriz, apresentando poucas diferenças nas sugestões dadas entre os autores encontrados.

As ações organizadas e planejadas pelos professores-conteudistas remetem à exposição de ideias, conceitos, reflexão, discussão, relatos de vivências de sala de aula, trocas de experiências. As atividades previstas foram apresentadas na forma fóruns de discussão, projetos de intervenção e apresentação oral e defesa de relatórios que pode sem apresentados na forma de arquivos eletrônicos no AVA.

A análise também revelou que a sugestão de situações formativas aos professores-alunos e a planificação das aulas descreveu tipos de ferramentas, ações e itinerários formativos capazes de serem aplicados em sala pelos professores-formadores e pelos professores-alunos cursistas.

¹⁰ Escola em que o professor-aluno trabalha e faz o estágio curricular no curso de formação em EPCT.

4.3.4 Matriz de Planejamento de Educação, Trabalho e Cidadania

Para facilitar a caracterização deste documento normativo, informo que a Matriz, das UD do curso de formação em EPCT estava estrutura em cinco partes distintas descritas a seguir:

- a) dados gerais da UD que apresenta conteúdo, ementa, objetivos gerais e específicos, público-alvo, da UD, informações acadêmicas, nomes dos professores responsáveis pela elaboração dos conteúdos, pela formação, designers e diagramadores da UD;
- b) relação de tutores de interação;
- c) atividades curriculares do da UD com detalhamento das atividades curriculares nas aulas presenciais e à distância;
- d) agenda de eventos, e e) referências bibliográficas.

Em relação aos dados gerais, posso afirmar que a Matriz foi organizada de maneira a orientar e direcionar as ações educativas que seriam realizadas pelos professores-formadores e tutores em relação à EPCT. Os objetivos e a Ementa revelaram um vasto conjunto de conhecimentos, competências e atitudes a serem apropriadas pelos professores-alunos no tocante ao espaço de trabalho docente. Fazendo uma abordagem conceitual dos conteúdos e programas este documento fez alusão à construção ativa de capacidades intelectuais para operar ideias e representações, para facilitar a organização do espaço de trabalho.

O contexto da formação e os objetivos também revelam a construção de associações entre Educação, Trabalho e o desenvolvimento social dos envolvidos neste processo formativo. A seção atividades curriculares traz um mural de cada uma das aulas previstas na UD e que foram replicadas na sala virtual da referida UD no AVA. Este mural continha informações, orientações para os professores-alunos para nortear cada uma das ações planejadas pela UD.

Vi que os elementos constitutivos do Plano de Ensino comunicavam-se e inter-relacionavam-se com os Conteúdos Programáticos definidos no PUD. O rol de atividades propostas permitiu que houvesse uma discussão dos temas em estudo, proposição de situações-problemas, realização de leituras de textos, artigos, capítulos de livros. Também

evidenciou uma relação com o meio cultural e social na exposição dos assuntos previstos na Ementa e nos Conteúdos Programáticos propostos pela UD.

As aulas presenciais e à distância trouxeram iniciativas de contextualização do ensino profissionalizante, atentas ao ambiente em que a prática de ensino dos professores-alunos aconteceu.

Cada aula programada exibiu um conjunto de atividades e trabalhos solicitados aos alunos, com sugestões de pesquisa, tarefas e discussão de temáticas propostas em fóruns temáticos. Além da abordagem conceitual, houve também abordagem procedimental dos Conteúdos Programáticos, o que permitiu que fossem dadas orientações para que os professores-alunos construíssem instrumentos analíticos para nortear as ações postas em prática do decurso da UD.

A metodologia empregada na apresentação dos conteúdos previu a exposição, explicação, sugestões de pesquisas bibliográficas, realização de orientações, comunicação de fatos e ideias, produção de conhecimento comum à proposta de atividades epistêmicas. Algumas atividades requisitaram uso de recursos informáticos e possibilidade de feedbacks dos percursos tomados durante a realização da prática docente na UD.

O programa e a abordagem empregada na UD conseguiram associar os conteúdos científicos e pedagógicos com as questões éticas ligadas à EPCT, e revelaram caminhos mais coerentes para o estabelecimento e manutenção de ações formativas no espaço escolar e profissional, em acordo com as ideias e propostas apresentadas no PUD. Foram sugeridas atividades de cunho exploratório com asserção de investigações sobre as relações de trabalho e pesquisa científica no contexto da Ciência e Tecnologia e da formação profissional e tecnológica.

4.3.5 Matriz de Planejamento de Projeto Político pedagógico e Processo de Planejamento Escolar

A matriz desta UD previa a realização de estudos alusivos à educação e formação docente na EPCT. As ações planejadas corroboravam com os objetivos apresentados tanto na Ementa como no Projeto de Curso. Os Conteúdos Programáticos e o Plano de Ensino estavam de acordo com as ações e procedimentos apresentados na Matriz e propostos

também no Projeto do curso, revelando que estes elementos constitutivos conversam entre si, e têm objetivos bem delineados e organizados.

O Plano de Aula e os Conteúdos Programáticos foram capazes de considerar os saberes disponíveis, conhecimentos e competências a serem apreendidas pelos professores-alunos e revelaram percursos didáticos que deveriam ser seguidos pelos formadores, tutores e professores-alunos para atingir os objetivos da UD.

Foram observadas ações de aprendizagem formuladas na forma de tarefas, e situações-problemas lançadas nos fóruns e atividades para que os professores-alunos encontrassem soluções. Para tanto, foram consideradas a existência de condições adversas nos ambientes em que as atividades práticas iriam acontecer na escola-campo. Do mesmo modo, foram encontradas sugestões de atividades em grupo com realização de discussão, solicitação de resenhas e proposição de perguntas.

A abordagem empregada no documento normativo tem caráter conceitual já que fez alusão à construção de capacidades intelectuais vitais à ação docente dos professores-alunos em formação. Isto pôde estimular o surgimento de um perfil docente diferenciado e direcionado à formação de professores não licenciados aptos ao trabalho na educação profissional e tecnológica.

Os objetivos gerais e específicos foram capazes de expressar os resultados que são esperados na aprendizagem dos professores-alunos, revelaram um conjunto de ações mentais desejadas aos professores em formação e que estavam associadas aos conteúdos ensinados. O documento revelou que os professores-alunos devem ser capazes de conhecer, reconhecer, explicar, exemplificar, diferenciar, categorizar e assimilar os diferentes conteúdos pedagógicos trazidos no programa da unidade didática/unidade curricular, dando ênfase aos processos de formação de conceitos e operacionalização mental dos mesmos conceitos que foram ensinados.

A matriz previa exposição, explicação de conteúdos inerentes ao planejamento escolar, enseja a realização de discussão, formulação de problemas e sua resolução. Sugeriu o emprego de atividades exploratórias com asserção de investigação. Identifiquei fios de ligação entre os conteúdos estudados e a vivência cotidiana dos professores-alunos em formação.

Os conteúdos e o programa da UD estavam em consonância de ideias e teorias sobre o planejamento escolar participativo, e revelaram ações educativas previamente planejadas, atentas às necessidades formativas dos professores-alunos.

Os enunciados das atividades propostas previam o envolvimento dos professores-formadores e professores-tutores, caracterizando a necessidade de envolvimento produtivo dos diversos sujeitos que atuam no gerenciamento e ensino dos conteúdos. Alguns dos enunciados da apresentação das aulas trouxeram ações políticas da EPCT, que associam a organização dos espaços de formação às políticas vigentes no Brasil de incentivo à formação política e pedagógica de professores na educação profissional.

As atividades trouxeram sugestões de pesquisas bibliográficas para nortear a formação fornecida e recebida, uso de livros textos, artigos e resumos como recursos adicionais de pesquisa e fontes de informação. Por se tratar de uma UD basilar, no tocante ao processo de planejamento estratégico das ações docentes em sala de aula, a mesma apresentou uma abordagem fechada em conteúdos bem específicos. A UD propunha o uso de trabalhos solicitados aos alunos com situações de aprendizagem prática, com construção e avaliação de um PPP, atividades de rotina, uso de modelos e exemplos a serem seguidos.

Alguns dos conteúdos apresentados aos professores-alunos estavam associados às situações C&T, com sugestões de pesquisa e tarefas de campo e procuravam contextualizar o ensino profissionalizante.

A UD conseguiu associar Educação ao Trabalho e ao desenvolvimento social dos sujeitos, e fez correspondência entre os conteúdos dos programas e a própria Matriz. Por vezes sugeriu-se o emprego de recursos informáticos, uso de documentos multimídia, discussão, reflexão sobre temas em estudo. Os referenciais bibliográficos apresentados pela Matriz, também estavam replicados no Programa de Conteúdos e na Ementa da UD.

4.3.6 Matriz de Planejamento de Prática de Ensino I

A UD apresentou um plano de atividades generalista que integrou alguns itens comuns à Situação Formativa. Os Objetivos gerais e específicos e a Ementa da UD tencionaram observar os saberes disponíveis dos professores-alunos, alguns dos conhecimentos e competências que seriam importantes para o delineamento da atividade docente na educação profissional. Houve proposição de trabalhos colaborativos, que

requisitavam um envolvimento produtivo dos *professores-formadores* e dos tutores responsáveis pela interação no ambiente virtual MOODLE.

O Plano e o PUD da UD de Prática de Ensino I propôs a discussão de temas em estudo, uso de atividades interventivas, exploratórias, construção de projetos, uso de fichas informativas, resolução de situações-problemas, testagem de hipóteses e realização de atividades exemplares e de rotina. O conjunto de atividades oferecidas aos professores-alunos favoreceria num determinado momento, o estímulo à pesquisa aplicada com asserção de investigação, elaboração de diagnóstico prévio no espaço de sala de aula.

Acredito que a intenção dos professores-conteudistas desta UD seria a de promover situações viáveis para a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos e da prática de ensino. Instigou reflexões mais maturadas, tomadas de decisões sobre as situações vividas e experienciadas tanto na ambiência formativa, como no espaço de trabalho em que os professores-alunos atuavam. Para tanto a abordagem empregada para a explanação dos conteúdos apresentou um caráter atitudinal, e procurou forjar atitudes e valores diferenciados, considerando à formação recebida.

As releituras feitas sobre este documento normativo permitiram detectar ainda uma vertente procedimental na abordagem dos conteúdos programáticos, vez que propunha a construção de instrumentos analíticos capazes de avaliar o resultado das próprias intervenções e dos percursos seguidos no planejamento e execução de ações educativas na prática de ensino empreendida na escola-campo. A abordagem atitudinal e procedimental levou em conta a exposição de ideias, o meio social dos participantes da formação no planejamento das atividades.

O rol de conteúdos apresentados evidenciou a existência de relações entre Trabalho, educação recebida e o desenvolvimento social dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo formativo na EPCT, fato este também constatado nas demais UD já analisadas.

Na descrição das aulas da UD, também foram contemplados o uso de livros texto e artigos como fonte adicional de pesquisa e informação. Requisitaram dos professores-alunos o uso de recursos informáticos, elaboração de documentos multimídia e a exploração dos contextos em que a educação profissional ocorria.

Em face dos conteúdos observados julgo que os elementos constitutivos do Plano da UD e os conteúdos programáticos conseguiram comunicar-se, relacionando os mesmos

assuntos aos objetivos primeiros do projeto do curso de aperfeiçoamento. A Matriz propôs o uso de estratégias multifacetadas de ensino, capazes de atender a multiplicidade de conteúdos em estudo e o uso de diferentes tipos de abordagem para favorecer o processo de ensino.

O rol de atividades previstas também revelou um conjunto de ações mentais desejadas aos professores em formação e que deveriam estar associadas aos conteúdos ensinados.

O documento revelou que os professores-alunos cursistas deveriam ser capazes de realizar observação, construir projetos, desenvolver pesquisas, aplicar conhecimentos, avaliar o percurso formativo, discutir temas diversificados, refletir temas associados à formação recebida para formar hábito e atitudes profissionais. Neste contexto observacional e interventivo as informações davam ênfase aos processos de formação/construção de conceitos e prática dos conceitos ensinados.

A matriz previu que os professores-formadores e professores-tutores deveriam interagir mais participando da troca de experiências, das discussões dos fóruns no AVA MOODLE, o que pôde denotar que as ações educativas a serem executadas deveriam estabelecer uma íntima relação entre a prática docente e a prática profissional.

Pude concluir em face das demandas locais de trabalho, que a matriz tencionou o envolvimento dos formadores na tomada de decisões junto com os professores-alunos, para promover desenvolvimento social. Em relação às referências bibliográficas a matriz apresentou apenas cinco sugestões de autores/obras para consulta, enquanto o PUD da mesma UD apresentava mais de vinte sugestões de autores/obras para pesquisa.

As tarefas lançadas aos professores-alunos tinham caráter mais investigativo e prático, se comparadas com as matrizes das UD de ETC e PPP, e exigiram um exercício docente mais reflexivo, crítico e sistematizado de suas ações. Há evidências de que alguns dos conteúdos nas três UD investigadas estavam associados no tocante à construção de novos saberes capazes de perfilar uma postura mais participativa e investigativa dos professores-alunos.

A UD de PEI exigiu um maior envolvimento produtivo de seus professores-formadores e tutores, para realizar um efetivo acompanhamento da prática de ensino na escola-campo.

4.3.7 Projeto do curso

O documento normativo referente ao Projeto do Curso (PC) apresentou os dados gerais do curso, justificativa de criação, objetivos propostos, público-alvo a que se destinava, Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico, Matriz Curricular, Conteúdos Programáticos de todas as UD ofertadas nos três módulos. Apresentou um conjunto de diretrizes que norteiam o campo da prática de ensino enquanto unidade curricular que reforça o estágio prático e suas contribuições para o processo formativo na EPCT.

O Projeto de Curso (PC) é o instrumento que agrega tanto a concepção como as crenças do IFCE sobre o curso de aperfeiçoamento, e contém os fundamentos da gestão curricular (acadêmica, pedagógica e administrativa), os princípios educacionais e os direcionamentos das ações que devem ser tomadas na condução dos processos de ensino e de aprendizagem dos cursos de extensão no Brasil, que foram oferecidos por aquela instituição.

O documento deu uma especial atenção à avaliação da Prática de Ensino, as políticas de aplicação da prática exercida, e que observa a natureza e o formato do curso à distância e seu modelo de gestão. Elenca ações que eram esperadas pelos professores-tutores, caracteriza o material didático ofertado aos professores-alunos e apresenta o ambiente virtual de aprendizagem.

Este material revelou as estratégias e sistemáticas de avaliação dos processos de aprendizagem com uso dos Learning Vectors (LV), e que obedecem ao Regulamento da Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Ceará, o qual o curso estava vinculado.

Enquanto documento normativo, o Projeto do Curso sistematizou como e quando aconteceriam os encontros presenciais, citou o tipo de estrutura física e pedagógica que deveria ser usada na realização do processo formativo na EPCT.

Expôs o cronograma de realização do curso, dividido em etapas ou módulos e relacionou o quantitativo de recursos humanos de caráter multidisciplinar, que deu apoio a cada uma das dez turmas do curso de especialização e aperfeiçoamento em questão.

4.4 Respostas às questões de investigação

A atividade docente executada durante a prática de ensino e no estágio da escola-campo nas escolas profissionalizantes foi vital para amparar debates e reflexões sobre novos caminhos e estratégias didáticas a serem seguidas. A proposta formativa do curso de formação em EPCT esperava o exercício e testagem de algumas estratégias de ensino, necessárias à prática docente do professor não licenciado, como também aprimorar a capacidade de decisão, habilidade em intervir no espaço de trabalho docente, desenvolver autonomia e tornar o professor-aluno responsável pelo processo de formação pessoal.

Juntas capacidade de decisão e a habilidade em intervir no espaço de trabalho docente ampliaram a ação pedagógica do processo formativo na EPCT, bem como burilaram a práxis e o entendimento sobre as nuances do trabalho docente. Estas competências ao serem reveladas permitiram detectar os saberes já sabidos e em desenvolvimento, para a partir deles promover mudanças nas próprias práticas de ensino fornecidas. Estas por sua vez, foram ampliadas e fundamentadas nos saberes já apropriados.

A proposta formativa do curso em EPCT buscava-se com estas ações imprimir uma organização didática tal que aprimorasse a aprendizagem dos alunos, fator este constatado em vários dos documentos e nos fóruns analisados. Isto foi o que permitiu uma constante revisão da ação educativa do professor-aluno, e que também proporcionou um ambiente informal de reflexão e (re) compreensão das situações de ensino dentro e fora de sala de aula.

Neste sentido, as respostas alcançadas procuraram contrastar a formação recebida e apreendida pelos professores-alunos em formação e em serviço, com os saberes de formação estudados no percurso da formação em EPCT. Procurei estudar o processo de formação à distância para grande número de professores em países que têm quantitativo de profissionais a serem formados considerando a urgência formativa de professores, e das grandes distâncias a serem percorridas por aqueles que necessitam de formação de qualidade mais acessível.

4.4.1 Questão de investigação relacionada com o estudo do objetivo da formação em EPCT

Para responder ao presente tópico reapresento a **Q1** - De que modo e com qual extensão os objetivos propostos pelo curso de formação na EPCT foram alcançados?

Relembro que para responder à Q1 na análise **a.1)** Examinei se houve ampliação dos espaços de partilha no ambiente de formação dentro do AVA, que incentivou e valorizou o diálogo e o intercâmbio dos saberes científicos; **a.2)** Expus alguns entendimentos dos professores-alunos sobre a avaliação da aprendizagem, revelando nos discursos, construções e estratégias usadas para promover o ensino e pesquisa entre diferentes sujeitos; **a.3)** Averiguei se as estratégias de interação usadas por alguns dos formadores e tutores e os relatos dos professores-alunos enumeraram exemplos claros sobre o domínio da relação entre teoria estudada e prática profissional vivenciada em sala; **a.4)** Observei e explicitiei se a prática reflexiva estimulada por alguns dos formadores e tutores constituiu-se como uma atividade de rotina e paradoxal, que exigiu do professor-aluno um constante estado de alerta e prontidão para o ensino e para o mercado de trabalho, e **a.5)** Apontei as interrelações propostas entre planeamento das atividades, a prática de ensino e o desenvolvimento profissional, para constatar se as mesmas contemplaram nas demandas de capacitação docente o exercício consciente do saber-ser professor.

4.4.1.1 Respostas alcançadas à Q1:

Os relatos textuais analisados permitiram detectar a existência de diferentes tipos de saberes em ação, que foram postos em prática pelos professores-alunos. Alguns desses saberes são ditos e definidos, outros tantos não são compreensíveis e explicáveis pelos professores-alunos que os detêm, mesmo assim existem e fazem parte do repertório de ações e deduções, participando do arranjo cotidiano das ações de aprendizagem dos alunos.

As condutas relatadas aglutinaram normas, comportamentos, condutas, procedimentos, valores, significados, conhecimentos, competências conceituais e atitudinais. As ações descritas indicaram que os professores-alunos por vezes detinham

uma clara noção da importância dos conceitos e competências por eles trazidos e previamente processados.

Envolviam atos conscientes, oportunidade de escolhas, ao mesmo tempo em que revelaram atitudes pedagógicas inconscientes, mas verdadeiras, ricas de signos e significados e que envolviam a capacidade dialógica. Os discursos e relatos sobre os processos de intervenção e realização de atividades diagnósticas revelaram que os professores-alunos executaram procedimentos didático-metodológicos, e lançaram mão de estratégias já reconhecidas como úteis para sua ação em sala de aula.

Foram capazes de realizar investigação e pesquisas, estudos de caso, atividades práticas em laboratório, partilha de informações e colaboração com outras áreas de conhecimento, visando dirimir as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos, como indicado nos projetos de intervenção em sala de aula.

Por vezes os professores-alunos foram capazes de expor situações em que houve construção de saberes e assimilação de novos conhecimentos sobre o conteúdo pedagógico. Similarmente foram capazes de aplicar mecanismos de mediação nos projetos de intervenção e nas intervenções cotidianas realizadas em sala, frente às situações problemas encontrados. A troca de saberes e a realização de atividades em equipe entre professores de diversas áreas, indicou a realização de ações de coaprendência, coensino e investigação colaborativa realizada pelos professores-alunos e colegas de trabalho.

Algumas ações reveladas pelos professores-alunos e descritas nos eixos de análise e nas inter-relações revelaram a capacidade de execução e replicação de propostas formativas fornecidas, e a realização de intervenções previstas pelo programa do curso em EPCT. A extensão de alcance dos objetivos pôde ser mensurada pela exposição de ações previamente fornecidas pela formação nos projetos de intervenção, nos TCC, nas partilhas de experiências e vivências e sala de aula e na própria postura e pensamento diferenciado descrito pelos professores-alunos durante e após o percurso formativo.

Muitas das ações relatadas foram decididas de forma emergencial, e puderam garantir aos professores-alunos condições adequadas para administrar os conteúdos científicos, de modo a cumprir objetivos previamente estabelecidos pela escola-campo, e requisitadas pelo curso de formação. Os relatos indicaram a capacidade de entrosamento, de cooperação, de regulação das próprias ações, e também algum entendimento das etapas de desenvolvimento da aprendizagem.

O estabelecimento de uma boa relação professor/aluno para promover maior cooperação nas atividades em sala de aula e a formação de laços afetivos, também se constituiu como mecanismo favorável ao processo de ensino. Isto gerou um ambiente mais propício para a aprendizagem, o que viabilizou uma mudança positiva na conduta discente na escola-campo, e o envolvimento produtivo dos professores-alunos.

O exercício do estágio na escola-campo exigiu da parte dos professores-alunos um estado de prontidão, uso de situações-problemas fictícias, associação entre teoria e prática e troca de papéis entre alunos e professores. Por conseguinte, que estes sujeitos acabaram sendo lançados num universo de pesquisa, de reflexão, de testagem de hipóteses sobre quais estratégias de ensino seriam mais viáveis ou não para ser postas em prática.

As ações interventivas apresentadas instigaram professores-alunos a refletir e procurar se informar sobre a especificidade cultural latente na escola-campo, sobre os valores, crenças e atitudes que eram vivenciados dentro de sala de aula. Em face do exposto compreendo que o professor-aluno pôde se apropriar do Conhecimento dos alunos e das suas características e do Conhecimento do contexto educacional vigente.

Para que a Q1 fosse respondida no tocante cumprimento dos objetivos propostos pelo curso investigado, trouxe os objetivos específicos elencados nos documentos normativos e descritos nos itens a, b, c, d, e, f e g. A partir deles serão apresentados comentários e constatações que buscam fornecer respostas à questão de investigação.

a. Sobre o desenvolvimento da formação teórico-prática em educação profissional para aprimorar a prática docente nesta modalidade de ensino

Nos relatos textualizados os professores-alunos foram capazes de demonstrar capacidade de reflexão sobre as próprias experiências em sua sala de aula, e relataram o papel por eles desempenhado no processo de formação na EPCT. As estratégias de interação usadas por alguns dos professores-formadores e tutores e os relatos dos professores-alunos enumeraram exemplos claros sobre o domínio da relação entre teoria estudada e prática profissional vivenciada em sala efetivada nas atividades interventivas.

Para cada conteúdo administrado nas UD foram sugeridas atividades cuja resolução dependia em parte da observação-participativa e intervenção no ambiente de trabalho, bem como da reflexão sobre os percursos já reconhecidos como adequados para o exercício docente. Alguns dos procedimentos usados pelos formadores contribuíram para

maturar ainda mais as ações interventivas realizadas pelos formandos, levando-os a (re) considerar sua prática e (re) construir caminhos de abordagem dos conteúdos científicos na EPT.

Isto permitiu a ocorrência de um processo reflexivo mais apurado sobre a natureza de suas intervenções executadas em sala de aula, da rememoração de antigas ações, do cruzamento de informações e dos próprios saberes revelados ao longo da realização da prática de ensino. Os professores-tutores e os professores-alunos foram capazes de mediar atividades, incentivar pesquisa e replicar algumas das estratégias de ensino previamente estipuladas nos documentos normativos.

b. Sobre o desenvolvimento e consolidação das concepções didático-pedagógicas ampliadas de educação profissional

Entendo que o emprego de estratégias que envolvem reconstrução da práxis docente fora utilizado por alguns dos formadores e mais amplamente pelos tutores no percurso formativo. Isto foi possível, graças às reflexões e atividades propostas terem sido pautadas em fatos, acontecimentos e circunstâncias tais que favoreceram o contato e compreensão com novos saberes, testagem e refutação de hipóteses.

Através do uso de estratégias pedagógicas apresentadas e da construção de um pensamento analítico, professores-alunos em formação foram levados à ressignificação de suas ações previamente empregadas, de modo a consolidar algumas formas de agir, operar e realizar o ato educativo, reforçado pelo curso de aperfeiçoamento através da prática interventiva, que buscava uma reconversão profissional para os sujeitos em processo de formação.

O resultado da investigação aponta que houve ampliação dos espaços de partilha no ambiente de formação dentro do AVA, que incentivou e valorizou o diálogo e o intercâmbio dos saberes científicos. No contexto analisado a interação e a prática de ensino geradas estruturaram tanto uma recontextualização das ações educativas como uma aprendizagem socialmente elaborada pelos pares envolvidos.

Isto ampliou sentidos às vivências sobre as ações realizadas na escola-campo, e práticas inovadoras emergiram desse processo, o que implicou num desenvolvimento de um ambiente formacional no campo de trabalho, e que consolidou parte das concepções

didático-pedagógicas trazidas pela EPCT. Destacam-se neste processo o papel do ensaio e das repetições como estratégias de mudança da (na) ação profissional crítica e depurada da experimentação pessoal constante e nas trocas de ideias.

c. Sobre a promoção da formação dos educadores, instrumentalizando-os para uma análise crítica das modificações ocorridas no mundo do trabalho e suas repercussões na educação profissional

Compreendi que os percursos de ação docente documentaram saberes experienciais (saber-fazer e saber-ser) já maturados e em construção, surgidos na interação com outros professores, antes mesmo dos professores-alunos terem acesso ao curso de formação. Estes professores já estavam exercendo a docência, ou reconheciam práticas positivas e bem sucedidas realizadas por outros professores ao ponto de replicá-las. Isto por sua vez, permitiu que fossem apropriados elementos capazes de remodelar a identidade docente a partir das diferentes experiências vividas em sala de aula no exercício de uma nova profissão.

Creio que a prática reflexiva estimulada por alguns dos professores-formadores e tutores constituiu-se como uma atividade de rotina e paradoxal, que exigiu do professor-aluno um constante estado de alerta e prontidão para o ensino e para o mercado de trabalho. Neste estado de alerta, estavam emersos conhecimentos disciplinares e saberes profissionais capazes de envolver alunos, de maneira individual ou colaborativamente em sua aprendizagem, inter-relacionando pesquisa e ensino tão necessárias no exercício profissional docente.

Em face dos dados analisados compreendi que o professor-aluno algumas vezes assumiu-se como protagonista, já que ao passo que executava ações, refletia sobre elas e promoveu intervenções e mudanças na própria prática de ensino em andamento, contribuindo para que alguns dos objetivos do ensino na EPCT fossem alcançados. A reflexão-sobre-a-ação do processo de mediação pedagógica ora desempenhado pelos professores-tutores e ora desempenhado pelos professores-alunos indicou uma reflexão da ação realizada por parte dos investigados, enquanto sujeitos que aprenderam ensinando.

Acredito que a mediação pedagógica surgida no espaço de formação tenha sido resultante da conexão entre a mediação humana e a mediação tecnológica, e que a

associação dessas mediações favoreceu a exposição dos saberes advindos da prática e da percepção sobre a própria ação executadas e refletidas no ambiente escolar. As trocas de experiências observadas nas ações educativas foram ricas de impressões e significados, indicando caminhos e estratégias a serem seguidas pelos professores-alunos e replicadas no processo de ensino.

Estas trocas, aliadas à interação foram salutares à prática docente de modo racional e crítico, e estavam alicerçadas em reflexões sobre aquilo que se ensina e aprende, procurando aprender sobre aquilo que se ensina. Desta maneira, o ato educativo assumiu caráter participativo, e que associou várias estratégias e abordagens pedagógicas auxiliadas metodologicamente por uma didática mais apropriada à EPCT.

d. Sobre o desenvolvimento de linhas de pesquisas relacionadas aos fundamentos e às práticas educativas no âmbito da educação profissional básica e técnica

Os relatos textualizados analisados não foram suficientemente claros, e não apresentaram informações precisas que comprovassem o alcance deste objetivo. Contudo na apresentação dos projetos de intervenção, os professores-alunos investigados foram capazes de apresentar propostas de projetos interdisciplinares de ensino embasadas nos saberes curriculares, e nas necessidades encontradas em sala.

Os projetos caracterizaram-se como alternativas viáveis para resolver situações-problemas encontradas no cotidiano da EPT, o que pode indicar futuramente o delineamento de novos percursos de pesquisa e ensino na educação profissionalizante. Reforço que após a realização das práticas pedagógicas, alguns dos professores foram capazes demonstrar processos autor reflexivos sobre o próprio desempenho em busca de soluções para problemas da EPT, e que foram citados nos relatórios e no TCC.

Por vezes os relatos nos relatórios finais e dos TCC através de exercício introspectivo percebi que os professores-alunos puderam ver com mais clareza como fora desenvolvido o processo de ensino e de aprendizagem direcionado para a EPT. Assim participaram de reconstruções, revisões, reações e recapitulações sobre os eventos ocorridos durante o exercício da prática educativa.

Neste contexto, o processo formativo investigado procurou oferecer em parte uma educação/formação pela pesquisa, em que o professor-aluno pôde inquirir e ser inquirido,

reconstruir argumentos, gerar novas aprendizagens através de uma competência argumentativa e discursiva que se fortaleceu no diálogo no ambiente virtual de aprendizagem e na regência do estágio.

e. Sobre a apropriação dos fundamentos teórico-conceituais e metodológicos da EPT

A análise realizada nos (Relatos textuais - RT, Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, Relatórios Finais de Estágio - RF e Projetos de Intervenção - PI) revelou que ao associar o planejamento das atividades com a prática de ensino com o objetivo de fomentar um melhor e mais eficiente desenvolvimento profissional, uma atitude e postura dialógica fora iniciada e reforçada no espaço de formação docente.

Esta estratégia revelou-se como instrumento favorável à troca de experiências entre os professores-alunos, independente do seu maior ou menor grau de experiência). Através do diálogo, da testagem de hipóteses, confronto com a realidade de sala de aula, houve a apreensão de conhecimentos pedagógicos que fundamentaram o arcabouço teórico e metodológico da EPCT.

Estes conhecimentos através da associação de estratégias e metodologias de ensino e do conhecimento do currículo e do conteúdo, e das propostas adequadas e direcionadas ao processo de ensino permitiram que os professores-alunos gerenciassem seus planos de intervenção, realizassem pesquisa contrastando informações recebidas e realidade vivida, descrevendo-as em alguns dos TCC's.

f. Sobre o desenvolvimento de competências para participar em programas e projetos de EPT

A formação fornecida concomitante ao exercício docente aliou teorias estudadas às práticas realizadas e veio legitimar o conjunto de estratégias fornecidas pelo curso de formação em EPCT. O resultado da associação entre ação-reflexão-ação permitiu o desenvolvimento e apropriação de saberes de condução e de diferentes competências, e estimulou a geração e apropriação de novas estratégias de ensino.

Por conseguinte, as ações observadas indicaram um processo inicial de ressignificação dos percursos já consolidados na prática do professor-aluno, o que revelou

a competência do saber-fazer, cuja prática reflexionada remodelou a práxis docente. Estes percursos consolidados foram sedimentados em estratégias de estudos de casos, simulação de problemas, realização de práticas orientadas e de trabalho em grupo, durante e após a prática de ensino.

Reforço que estas competências requisitaram o estabelecimento de uma identidade docente enquanto elemento norteador da práxis do professor-aluno, que simboliza o sistema e nação que o constituiu (Lawn, 2001, p. 70). A assunção desta identidade permitiu envolvimento de diversos saberes e conhecimentos que capacitaram o professor-aluno a um confronto das experiências vividas com sua própria formação profissional.

g. Sobre a preparação do docente para atuar em diferentes segmentos da sua formação técnica-profissional

Compreendo que as inter-relações propostas entre planejamento das atividades, a prática de ensino e o desenvolvimento profissional contemplem nas demandas de capacitação docente no exercício consciente do ser professor, vez que o saber-ser convocou o professor-aluno a ser um sujeito aprendente. Isto quer dizer que na formação em serviço além de fazer, as ações exigiram que o professor fosse e tornasse-se formador e formando, preparando estes sujeitos para uma prática pautada em múltiplos saberes.

A prática pautada em múltiplos saberes caracterizou-se como prática profissional instável e incerta, muitas vezes não consolidadas pelo professor-aluno. As práticas enquanto ações cotidianas requisitaram saberes e mobilizaram competências pessoais para a resolução de um dado problema em voga em sala de aula. Estes saberes não foram forjados nos processos de formação inicial docente e por isso mesmo, em função de seu caráter ativo permitiram análise, reflexão, depuração, reelaboração de procedimentos e ideias por parte dos professores-alunos.

No transcorrer do percurso formativo a preparação do docente para atuar em diferentes segmentos da sua formação técnica-profissional se deu por e através da resolução de situações-problemas, dirimindo conflitos e consolidando o exercício profissional. A profissionalização dos professores-alunos solicitou a apropriação de uma

visão instrumentalizadora capaz de priorizar e ao mesmo tempo garantir uma melhor eficiência no ensino profissionalizante.

Fez-se necessário que esta profissionalização se constituísse pela aprendizagem dirigida do ofício, na prática de ensino, no estágio curricular, na observação participativa e na elaboração de projetos de intervenção. Afirmo isso já que ela se fundamentava na relação crítica e reflexiva com a ambiência escolar por sua relação pragmática com a regra como apregooou Lessard (2006).

Sinteticamente jugo que: os documentos analisados revelam em parte a prática de ensino apropriada pelos professores-alunos, e dizem respeito à capacidade de observação da sala de aula e da capacidade de realização de diagnóstico prévio da turma. Similarmente foram observados elementos associados ao planejamento das atividades do professor enquanto elemento de emancipação do processo de ensino, que envolveu discussão, tomada de decisões e possibilitou a avaliação do conhecimento prévio e do conhecimento adquirido durante a realização das atividades, e permitiu o surgimento de situações de confrontação entre a prática laboral do professor não licenciado e o processo educativo docente.

Afirmo que o trabalho cooperativo e a realização de atividades práticas direcionadas também se configuraram como estratégia de mediação pedagógica (prevista pelo curso de formação), envolvendo trocas de experiências, discussões sobre as ações já realizadas em sala de aula na escola-campo.

4.4.2 Questões de investigação relacionadas com o estudo do processo da formação em EPCT

As respostas obtidas são resultado da análise realizada e apresentada ao longo do capítulo 3. Segue a questão Q2.1: Quais saberes e conhecimentos foram trazidos no processo de formação pelos professores-alunos? Relembro que para responder à Q2.1 a análise **a)** Agrupei um conjunto de informações coletadas nos fóruns, relatórios e entrevista aplicada que permitissem identificar os saberes de ação e de experiência e a aplicação destes ao ensino em sala de aula; **b)** Verifiquei nos relatos descritos se os professores-alunos reconheciam e/ou se apropriaram de algum tipo de Conhecimento pedagógico, para

o exercício docente, e c) Detectei o domínio ou não de alguns saberes aplicados na resolução das situações-problemas.

4.4.2.1 Resposta alcançada à Q2.1

Alguns relatos revelaram à busca por respostas aos problemas confrontados, a testagem de hipóteses à partir da rememoração de ações e percursos metodológicos já executados, configurando-se como saberes a serem apreendidos. Neste sentido identificaram-se situações em que houve a busca de estratégias capazes de apontar soluções para superar barreiras. As impressões, entendimentos e compreensões obtidas indicam que os professores-alunos expressaram saberes sobre o contexto de ensino no qual os alunos estavam inseridos nas escolas-campo.

O ato de Ensinar exigiu reflexão crítica sobre a prática, conclamando o surgimento de um saber prático-reflexivo. Revelaram-se saberes que exigiram dos professores-alunos, uma capacidade adicional de saber apresentar o conhecimento aos alunos, associando conteúdos curriculares ao cotidiano discente em seu contexto imediato

A reflexão-sobre-a-ação propiciada pelo estágio/prática de ensino torna o professor-aluno capaz de readequar das próprias condutas postas em prática durante a formação (junto com saberes já sabidos) e ainda a autorreflexão sobre suas funções técnicas e atribuições educativas. Neste contexto, o conhecimento revelado pelos professores-alunos caracterizou-se como um constructo que se manifestou como uma apreensão simbólica das situações vividas na realidade, e que o estaria associado aos saberes da atividade prática docente. A ação dos professores-alunos associou um ensino pela pesquisa o que pode instigar o delineamento de um ofício feito de saberes, que pode contribuir para uma aprendizagem substancial dos conteúdos.

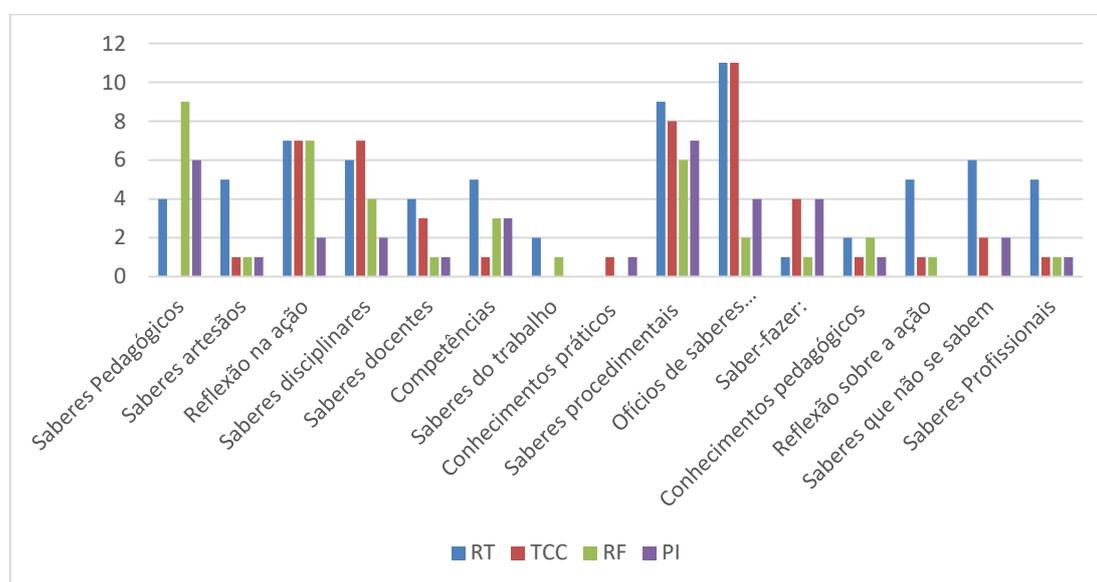
4.4.2.1.1 Saberes e conhecimentos revelados

O rol de saberes revelados no processo formativo estava associado às regras, entendimentos, maneirismos, condutas, procedimentos capazes de garantir aos professores-alunos a tomada de decisões frente às diferentes demandas apresentadas em sala de aula. Estes saberes constituíram-se como tais em virtude dos relatos, reflexões e intervenções

realizadas pelos professores-alunos, sendo revelados durante explicações sobre a resolução de problemas propostos ou surgidos em sala, na escola-campo.

Enquanto procedimentos expressaram os percursos tomados, as estratégias usadas e redimensionaram os passos percorridos no ato de ensinar, por vezes associado a capacidade de coaprendência, coensino e investigação/pesquisa e que alicerçam diariamente a base do conhecimento pedagógico do ser professor. O Gráfico 8 abaixo apresenta os principais saberes identificados considerando os documentos analisados, sua caracterização e número de ocorrência observados:

Gráfico 8 – Saberes revelados pelos professores-alunos



Fonte: O Autor.

Reuniram uma gama de ações disponíveis na intervenção em sala, nas trocas discursivas, evocando conhecimentos e competências diferenciadas para saber fazer a ação docente. Os professores-alunos revelaram em seus discursos e nos relatos, a existência de saberes pedagógicos do conteúdo, agrupando o conhecimento específico dos conteúdos que lecionavam e a organização do conhecimento do curriculum dos cursos técnicos que lecionavam. Suas ações estavam atentas ao contexto de trabalho e de vida de seus alunos, sem os quais os mesmos não seriam capazes de gerenciar e organizar situações de aprendizagem.

De posse de um conjunto de conhecimentos previamente apreendidos, os

professores-alunos foram capazes de refletir sobre as próprias ações e representações, estando atentos à imprevisibilidade comum ao espaço de sala de aula. Em relação aos saberes do exercício docente, grande parte dos sujeitos investigados e matriculados na formação em EPCT, desconhecia os saberes curriculares que estavam associados às contendas pedagógicas e métodos de ensino, e replicavam as experiências exitosas, reconhecidamente aproveitadas e embasadas em modelos presenciados ao longo de sua trajetória de vida e reforçados nos ambientes de sala de aula na escola profissional na qual exercem a docência.

Para os professores-alunos, os saberes de formação profissional docente estavam sendo revelados nas diversas atividades propostas nas UD do curso de formação e eram em sua maioria desconhecidos. Apesar de terem um vasto conhecimento científico dos conteúdos a serem ministrados tinham pouco conhecimento sobre o ato de ensinar, e dos liames comuns ao cotidiano didático da sala de aula.

Dominavam técnicas não inteiramente apropriadas e testadas, mas já eram capazes de explicar o percurso tomado para atingir um dado objetivo em sala de aula. Estas técnicas acabavam por favorecer o delineamento e a identidade destes professores-alunos ainda apartados do conhecimento técnico-profissional docente. Contudo, afirmo que o rol de saberes docentes revelados, validou-se enquanto saberes profissionais nas trocas de ideias, na construção de um pensamento analítico, na troca de papel, possibilitado na formação em serviço (ora atuavam como professores, ora atuavam como alunos).

Esta troca de papéis viabilizou e validou a ocorrência de análises, avaliação, transformação do conhecimento e validação ou não das ações experienciadas em novos e valiosos saberes de condução. A partir das trocas, das discussões, reflexões e da prática de ensino, alguns princípios de autoconsciência, autoconhecimento da função docente e capacidade de escuta foram aos poucos sendo apropriadas e desenvolvidas. Isto denotou a existência de saberes diferenciados e validados no campo da educação profissional e tecnológica e que foram desenvolvidos e fornecidos ao longo do percurso de capacitação cursado.

Como resultado da análise, vi que alguns dos percursos de ação docente revelaram saberes experienciais e exigiram improvisação. Requisitaram ainda o surgimento de competências e habilidades específicas para seu exercício, emergidos possivelmente na interação com outros professores. Isto por sua vez, forneceu pistas sobre a construção de

uma identidade a partir das diferentes experiências em sala de aula, sejam como aluno ou ainda como professores no exercício de uma profissão em construção.

Não sendo professores licenciados em áreas pedagógicas, mas atuando cotidianamente em sala, nos laboratórios, nas coordenações de cursos técnicos e nos estágios supervisionados, os professores-alunos, por si só já apresentavam um perfil diferenciado, mais adequado com a proposta de educação profissional científica e tecnológica do que com o perfil encontrado nos professores formados nos cursos de licenciatura.

A natureza da formação inicial destes professores-alunos em exercício nos cursos de Engenharia, Odontologia, Administração, Enfermagem, Sistemas de Informação dentre outros, conclamava para estes profissionais a prática como instrumento norteador do exercício de sua profissão, cuja atividade-fim não era a docência.

Sem o exercício prático, sua profissão não teria vida, nem razão para ser exercida. E é justamente sobre a necessidade do exercício prático que a docência destes profissionais não licenciados em áreas pedagógicas estava apoiada. Mesmo não conhecendo o campo da Didática, estes profissionais, as mais das vezes, sem saber, lançaram mão de pesquisa de campo relatadas nos projetos de intervenção e nos TCC's e da prática viva para subsidiar o ato de ensinar, reforçando a aprendizagem dos conteúdos científicos nas escolas profissionalizantes.

O caráter epistemológico da ação destes professores-alunos apoiou-se na necessidade de procurar soluções diante dos problemas encontrados em sala de aula, como também na reflexão colaborativa e no ato de rememorar ações positivas ou não nas atividades por eles elaboradas na ambiência escolar.

Os professores-alunos encontraram na ação colaborativa, nos estudos de caso, nos projetos de intervenção um locus de projeção e aquisição de rotinas para suas ações, que foram capazes de instigar novos momentos de aprendizagem sobre o papel docente desempenhado antes, durante e depois da formação recebida.

Em face do exposto, compreendo que as diversas estratégias de ensino e pesquisa apresentadas aos professores-alunos foram importantes para confrontar novos espaços de ação e aprendizagem profissional.

Os discursos e atividades práticas interventivas revelaram saberes, limitações do processo formativo, o delineamento do percurso de formação em EPCT, saberes não

sabidos, mas postos em prática, e que levaram às mudanças sutis nas ações realizadas no espaço escolar.

4.4.2.1.2 Saberes que não se sabem

A análise dos dados também permitiu identificar alguns dos saberes e conhecimentos ainda não tão compreensíveis e nem explicáveis pelos professores-alunos que os detinham. Estes saberes de caráter não praxiológico existem e fazem parte do repertório de ações e deduções docentes, participando do arranjo cotidiano das ações de aprendizagem dos alunos.

No caso específico dos professores-alunos não licenciados em áreas pedagógicas, eles aglutinaram normas, comportamentos, condutas já testadas e até cristalizadas, procedimentos, valores, significados, e competências conceituais e atitudinais que favoreceram a práxis processada no ambiente de trabalho.

Permitiram que habilidades e competências fossem desenvolvidas, tanto para os professores-alunos como para os outros agentes participantes dos processos de ensino e de aprendizagem na ambiência escolar. Estes saberes foram capazes de ampliar a capacidade de resolução de situações-problemas transpondo as barreiras encontradas.

O saber denotado envolveu atos conscientes, oportunidade de escolhas, mas também revelaram em sua essência atitudes inconscientes ricas de significados que envolvem a capacidade dialógica humana. Fazer uso destes saberes exigiu força de vontade do professor, atitude de espera, maturação de ações e pensamentos, virtude, resiliência, silenciamento frente as demandas mais complexas costumeiramente encontradas na escola.

4.4.2.1.3 Competências apresentadas

As ações descritas pelos professores-alunos nas intervenções permitiram identificar um vasto conjunto de competências apropriadas e em desenvolvimento. No instante em que professores-alunos percebiam dificuldade de aprendizagem dos conteúdos científicos provocada pelo desconhecimento de conceitos basilares nas disciplinas dos cursos técnicos eles foram capazes de lançar mão de novas situações para garantir

aprendizagem, e revelaram o Envolvimento os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho e Utilização de metodologias ativas que incentivaram o aluno a aprender.

Ao planejarem aulas com outras disciplinas e com colegas professores que não participaram da formação em EPCT, alguns dos professores-alunos demonstraram a capacidade de Trabalhar em equipe e com Envolvimento produtivo, ação participativa e colaborativa para sanar deficiências encontradas em sala de aula, como também Utilização de metodologias ativas que incentivaram o aluno a aprender. No momento em que planeavam os projetos de intervenção durante o estágio, os professores-alunos foram capazes de Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

A quantidade de problemas encontrados durante a realização do estágio obrigatório e as limitações encontradas na escola-campo, obrigaram professores a antecipar problemas e serem capazes de vencer obstáculos, o que indica a Mobilização de diversos esquemas cognitivos, uns maturados e outros ainda não, para enfrentar um tipo específico da situação de mudança de contexto na ambiência escolar.

Ao serem confrontados sobre o uso de estratégias de ensino mais adequadas às realidades cotidianas na escola e sobre uso de recursos metodológicos e tecnológicos diferenciados em sala de aula, os professores demonstraram saber Utilizar novas tecnologias no espaço escolar como também a antecipação das situações-problemas, dando uma resposta adequadamente associada a reflexão-sobre-a-ação realizada. Ao perceberem que suas intervenções em sala não surtiram os efeitos desejados e previamente propostos no planejamento das atividades os professores foram capazes de tomar decisão, (re) interpretar as informações e acontecimentos e de Organizar recursos e estratégias pedagógicas.

Reconhecendo atribuições que lhes eram imputadas pelas famílias, e questionando a responsabilidade que lhes eram cobradas pela escola e comunidade, os professores revelaram uma crescente Capacidade de Informar e envolver os pais, para que estes atuassem em parceria. Alguns discursos revelaram a satisfação e a importância que alguns professores-alunos tinham sobre o processo formativo na EPCT da necessidade em dar continuidade aos processos formativos, indicando uma capacidade de Administração de sua própria formação continuada e de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

4.4.2.2 Resposta alcançada à Q2.2

Segue a questão: Q2.2 - Como estes saberes e conhecimentos foram trabalhados nas experiências de formação e foram transformados?

Relembro que para responder à Q2.2 a análise **a)** Identifiquei quais dos saberes e conhecimentos fornecidos pela formação foram apropriados e trabalhados pelos professores-alunos no discurso e nas estratégias de ação educativa revelados nos documentos investigados.

Em relação ao exercício das atividades práticas relatadas pelos professores-alunos **b)** Agrupei e avaliei os relatos que continham um pouco da trajetória e da prática docente, revelando quais tipos de conhecimentos e de saber-fazer permitiram aos professores desempenhar o seu papel em sala de aula.

No que diz respeito à existência de reflexões das ações **c)** Identifiquei se alguns dos professores-alunos demonstravam autoconhecimento sobre a natureza de sua formação inicial, se já demonstravam apropriação da capacidade de mediação e intervenção no processo de aprendizagem, e **d)** Detectei se as ações descritas revelavam processos reflexivos, com a maturação das ações realizadas, e se poderia encontrar novos entendimentos sobre os saberes docentes, bem como a prática dos saberes de experiência;

Ao considerar o processo de mediação pedagógica **e)** Avaliei a qualidade dos feedbacks dos formadores e tutores, as estratégias de ensino empregadas ao longo do processo formativo, e os percursos didáticos tomados, e **f)** Identifiquei se foram fornecidas ou não informações e saberes que associavam teoria e prática, fundamentadas pelos professores-formadores através de questionamentos e reflexões sobre os objetivos e propostas de ação e intervenção na escola-campo.

E por fim atento a existência de tensões no processo formativo **g)** Citei quais situações e condições vivenciadas pelos professores-alunos foram geradoras de tensão, para verificar o emprego de estratégias mais adequadas à resolução de problemas em sala de aula.

O conjunto de ações, vivências e experiências processadas pelos professores-alunos, quando relatados nos documentos e nos fóruns permitiram a compreensão de que houve mudança na percepção sobre suas funções e atribuições educativas. Revelou que alguns dos professores-alunos já eram capazes de realizar ações e reflexões sobre ações

realizadas na escola que reconhecidamente já promoveram mudanças positivas no ensino. Ao Argumentar e revelar a ocorrência de processos reflexivos na construção do PI (Projeto de Intervenção), os professores-alunos descreveram atividades e relatos de experiências práticas no âmbito profissional.

Ao tornar explícita as ações por eles executadas, vieram à tona algumas ações didático-pedagógicas diferenciadas e favoráveis ao ato de ensinar. Exemplificando e explicitando as ações empreendidas, alguns dos professores-alunos tornaram-se capazes de construir um repertório de condutas mais favoráveis ao desenvolvimento de competências discentes. Nos trabalhos em equipe executados durante a realização dos projetos de intervenção, foram sinalizadas condutas mais adequadas para o ensino com seus pares, em busca de algo em comum.

Tendo como ponto de partida o ensaio e o erro, o professor-aluno em formação em serviço fora convidado reflexivamente a repensar sobre si mesmo, suas ações e intenções pedagógicas. Esta habilidade de repensar sobre as próprias ações não fora reconhecida como saber em ação e habitus, e que pode ser entendida como um saber que surgiu e se aprimorou no cotidiano do espaço de aprendizagem.

A partir daí, alguns dos professores-alunos agiram sobre as ações reconhecidas como favoráveis ao ensino, dando e acatando sugestões e inovações na ação educativa em sala de aula. Tais condutas são cruciais para remodelar um perfil docente que o diferenciara pela natureza das estratégias fornecidas no processo de formação, e por suas escolhas tomadas no durante o percurso formativo.

O que se constata é que as ações previstas e realizadas no decurso da formação em EPCT deram ênfase sobre determinadas condições pedagógicas (resolução de problemas, reflexão, intervenção) capazes de conduzir professores-alunos em formação à tomada de decisão e mudança de atitudes. Estas ações de caráter formativo permitiram a realização de ações que reforçam o ensino através de atitudes integradoras do uso e domínio de conhecimentos, saberes, competências, habilidades e a capacidade de atender demandas escolares.

Compreendo ainda que no processo de formação em exercício na EPCT, é que os percursos sugeridos e apresentados durante a formação também denotaram a natureza e o objetivo prático do planejamento das atividades, uma constância reflexiva e o uso de recursos articulados com uma prática viva e alicerçados em antigas experiências sobre o

processo de ensino, constituindo um hábito profissional. Este habitus plenificado de informações experienciais, ricas em capacidade de decisão, interpretação, (re) leituras, perspectivas maturadas e tantas vezes vivenciadas pelo docente atuou como instrumento pessoal e rol de saberes de condução da ação letiva.

A formação se propôs a fornecer uma fundamentação teórica rica para sedimentar uma base sólida de conhecimentos e saberes docentes, de modo a organizar e apresentar os saberes teóricos, pedagógicos e de conteúdo pedagógico aos professores-alunos. Do mesmo modo, as atividades previstas no rol de exercícios e propostas didáticas do curso de formação em EPCT procuraram associar ação-reflexão-ação. Esta associação por sua vez reforçou o exercício da ação docente para dar significado aos saberes já sabidos, aos saberes de ação, aos saberes do trabalho e ao atendimento às demandas de sala de aula.

Aos poucos as propostas de atividades, a exigência de relatórios, construção de projetos de intervenção, a prática de ensino e o estágio permitiram ao professor-aluno lançar mão de um conjunto de saberes mais complexos, de conhecimentos mais organizados como o conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e das suas características, sobre o conhecer-na-ação.

Também atuaram no sentido de apresentar aos professores-alunos os saberes do trabalho associados com a formação profissional e o exercício da docência, os saberes de formação profissional burilado nas Ciências da Educação e na ideologia pedagógica constituindo-se em saberes, sendo destinados à formação docente propriamente dita.

O conjunto de ações processadas pelos professores-alunos denotou por vezes a ocorrência de processos reflexivos. Assim, a existência de reflexão mais apurada sobre suas funções e atribuições educativas favoreceu a transformação dos saberes já apreendidos. As experiências de formação revelaram que alguns dos professores-alunos foram capazes de retomar atitudes baseadas em reflexões sobre suas próprias ações realizadas, e que reconhecidamente promoveram mudanças positivas no ensino. Ao Argumentar e revelar a ocorrência de processos reflexivos na construção do PI (projeto de intervenção), os professores-alunos descreveram atividades e relatos de experiências práticas no âmbito profissional.

Ao tornar explícita as ações por eles executadas, vieram à tona dos relatos textuais algumas ações didático-pedagógicas diferenciadas e favoráveis ao ato de ensinar. Exemplificando e explicitando as ações empreendidas, alguns dos professores-alunos

tornaram-se capazes de construir um repertório de condutas mais favoráveis ao desenvolvimento de competências discentes.

Nos trabalhos em equipe executados durante a realização dos projetos de intervenção, foram sinalizadas condutas mais adequadas para o ensino com seus pares, em busca de algo em comum. O trabalho cooperativo e a realização de atividades práticas direcionadas, também se configuraram como estratégia de transformação de saberes e ampliação da capacidade de mediação pedagógica.

Estando previstas pelo curso de formação a mediação pedagógica envolvia trocas de experiências, discussões sobre as ações já realizadas em sala de aula na escola-campo, o que vem a reafirmar que a prática profissional docente deve estar atrelada às ações educativas, e que estas por sua vez devem estar associadas com a prática docente nas escolas profissionalizantes.

Os objetivos formativos do curso em EPCT previam que o processo formativo devesse acontecer em espaços formais e não formais e que as circunstâncias de trabalho dos professores em formação fossem respeitadas e consideradas para consolidar uma prática coesa e digna, atenta aos conclames sociais e econômicas de uma nação em processo constante de desenvolvimento. Este conjunto questões observadas nos documentos produzidos pelos sujeitos investigados e aqui elencados sobre os saberes pedagógicas da prática de ensino, evidenciam a apropriação e transformação de:

- saberes de condução, como seu desenvolvimento no decurso da formação docente. Evidenciaram múltiplas relações entre educação formal e cultura científica, vitais para o empoderamento do professor-aluno enquanto sujeito ativo e mediador dos processos de ensino e de aprendizagem.

- criticidade, cabendo ao professor-aluno saber ser e tornar crítico a partir de conhecimentos que promoveram reflexão nas (das) situações-problemas vivenciadas pelos alunos;

- saberes experienciais nas situações desenvolvidas na vivência da sala de aula. Apresentaram-se de forma estratégica, imediatista, rica em maneirismos e trunfos do professor-aluno no fazer docente;

- saberes de conduta e de condução de liberdade e emancipação humana. Neste caso, não foi o tempo que os delineou, mas a intensidade das práticas experienciadas por cada professor-aluno que os definiu. Revelam também habilidades, aptidões, volições,

certezas e incertezas, com nuances modeladores da natureza do espaço formativo.

4.4.2.3 Resposta alcançada à Q2.3

Segue a questão: Q2.3 - Houve o desenvolvimento e/ou adaptação de um perfil e identidade profissional no percurso formativo da EPCT?

No tocante à identificação dos saberes e conhecimentos docentes **a)** Nomeei alguns dos saberes que delineassem o perfil profissional e que denotassem conhecimentos sobre a prática profissional técnica emergida da vivência e experiência pessoal dos professores-alunos;

Em relação ao exercício das atividades práticas relatadas pelos professores-alunos **b)** Aponte as ações descritas pelos professores-alunos que revelaram aspectos do desenvolvimento profissional docente imprescindíveis na formação de sua identidade e no delineamento de um perfil profissional. No que diz respeito à existência de reflexões das ações **c)** Caracterizei o perfil profissional dos docentes da EPCT apontando para o conjunto de ações que contribuíram para a formação ou não de uma identidade própria para os sujeitos em formação. Sobre os processos de mediação pedagógica **d)** Estabeleci relações entre a prática e o perfil profissional que permitiram reconstruir percepções e entendimentos sobre o processo de ensino. E por fim em relação as tensões durante o percurso de formação **e)** Identifiquei nas situações cotidianas descritas as limitações apresentadas no decurso da formação que foram impeditivas e/ou limitantes para o desenvolvimento profissional dos sujeitos em formação em serviço.

De posse de informações vitais sobre o cotidiano dos professores-alunos, os formadores e tutores foram capazes de estabelecer estratégias e percursos pedagógicos viáveis de serem apropriados no processo formativo. No tocante à ressignificação de saberes e conhecimentos já maturados para promover novas aprendizagens, houve maximização do processo de ensino e a colaboração entre diferentes sujeitos. Isto por sua vez evocou elementos constitutivos dos saberes sociais docentes já que reuniam aspectos culturais, sociológicos e culturais vitais para o exercício da função docente.

As reflexões que foram oportunizadas no processo formativo indicavam que as atividades geraram momento de trocas importantes para o delineamento de autoconsciência e autoconhecimento da função docente. A capacidade de empatia e escuta mais consciente

do outro, também foram observadas nas ações descritas pelos formadores. Esta capacidade também fora observada nos relatos dos professores-alunos através da descrição de situações de aprendizagem na escola-campo. O discurso de alguns dos professores-formadores e professores-tutores revelou que houve uma continuidade de ações previstas nos objetivos do curso. E do mesmo modo houve a proposição de situações pedagogicamente organizadas na perspectiva da EPT, visando associação entre teoria, prática e pesquisa. Tais ações invulgares foram vitais para estimular o surgimento de uma identidade diferenciada para o professor-aluno na EPCT.

Esta identidade, estava alicerçada numa capacidade comunicativa, e associada às novas realidades do espaço escolar, e nos espaços destinados aos processos de formação constituíram-se à partir das estratégias de mediação e interação entre professores-alunos e professores-formadores com experiências profissionais bem diversificadas. No grupo pesquisado, percebeu-se um bom grau de participação nas atividades programadas pelas UD. Isto se refletiu no grande número de interações nos fóruns de discussão, o que caracterizou o grupo com uma boa responsividade aos estímulos dos professores-formadores e tutores, no tocante à realização de atividades propostas na formação.

A pesquisa foi capaz de revelar no decorrer do processo de desenvolvimento da formação, a existência de problemas, barreiras ou impedimentos pessoais que os professores-alunos se depararam durante a realização de ações pedagógicas no âmbito escolar. Isto pôde evidenciar a dificuldade para transpor alguns dos conhecimentos docentes em conhecimentos ensináveis e relacionáveis com a ambiência escolar. Explicitaram pontos nevrálgicos impeditivos e limitantes do ato educativo e da prática docente associado à escola e à sua gestão.

As ações formativas que visavam a formação de um perfil diferenciado para o professor da EPCT constituíram-se sobre entendimentos da ação docente, e sua associação com a construção dos saberes no processo formativo. Elas explicitaram um conjunto considerável de competências e habilidades em desenvolvimento, e outras já postas em prática pelos professores-alunos, e que foram necessárias ao surgimento de caráter específico associado às funções e objetivos formativos da escola profissionalizante. Também evidenciaram situações em que a aprendizagem ocorreu mesmo com limitações existentes.

Os professores-formadores e tutores em geral foram capazes de estabelecer rumos a serem seguidos no processo formativo, no tocante à ressignificação de saberes e conhecimentos já maturados para promover novas aprendizagens. Através da maximização do ensino e da colaboração entre diferentes sujeitos, foram evocados elementos constitutivos dos saberes sociais e dos saberes da experiência docente. Nos relatos, vi que aspectos associados à interação e partilha de informações sobre a visão sobre a docência foram amplamente discutidos. Os professores-alunos foram capazes de refletir sobre as próprias experiências em sua sala de aula, por vezes relatando os papéis desempenhados por si mesmos ao longo do processo de formação na EPCT.

As estratégias usadas e os relatos trouxeram no discurso uma clara relação entre teoria estudada e a prática vivenciada em sala, com a ocorrência de reflexões sobre a natureza de suas intervenções executadas. Estes sujeitos foram capazes de mediar atividades, incentivar pesquisa e replicar algumas das estratégias de ensino fornecidas, moldando para si uma identidade até então não tão definida.

O envolvimento produtivo estabelecido no intercurso das atividades de rotina propostas pelas UD foi rico em processos interativos. Foi através da interação nas atividades, que os professores-formadores planejaram ações e avaliações para trazer à tona as ações realizadas e testadas pelos professores-alunos saberes e estratégias básicas para o bom exercício da ação educativa para os professores-alunos. Na interação e comunicação constante, foi sendo formado um perfil que aliou ainda envolvimento, participação, planejamento e capacidade interventiva.

5 DISCUSSÕES DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

[...] Se os nossos sentidos fossem perfeitos, não precisávamos de inteligência, as ideias abstractas de nada nos serviriam. A imperfeição dos nossos sentidos faz com que não concordemos nunca em absoluto sobre um objecto ou um facto do exterior. Nas ideias abstractas concordamos em absoluto. Dois homens não vêem uma mesa da mesma maneira; mas ambos entendem a palavra «mesa» da mesma maneira. Só querendo visualizar uma mesa é que divergirão; isso, porém, não é a ideia abstracta da mesa. (Pessoa, 1994, p. 206).

Compreendo que formar professores na perspectiva da Educação Profissional, Científica e Tecnológica requisitou das instituições envolvidas nos processos formativos um acompanhamento pedagógico (Gauthier, 1998; Guzman e Nussbaum, 2009; Mizukami, 2006; Perrenoud, 2000; Tardif, 2006) alinhado com a reflexão prática das ações realizadas (Schön, 2000; Vezub, 2016), como também das ações docentes a serem postas em prática.

Na formação docente fornecida, o processo de desenvolvimento do ensino baseou-se na compreensão de diferentes tipos de ações, saberes, conhecimentos, competências, habilidades e reflexões (Shulman, 1987; Maseto e Gaeta, 2015). Similarmente fundamentou-se nas intenções do ato educativo, além é claro das demandas escolares emergidas e que deveriam ser postas em prática, atentas à realidade dos sujeitos em formação.

Tendo objetivos e propósitos claros e bem definidos, a formação EPCT destinada exclusivamente para professores não licenciados em áreas pedagógicas considerou aquilo que os professores já sabiam sobre si e sobre seus próprios saberes (Pereira, 2007; Tardif, 2006). Isto se tornou importante para indicar direções e posicionamentos capazes de promover rupturas de antigos paradigmas em voga na escola e nas universidades, para alargar o rol de ações, estratégias de ensino, saberes, e conhecimentos de seu público-alvo.

Ao saber disso, crê-se que as atividades docentes executadas durante a prática de ensino e no estágio na escola-campo nas escolas profissionalizantes foi vital para amparar debates e reflexões sobre novos caminhos e estratégias didáticas a serem seguidas (Perrenoud, 2000; Schön, 2000).

Esperava-se testar algumas estratégias de ensino que eram necessárias às práxis dos professores não licenciado, como também aprimorar a capacidade de decisão, habilidade em intervir no espaço de trabalho docente, desenvolver autonomia e tornar o

professor-aluno responsável pelo próprio processo de formação pessoal (Auler *et al.*, 2017).

O estudo do problema serviu para apontar a eficácia e o objetivo deste tipo de formação no desenvolvimento profissional, em ordem a encontrar caminhos e práticas pedagógicas que revelem condutas, estratégias e a diversidade de saberes pedagógicos mais favoráveis à formação profissional de professores. Isto foi salutar para propor ou não, (de posse dos resultados encontrados) adaptações e mudanças no acompanhamento das práticas de ensino dos professores em formação.

A pesquisa aqui descrita e realizada no período de vinte e dois meses desenvolveu seu objetivo em três focos, combinados e associados entre si, cada um deles elaborado com base numa questão de investigação que suporta. Dito isto, as questões elencadas e que motivaram a pesquisa processada serão respondidas uma a uma, observando a interrelação entre as estratégias formativas empregadas, o ambiente de formação, a formação em exercício.

Da mesma maneira foram considerados os saberes revelados, os saberes que não se sabem, os saberes fornecidos, as limitações formativas encontradas, o planejamento das atividades, a prática de ensino apropriada, a reflexão formativa e os recursos didáticos disponibilizados pelo curso de formação.

5.1 Foco 1: o planejamento das atividades realizadas pelo curso de aperfeiçoamento, as estratégias de ensino usadas pelos professores-formadores e tutores

Esta etapa acrescentou a análise dos objetivos específicos do curso de aperfeiçoamento que indicam a observância das ações vislumbradas no planejamento fornecido na formação docente para aprimorar a prática de ensino dos professores-alunos. Acredito que a associação entre planejamento e prática profissional foi capaz de promover mudanças significativamente positivas no desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados (Borges, 2016).

O foco comportou a questão Q1 que argumenta: De que modo e com qual extensão os objetivos propostos pelo curso de formação na EPCT foram alcançados? E tem dois subtópicos 5.1.1 e 5.1.2.

5.1.1 A prática de ensino apropriada

Um dos aspectos primordiais observados nos relatórios, nos projetos de intervenção e nos TCC revelaram em parte a prática de ensino apropriada pelos professores-alunos, e dizem respeito à capacidade de observação da sala de aula e da realização de diagnóstico prévio da turma (Alarcão, 2006). Este aspecto permitiu que professores-alunos fossem capazes de detectar as potencialidades e limitações que suas turmas apresentavam em sala de aula (Van der Maren, 1993) na escola-campo.

Isto contribuiu para a elaboração dos projetos de intervenção, no intuito de sanar ou diminuir as limitações encontradas, tanto em relação ao processo de ensino, como em relação às aquisições e aprendizagens dos alunos na escola-campo. As atividades realizadas e descritas pelos professores-alunos embasaram-se no planejamento das atividades enquanto elemento de emancipação do processo de ensino, que envolveu discussão, tomada de decisões e possibilitou a avaliação do conhecimento prévio discente e do conhecimento adquirido durante a realização das atividades (Schön, 2000) planejadas pelo curso de formação em EPCT.

Do mesmo modo, facilitou o surgimento de situações de confrontação entre a prática laboral do professor e o processo educativo docente (Freire, 1996; Gauthier, 1998; Pimenta, 2006; Pimenta *et al.*, 2019; Silva, 2009; Shulman, 1987; Tardif, 2006; Therrien, 2006), que demandam reflexão maturada, depuração de ideias em torno da práxis docente no espaço em que as vivências e experiências aconteceram (Schön, 2000).

Tais processos essencialmente reflexivos contribuíram para a compreensão da multidimensionalidade e imediaticidade da ação docente (Shulman, 1987; Bullett e Somerville, 2010; Libâneo, 2014) enquanto mecanismos de flexibilização e gerenciamento do ato de ensinar, que interferem diretamente sobre as situações de aprendizagem dos alunos (Lessard, 2006; Perrenoud, 1999, Tardiff, 2006; Gauthier e Bissonette, 2017). Isso contribui para a capacitação criativa do professor (Maldaner 1998) e para o surgimento de novos saberes profissionais essenciais ao exercício da função educativa docente.

O trabalho cooperativo e a realização de atividades práticas direcionadas também se configuraram como estratégia de mediação pedagógica, envolvendo trocas de experiências, debate sobre as ações já realizadas em sala de aula na escola-campo. Junto à capacidade de trabalho cooperativo, despontaram-se o trabalho investigativo e a pesquisa

em sala de aula como elementos de uma prática de ensino apropriada pelos professores-alunos, e que visava à resolução de situações-problema concretas (Alarcão, 2006; Mazzotti, 2015; Mizukami, 2006; Tardif, 2006).

Outro aspecto de destaque nas condutas apropriadas pelo professor-aluno diz respeito à capacidade de autorreflexão sobre seu papel, sua identidade, a natureza de sua função, dos saberes que reconhece como essenciais ao exercício profissional e a importância dos processos formativos para sua vida acadêmica (Alarcão, 2006; Freire, 2005; Gauthier, 1998; Wideen e Grimmer, 1995; Lessard, 2006; Libâneo, 2004; Maldaner, 1998; Nóvoa, 2013; Pereira, 2013; Perrenoud, 1999; Saviani 1996; Pimenta, 2006; Tardif, 2006; Van der Maren, 1993; Vasconcelos, 2007). Estas condutas apropriadas são capazes de facilitar a associação entre teoria estudada e prática realizada, reforçando a natureza do trabalho do professor na EPCT, e a construção de novos saberes para o professor-aluno.

As ações e condutas observadas nos documentos produzidos pelos professores-alunos e aqui elencados sobre os saberes pedagógicos sobre a prática de ensino, evidenciam tanto a apropriação de saberes de condução (Azevedo, 2009; Freire, 2011), como seu desenvolvimento no decurso da formação docente. Evidenciam múltiplas relações entre educação formal e cultura científica, vitais para o empoderamento do professor-aluno enquanto elemento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem (Bragança, 2012; Ludgke e Boing, 2004; Gomes e Setton, 2016).

Neste sentido, as práticas fornecidas juntamente com os saberes trazidos no percurso formativo foram capazes de estimular as trocas, os questionamentos, a testagem de hipóteses, e a retomada de procedimentos vitais para a compreensão da didática dentro e fora de sala de aula. A prática docente com seus conhecimentos, saberes e competências reveladas pelos professores, alicerçaram-se sobre as discussões, sobre a inquietude do ato de ensinar algo a alguém, sendo sedimentada nos questionamentos pessoal e profissional, e sobre aquilo que se ensina e aquilo que se almeja ensinar (Maseto e Gaeta, 2015).

Evidenciaram também a existência de saberes experienciais e de um conjunto de regras e condutas de ação nos quais se observam estratégias bem sucedidas repassadas ao longo da vida profissional destes sujeitos. Outras vezes o estudo evidenciou saberes que não se sabem. Contudo, o estudo não mostra como as estratégias formativas fornecidas na formação foram capazes de transformar os saberes já sabidos pelos professores-alunos.

No contexto dos formadores os resultados indicam que o percurso formativo trilhado durante a execução do curso investigado permitiu aos professores-formadores e tutores o reforço de boas práticas de ensino já testadas, e a construção de saberes da prática docente (Cezar, 2020), bem como a apropriação do conhecimento pedagógico que o grupo de professores-alunos precisava desenvolver. Para isto, o grupo de formadores e tutores fez uso de estratégias de ensino, emprego de recursos tecnológicos, de interação e mediação multifacetada com intenção de abordar os diferentes conteúdos em estudo (Oleson e Hora, 2014), atento à contextualização do ensino e ao uso de ações educativas no planejamento das atividades previstas pela formação em EPCT. Foi ainda capaz de promover práticas formativas que articulam o mundo do trabalho aos segmentos sociais com suas demandas.

Acredito que os professores-alunos em formação são portadores de saberes advindos da experiência profissional não docente, alguns sem viés pedagógico, mas que se baseiam em práticas anteriormente testadas e tidas como significativas para a aprendizagem. As práticas apropriadas refletiram em suas ações saberes teóricos e práticos, saberes artesanais, saberes da tradição pedagógica e saberes do trabalho docente.

De posse destas observações acredito que formar professores consiste em garantir a esses profissionais uma profunda aprendizagem cognitiva, (Mizukami, 2006) que seja permanente, institucionalizada, integrada em redes de colaboração e partilha de vivências (Marques, 2010). Isto feito haverá uma maior garantia a seus participantes da consolidação de uma base socio-político-cultural para permear a identidade profissional dos professores participantes da formação.

5.1.2 Limitações Formativas

Compreendo que a formação fornecida poderia ter reforçado mais e melhor as competências de autonomia (Airasiam e Walsh, 1997 *apud* Lee *et al.*, 2007), coaprendência e coensino entre todos os envolvidos no curso de aperfeiçoamento (Schlemmer 2010; Silva; 2009), fato este não alcançado em parte por conta das muitas limitações encontradas pelos formandos.

Acredito que a existência de limitações em demasia e a subutilização das metodologias da EPT por parte de alguns formadores e tutores favoreceu o afastamento dos professores-alunos do AVA e da própria formação docente. Constatei que a não

dialogicidade, reduziu drasticamente a interação o que provocou interferências no processo de aprendizagem dos professores-alunos.

Quando ideias e procedimentos não são comunicados ou refletidos, o professor-aluno não pode saber se suas práticas são ou não adequadas ao momentum de aprendizagem de seus alunos (Silva, 2009; Gauthier e Bissonette, 2017). No instante em que as mesmas não são compartilhadas, perde-se o objetivo de aprimorar condutas e estratégias de ação pedagógica. Que ganhos são obtidos com a ausência de tais informações? O reforço e cristalização de ações focadas mais no ato de modelar e fornecer informações do que propriamente na construção de um processo de ensino e de aprendizagem!

Observei que muitas das limitações existentes indicaram que o planejamento de ensino como ponto de construção do conhecimento, não fora bem executado. Isto se deu em parte ao planejamento inadequado e de algumas das atividades propostas nas UD investigadas, ao tempo de execução das tarefas, à baixa qualidade no acesso às informações do curso, a infreqüência de parte dos professores-alunos, à ausência de estratégias mais claras que viabilizassem a continuidade do curso em caso de desligamento do professor-aluno na escola campo.

Um ponto nevrálgico apresentado em alguns dos relatos textualizados durante a execução dos projetos de intervenção, diz respeito à resistência das famílias em firmar parceria com as escolas contribuindo para a formação integral de seus filhos-alunos. Apesar disso, poucos foram os casos relatados de inversão das funções da escola, família e comunidade, em que a família imputou à escola responsabilidades que não são de sua competência legal e social.

No tocante ao perfil de usuário da EaD, constatei limitações tanto de acesso ao ambiente virtual por parte de professores-alunos usuários, como dos professores-formadores e tutores responsáveis pela formação. Estes últimos, em algumas situações, não assumiam de modo adequado suas funções de acompanhamento, não dando feedbacks adequados os professores-alunos, não respondendo em tempo hábil aos questionamentos lançados nos fóruns dentro do AVA e ausentando-se por longo período das salas virtuais.

Acredito que alguns professores-alunos não apresentavam perfil de usuários dos cursos de formação em EaD, não sendo tão autônomos como normalmente se esperaria dos usuários desta modalidade de ensino. Estes professores-alunos não interagem na

realização dos estudos propostos, não tinham tempo disponível para participar dos debates e atividades de intervenção, ou mesmo não alinhavam suas experiências pessoais e profissionais às demandas do curso de aperfeiçoamento no qual estavam matriculados.

No que concerne à prática de ensino, não houve por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, um acompanhamento adequado do estágio e prática de ensino. Os estágios foram unicamente acompanhados através da postagem dos instrumentais (relatórios, projetos de intervenção) no AVA e lidos/corrigidos pelos professores-formadores e tutores, incumbidos da correção destes instrumentos de avaliação. Seguindo as observações e pressupostos do projeto de criação do curso de formação, a SEDUC, em contrapartida à formação, forneceria pessoal para o acompanhamento efetivo das práticas de ensino, fato este que não ocorreu de modo satisfatório.

Informo que o núcleo gestor das escolas-campo não forneceu ao IFCE, relatórios de acompanhamento pedagógico da prática de ensino dos professores-alunos, nem foram feitos contatos por parte dos formadores da UD de PE I, com os coordenadores pedagógicos das escolas-campo para acompanhar, ou dar sugestões sobre a prática executada em sala de aula. Isto põe em cheque a prática de ensino, seus objetivos formativos, a observação e intervenção necessárias à condução da sala de aula, e a eficiência do processo formativo.

O único acompanhamento feito ocorreu através de fóruns de discussão em que se solicitava aos professores-alunos que trouxessem suas dúvidas, incertezas, limitações encontradas, sugestões e relatos, sem, contudo, promover o acompanhamento presencial desta crucial etapa do processo formativo.

Outro ponto limitante estava associado ao alto índice de desistência do curso e evasão encontrados na UD de PE I. Isso ocorreu em virtude dos constantes desligamentos dos professores das escolas-campo, da ausência de tempo dos professores-alunos em realizar o estágio probatório e de dificuldades encontradas e barreiras trazidas pelo núcleo gestor na realização dos projetos de intervenção. Alguns alunos também estavam concluindo outros cursos de Pós-graduação em outras universidades/faculdades e sendo obrigados a frequentar a formação em EPCT tiveram que fazer escolhas, sobre dar continuidade ao curso ou abandoná-lo.

Cito também a obrigatoriedade de todos os professores-alunos em cursar a

formação, sem um convite ou seleção prévia, não havendo possibilidade de recusa em frequentar o mesmo, reforçando a ausência de mecanismos capazes de evitar a evasão no transcurso formativo. Não houve acompanhamento efetivo nos casos em que o professor-aluno abandonava ou se evadia do curso de formação. A reprovação nas UD foi relativamente elevada, e mesmo havendo repercurso e possibilidade de cursar novamente as UD, os mecanismos de assessoramento aos cursistas não eram suficientemente claros para garantir uma formação coesa e de boa qualidade para estes sujeitos.

Ficou ao cargo do professor-formador e da coordenação do curso de formação em EPCT o contato com o grupo evadido, porém a estratégia de contato usada não surtiu efeito se considerarmos os índices de evasão, abandono e reprovação por nota e por faltas das UD de PPP (43,13%), de ETC (39,21%) e PE I (50,9%), o que revelou a necessidade de se buscar outros mecanismos de incentivo à permanência no curso.

O único contato feito ocorria por telefone e e-mail, e mesmo assim, nem sempre havia resposta positiva dos professores evadidos, nem reverso do quadro de abandono, vez que os e-mails enviados nem sempre eram respondidos, e os telefones existentes na ficha de matrícula dos cursistas não pertenciam aos professores-alunos ou não eram atendidos.

Outro fator limitante do processo de formação investigado, diz respeito à ausência de pessoal de suporte, os tutores presenciais que estariam em polos ou cidades próximas às residências dos professores-alunos. Isto dificultou o assessoramento destes professores, o que caracteriza a ausência de acompanhamento adequado e efetivo por parte da coordenação de curso de alguns dos professores-tutores nas UD investigadas.

Caso o professor-aluno fosse desligado da escola-campo, a SEDUC, órgão estadual responsável pela seleção de professores cursistas, não informava à coordenação do curso de formação do IFCE, sobre o desligamento, denotando falta de comunicação entre as instituições, e quando fazia, não era em tempo hábil. Quando desligado da escola profissionalizante, o professor-aluno também estava automaticamente desligado do curso de formação, independente do tempo já gasto na formação, da quantidade de UD cursadas e da premência de sua colação de grau e de término do curso e aperfeiçoamento.

Ao reler as inferências de todos os formadores e tutores ao longo das atividades previstas nos fóruns de discussão, constatei a ausência de maiores interações do Formador 1 e do Tutor 2 o que indica negligência no acompanhamento e/ou inexistência de um perfil adequado para o trabalho na EaD com as atividades previamente planejadas. O resultado

desta ausência se traduziu num ambiente mais pobre interacionalmente falando, onde não houve troca de informações, nem feedbacks.

Esta descontinuidade do momento de formação, provocados pela ausência de interação destes sujeitos formadores influenciou de forma negativa apropriação de saberes, e a não incorporação de novos conhecimentos ao rol de saberes dos professores em formação, a ausência de dinamicidade e adaptação das estratégias pedagógicas que dificultaram a execução de propostas formativas, o que denota que o curso em parte não atingiu as expectativas de qualidade esperadas. Dito isto, compreendo que a formação na perspectiva da EPCT deve tomar para si algumas observações trazidas, que visam aprofundar mais as estratégias bem sucedidas e modificar as ações não positivas emergidas ao longo da formação fornecida aos professores (Tardif, 2006, Marcon, 2011, Alarcão, 2006).

5.2 Foco 2: Avaliar primeiramente alguns desdobramentos entre o *desenvolvimento profissional* e a *prática de ensino* estudada.

Neste segmento da análise processada procurei verificar se houve o fornecimento de estratégias e recursos de ação educativa capazes de conduzir professores-alunos ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o exercício da função docente nas escolas profissionalizantes. A articulação estabelecida sobre o desenvolvimento profissional e a prática de ensino estudada agrupou relatos sobre normas, comportamentos, condutas, procedimentos, valores, significados, conhecimentos e competências conceituais e atitudinais desenvolvidos pelos professore-alunos (Alarcão, 2006; Freire, 1996; Tardif, 2006; Shulman, 1987; Maseto e Gaeta, 2015).

A articulação em questão reúne episódios que apontam para uma efetiva ação concreta nas atividades docentes desempenhadas pelos professores-alunos durante o processo formativo. No processo de formação os professores de modo geral, foram capazes de intervir em suas salas de aula, gerenciar situações de limitação e de desenvolvimento da aprendizagem, estimular a colaboração, pesquisa e investigação através da elaboração de projetos multidisciplinares, aulas de campo, atividades práticas, dentre outras ações educativas.

As categorias elencadas reúnem informações importantes e que respondem à questão Q2 e ao questionamento Q3. Os relatos textuais denotaram a existências de diferentes tipos de saberes em ação (Tardif, 2002; 2006), que foram postos em prática pelos professores-alunos. Alguns desses saberes são ditos e definidos, outros tantos não são compreensíveis e explicáveis pelos professores-alunos que os detém, mas mesmo assim existem e fazem parte do repertório de ações e deduções docentes, participando do arranjo cotidiano das ações de aprendizagem dos alunos (Pereira, 2007).

Eles aglutinam normas, comportamentos, condutas, procedimentos, valores, significados, conhecimentos e competências conceituais e atitudinais, já que os professores-alunos tem uma clara noção da importância dos conceitos e competências por eles trazidos e processados (Freire, 1995; Morin, 2005; Perrenoud, 2001; Van der Maren, 1993; Nóvoa 1992; Wideen e Grimmert, 1995; Saviani, 1996; Maldaner, 1998; Gauthier, 1998; Lessard, 2006; Libâneo, 2004; Perrenoud, 2000; Alarcão, 2006; Tardif, 2006; Vasconcelos, 2007; Perrenoud e Thurler, 2008; Freire, 2011; Pereira, 2013; Pimenta *et al.*, 2019;).

Permitem também que habilidades possam ser desenvolvidas, tanto para os professores como para os outros agentes participantes do espaço escolar. Envolvem atos conscientes, oportunidade de escolhas, mas também revelam em sua essência atitudes inconscientes, porém verdadeiras, ricas de signos e significados que envolvem a capacidade dialógica do profissional do magistério.

Os discursos e relatos sobre os processos de intervenção e realização de atividades diagnósticas revelaram que, os professores-alunos executaram procedimentos e lançaram mão de estratégias já reconhecidas como úteis para sua ação em sala de aula. Foram capazes de realizar investigação e pesquisas, estudos de caso, atividades práticas em laboratório, partilha de informações e colaboração com outras áreas de conhecimento (Shulmam, 1987; Larrosa, 2007), visando dirimir as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos como indicado nos projetos de intervenção em sala de aula (Medeiros, 2013; Silva *et al.*, 2015).

5.3 Foco 3: Compreender se, e como evoluiu o perfil e a identidade profissional dos sujeitos investigados durante o processo formativo.

O foco em questão objetivou identificar se houve ou não a formação de um educador reflexivo, que raciocina sobre a própria prática em seus princípios e ações. Interessava-me compreender se, e como evoluiu o perfil e a identidade profissional dos sujeitos investigados durante o processo formativo. O foco abrangeu a questão de investigação Q4.

Esta identidade, estando alicerçada numa capacidade comunicativa, e associada às novas realidades do espaço escolar, e nos espaços destinados aos processos de formação constituíram-se a partir das estratégias de mediação e interação entre professores com experiências profissionais bem diversificadas (Demetriadis *et al.*, 2003; Horn, 2010). No grupo pesquisado, percebeu-se um bom grau de participação nas atividades programadas pelas UD. Isto se reflete no grande número de interações nos fóruns de discussão, o que caracteriza o grupo com uma boa responsividade aos estímulos dos formadores e tutores, no tocante à realização de atividades propostas na formação (Kuenzer, 2011), e que reforçam a capacidade discursiva, dialógica, argumentativa e comunicativa, bem como a colaboratividade entre os participantes.

A pesquisa foi capaz de revelar no decorrer do processo de desenvolvimento da formação problemas, barreiras ou impedimentos pessoais que os professores-alunos tiveram na realização de ações atitudes no âmbito escolar/familiar, o que pode dificultar a (trans)formação do conhecimento científico e pedagógico docente em conhecimentos ensináveis e relacionáveis com a urdidura escolar (Mizukami, 2006) e até o delineamento de um perfil identitário. Explicitam pontos nevrálgicos impeditivos e limitantes do ato educativo e da prática docente associado ao ambiente escolar.

As ações formativas com vistas a formação de um perfil diferenciado para o professor da EPCT constituíram-se sobre entendimentos da ação docente e sua associação com a construção dos saberes no processo formativo, e explicitaram ainda um conjunto considerável de competências e habilidades em desenvolvimento e já postos em prática pelos docentes.

Estes por sua vez foram necessários ao surgimento de um perfilamento e caráter específicos associado às funções e objetivos formativos da escola profissionalizante, e que

também evidenciam situações em que a aprendizagem ocorreu mesmo com limitações. Os formadores foram capazes de estabelecer rumos a serem seguidos no processo formativo, no tocante à ressignificação de saberes e conhecimentos já maturados para promover novas aprendizagens, maximizando assim o ensino e a colaboração entre diferentes sujeitos, o que evoca os elementos constitutivos dos saberes sociais docentes que reúnem aspectos sociológicos e culturais nos quais o professor teve e tem sua imersão enquanto sujeitos epistemológicos.

A vivência nas últimas etapas do curso de formação, de situações pedagogicamente organizadas visavam associação entre teoria, prática e pesquisa e estimularam o delineamento de uma nova identidade para o professor-aluno. As estratégias usadas e os relatos trouxeram no discurso uma clara relação entre teoria estudada e prática vivenciada em sala, com a ocorrência de reflexões sobre a natureza de suas intervenções executadas em sala de aula (Alarcão, 2006; Lessard, 2006; Mizukami, 2006; Perrenoud, 2000).

O envolvimento produtivo estabelecido no intercurso das atividades de rotina propostas pelas UD foi rico em processos interativos. Foi através da interação nas atividades, que os formadores planejaram ações e avaliações para trazer à tona das ações realizadas e testadas pelos professores-alunos (Shulman, 1987, Lessard, 2006, Mizukami, 2006, Alarcão, 2006), saberes e estratégias básicas para o bom exercício da ação educativa para os professores-alunos. Na interação e comunicação constantes, foi sendo formado um perfil que alia pesquisa, envolvimento, participação, planejamento e capacidade interventiva (Oleson e Hora, 2014) aos professores não licenciados em áreas pedagógicas.

5.3.1 Avaliação do processo de Formação docente

Todo conhecimento deve gerar aprendizagem e cada nova aprendizagem por sua vez, deve ampliar a compreensão sobre o conhecimento inicial do conteúdo e da prática docente (Marcon, 2011; Marcon *et al.*, 2011; Shulman, 1987). Isto feito num processo formativo enriquece o processo em si com novos saberes que foram coletivizados. Ao permitir discussão e exposição de ideias, estabelecendo atividades claras, objetivos bem definidos e propostas pedagógicas reflexivas (Tardif, 2006; Schön, 2000), o impacto da formação pôde favorecer o surgimento oportuno de mudanças na estrutura do ato de

ensinar, na nova maneira colaborativa de discutir sobre o conhecimento sabido ou ainda desconhecido (Freire, 1996; Mizukami, 2006).

Pude conhecer os saberes subjacentes nas ações executadas pelos professores-alunos, e nos ensaios e erros tive a possibilidade de questionar, de rememorar suas ações realizadas, para ver se foram antecipados percursos pedagógicos. Afirmo isso justamente por ter sido também professor-formador do curso. Surpreendi-me ao constatar que parte dos envolvidos na formação era portador de múltiplos saberes de ação e sobre a ação realizada (Gauthier, 1998; Lessard, 2006; Perrenoud, 2000; Cezar, 2020).

Como ponto de partida do ensaio e da reação docente, constatei que o professor fora convidado reflexivamente a organizar e gerenciar os conteúdos e suas ações, revendo suas intenções. Esta capacidade de gerenciamento num dado instante estimulou professores-alunos a compreender a natureza da formação recebida e do percurso formativo tomado (Nóvoa, 1992; Larrosa, 2007; Guzmam e Nussbaum 2009; Gauthier e Bissonette, 2017).

Afirmo que uma formação de qualidade precisa lançar mão das boas experiências, das vivências e experiências de seus participantes, de tal modo que estes sejam capazes de reconhecer a própria práxis como ponto de partida para gerar executar ações mais coerentes, organizar conteúdos, estruturar planos, operar e esquematizar momentos favoráveis à sua própria aprendizagem (Shulman, 1987; Vasconcelos, 2007; Tardif, 2006). Deve também reforçar cada vez mais as boas experiências já testadas e a construção de saberes da prática docente (Perrenoud, 2000), do conhecimento pedagógico que professores-alunos precisam desenvolver e apropriar-se (Lessard, 2006; Marcon, 2011; Galiazzi e Moraes, 2003; Shulman, 1987).

Dito isto destaco alguns dos pontos positivos do processo formativo em EPCT: (a) a modalidade semipresencial de oferta; (b) a qualidade do material impresso fornecido em cada um dos módulos do curso; (c) o perfil pedagógico dos professores-tutores; (d) o uso do ambiente virtual MOODLE como espaço telecolaborativo que permitiu as trocas de experiências e vivências (Leite *et al.*, 2015; Machado, 2022) entre os diferentes participantes da formação em EPCT.

Destacam-se ainda: (e) a estratégia de avaliação dos professores-alunos que fez uso dos LV's, mecanismo amplamente divulgado que comprovadamente tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD (Leite *et al.*, 2015); (f) o caráter

didático científico e tecnológico evocado no rol de atividades apresentados no curso; (g) a proposta formativa da Rede Federal EPCT com incentivo à pesquisa de campo e produção científica; e (h) a publicação dos projetos de intervenção e dos trabalhos de conclusão do curso investigado de todos os *professores-alunos* egressos da formação em EPCT em uma revista especializada.

O curso em seu projeto objetivou a exploração, exposição e explicação dos contextos da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vistas à realização de formação alusiva ao exercício docente de profissionais não licenciados em áreas pedagógicas, e que exercem atividade docente no campo da Educação Profissional e Tecnológica. A abordagem dada ao projeto do curso indicou em seus objetivos que foram associados diferentes conteúdos e propostas de ação formativa no campo docente para formar inicialmente um grupo de mais de quinhentos professores.

O projeto previu o emprego de estratégias de ensino, interação e mediação multifacetada para abordar os diferentes conteúdos em estudo. Preocupou-se com a contextualização do ensino, propondo ações educativas no planejamento de todas as atividades previstas nas quatorze UD existentes na Matriz curricular do curso de aperfeiçoamento e especialização. Orienta que sejam observados os locais em que ocorre o trabalho docente dos professores sem formação, mais precisamente, nas escolas profissionalizantes de Ensino Médio e o perfil dos profissionais em formação.

Os objetivos propunham explorar a definição da EPCT nos vieses científico e tecnológico, de modo que fossem abordados temas, conceitos, teorias e ideias amplamente difundidas no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), situação parcialmente alcançada. A justificativa do projeto de curso considerou a discussão e formulação de políticas públicas no Brasil sobre a REDE EPCT e a execução de projetos e programas instituídos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A justificativa de criação do curso, execução de projetos e programas previstos nas ementas e demais documentos normativos analisados atestam que a prática profissional docente deve estar atrelada às ações educativas, e que estas devam estar associadas com a prática docente nas escolas profissionalizantes. Os objetivos indicaram que o processo formativo fosse realizado em espaços formais e não formais, e que as condições e peculiaridades de trabalho dos professores em formação fossem respeitadas e consideradas,

para a consolidação de uma prática coesa e digna, atenta aos conclames sociais e econômicas de uma nação em processo constante de desenvolvimento.

A organização curricular previu a oferta das UD divididas em três módulos com uma carga horária de 640 horas. Propôs que o ensino fosse contextualizado e atrelado à pesquisa e ao meio cultural e social dos professores-alunos em formação em serviço. A exposição dos conteúdos deve atentar para a existência de diferentes estratégias de ensino e deve priorizar a transposição dos conteúdos pedagógicos para construir uma prática arrimada no campo das Ciências da educação (Soares, 2016; Gonçalves *et al.*, 2017).

A análise revelou que há um claro alinhamento entre os objetivos do Projeto do Curso e as ideias trazidas na justificativa no mesmo, no tocante à realização de atividades, a necessidade de envolvimento produtivo dos formadores responsáveis pela administração das UD e do gerenciamento dos conteúdos pedagógicos. Afirma que deve haver a promoção de práticas formativas capazes de articular o mundo do trabalho e os segmentos sociais com suas demandas. A organização curricular também descreve algumas ações e funções que são esperadas dos professores-formadores e considera a abordagem conceitual, atitudinal e procedimental na exposição dos Conteúdos Programáticos.

O Conteúdo Programático contido no Projeto reuniu os principais conceitos e ideias que seriam *a posteriori* exploradas em cada um dos três módulos ofertados pelo curso de aperfeiçoamento e especialização. Considerou a relação de interdependência entre Educação profissional e Cultura Científica no viés da educação nos moldes CTSA. Os conteúdos apresentados revelaram questões éticas ligadas à EPCT, entendidas como caminhos promotores para o estabelecimento e manutenção das diversas ações formativas apresentadas aos professores-alunos.

A prática de ensino constitui-se em duas UD com carga horária de 300 horas, divididas em 24 horas-aula com encontro presencial, 118 horas-aulas de atividades à distância, 90 horas-aulas destinadas à observação participativa da escola campo, que não funcionou e da sala de aula e 68 horas-aula de regência na escola-campo. Procurou estabelecer uma relação entre docência profissional em exercício e a prática profissional do professor em formação através da abordagem conceitual e procedimental dos conteúdos pedagógicos que contribuem para o perfilamento de um educador reflexivo.

Elencaram competências e habilidades que devem ser esperadas dos professores-alunos cursistas, as ações curriculares desejadas, proposta de projetos, pesquisa com

asserção de investigação, diagnóstico do espaço de trabalho, vivência de ações concretas de ensino com formulação e resolução de situações-problemas. O documento definiu o papel dos professores-tutores e demais atuantes no processo de formação e ensino, solicitando envolvimento produtivo, realização de discussões, ligação com o cotidiano, avaliação e feedbacks das atividades práticas realizadas e solicitação de trabalhos como projetos, resumos e preenchimentos de fichas informativas, dentre outros.

Em relação ao material didático oferecido aos cursistas, os mesmos trazem uma abordagem conceitual, no intuito de forjar capacidades intelectuais que conduzam os professores-alunos a reflexão e a interferência positiva na ambiência escolar de modo a organizar a realidade de vida dos envolvidos no processo formativo. O material impresso do curso consiste em livros textos, produzidos por professores-conteudistas e apresentam as principais correntes teóricas associadas aos conteúdos programáticos propostos no PUD e matriz de cada uma das UD. O curso também dispunha de material didático interativo no formato de *CD-ROM* com grande potencial de armazenamento e fácil portabilidade.

O ambiente virtual de aprendizagem sugerido para o curso (MOODLE) objetivou a troca de ideias, a interação, discussão de temas propostos, postagem de relatos de vivência e experiência (Fofonca *et al.*, 2016). O AVA segundo o Projeto do curso, também seria usado como repositório de arquivos, tarefas e projetos para consulta dos professores-tutores e professores-formadores no decorrer do curso de formação. Este software teve armazenamento de mais de duas mil postagens por turma ao longo de 18 meses de curso gerando um total de 40.000 mensagens ao longo do processo formativo. Foram analisadas algo em torno de 6 mil postagens nesta investigação.

A avaliação proposta no Projeto do Curso (PC) tinha viés qualitativo e quantitativo e considerou o caráter colaborativo das produções feitas. Deu especial atenção à interação, interatividade, dialogicidade, autodidaxia e aprendizagem substancial dos conteúdos pedagógicos. O cronograma trazido neste documento normativo estipulou um prazo mínimo de 18 meses para a conclusão do curso, e máximo de 24 meses.

Estipulou a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), preferencialmente um artigo, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico. A proposta inicial da formação em EPCT consistiu em formar professores de modo concomitante ao exercício pelo de suas funções nas escolas-campo. Isto se deu pela impossibilidade de dispensa do

grupo de professores do ambiente de trabalho, pela inexistência de pessoal qualificado que pudesse substituir os professores nas escolas de origem, e pela inviabilidade financeira que seria gerada potencialmente pela dispensa do grupo durante a formação.

Por outro lado, a formação em serviço permitiu o surgimento de um vínculo comunicacional, da exposição de práticas realizadas em sala de aula, de suas reflexões em equipe com a mediação de professores mais experientes e, por conseguinte, permitiu a avaliação do conhecimento e da aprendizagem docente durante o exercício profissional (Alarcão, 2006). Por outro favoreceu o surgimento de situações de confrontação entre a prática laboral do professor-aluno e do processo educativo docente (Bullett & Somerville, 2010)

Ressalto que os professores-alunos foram capazes de reconhecer a importância do uso de tecnologias de auxílio ao processo de ensino (Demetriadis *et al.*, 2003; Rienties *et al.*, 2013), desenvolvendo por vezes atitudes positivas frente às tecnomídias educacionais em sala. A formação no âmbito educacional possuiu dimensões que conduziram professores-alunos em constante reflexão sobre sua formação acadêmica inicial, pedagógica e profissional. Este processo pôde ampliar a aprendizagem experiencial dos professores-alunos sem formação pedagógica por intermédio de experiências concretas, observação reflexiva, conceitualização e experimentação ativa, permitindo um caráter cíclico e desenvolvimentista à própria aprendizagem durante o processo formativo como apregou Alarcão (2006).

Num exercício introspectivo comum às ações reflexivas estudadas por Schön (2000) e Vezub (2016) o professor-aluno em formação pôde ver com mais clareza como fora desenvolvido o processo de ensino e de aprendizagem. Assim foram propiciadas reconstruções, revisões, reações e recapitulações sobre os eventos ocorridos durante o exercício da prática educativa.

Isto foi salutar para encurtar o distanciamento entre os conteúdos disciplinares específicos e os conteúdos pedagógicos como afirmaram as pesquisas de Shulman (1987) aprimorando os conhecimentos trabalhados em sala de aula, que associa a realidade de vida no entorno da escola. Nestes casos a composição dos cursos de formação docente deve contemplar a existência de múltiplas concepções de educação e a existência de paradigmas conservadores e inovadores peculiares à docência e a natureza do processo formativo na EPCT.

Mesmo com suas limitações, a formação propunha tornar os indivíduos críticos na educação CTSA para viabilizar uma reforma na estratégia formativa da EPCT. Isto foi salutar e favorável para a continuidade do processo de aprendizagem dos professores-alunos, de modo que professores em formação em serviço e alunos descobrissem novos saberes conjuntamente, e que fossem capazes de pesquisar, construir e produzir em equipe. A formação profissional, neste prisma promoveu mudanças que ampliaram a capacidade de adaptação do professor-aluno, tornando-o consciente da realidade na qual está inserido, para garantir uma significativa condição de vida digna e humana para si e para seus alunos.

5.4 A modalidade semipresencial de oferta do curso de formação

Esta modalidade do curso de formação em EPCT desponta como fator positivo pela promoção de acesso fácil e rápido ao conhecimento pedagógico da educação profissional e tecnológica, que permitiu a troca de experiências entre pessoas com habilidades diversificadas, uso da recursividade dialógica, a economia de tempo e deslocamento dos professores envolvidos no curso como apregoa o projeto de criação do curso (Machado, 2012). Em face do exposto afirmo que a formação à distância forneceu melhores resultados que a formação presencial tradicional. E esse fator diferencial se deu tanto pelo meio usado como aos processos pedagógicos anteriormente elencados nessa tese.

Ao fazer uso do AVA MOODLE e dos recursos de educação à distância, foi possível agrupar grande número de pessoas para viabilizar um processo formativo pedagogicamente adequado à realidade da EPCT, atento o estar junto virtual (Valente, 2019) para habilitar professores não licenciados para a docência. A modalidade pôde flexibilizar o horário de formação, contribuindo para o desenvolvimento de competências como autonomia e autodidaxia (Gatti, 2016), favorecendo o aumento do nível de interação entre *professores-alunos* cursistas (Oleson e Hora, 2014).

Além disso, a modalidade pôde direcionar o perfil formativo para o uso de recursos tecnológicos como internet, fóruns de discussão, chat tira-dúvidas, postagem de tarefas e a construção de portfólios de atividades. O emprego destes recursos vem atender os novos conclames do processo formativo docente que rapidamente acessam informações para produzir novos conhecimentos (Leite *et al.*, 2015).

Associadas com a reflexão-na-ação e sobre a ação permitidas pela interação entre homem-máquina as trocas de experiências foram capazes de promover o surgimento de práticas de ensino diferenciadas e também eficazes (associação entre teoria e prática, ensino pela pesquisa, trabalho cooperativo interdisciplinar) no ambiente virtual de aprendizagem, vez que o espaço do MOODLE apresentou um conjunto de ferramentas destinadas ao processo de administração das formações e cursos planejados, além é claro de garantir a oferta de cursos de formação e capacitação.

O caráter organizacional do AVA garantiu um acompanhamento contínuo e constante do nível de desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus usuários. Por isso mesmo, destacou-se a necessidade de uma compreensão mais apurada sobre o desenvolvimento e o uso das plataformas de formação. É importante que sejam observados os aspectos estruturais, tecnológicos e humanos favoráveis a uma aprendizagem telecolaborativa.

Como característica marcante e diferenciadora, a formação no AVA MOODLE ampliou a capacidade comunicacional, que fez uso de interfaces digitais para favorecer permutação e hibridização das informações trocadas entre os diferentes níveis de usuários (professores-formadores, professores-tutores, professores conteudistas, professores-alunos) que continuamente se comunicam entre si.

Apesar da tamanha potencialidade destes ambientes, muitas práticas usadas na EaD e *E-learning* desvalorizam a interatividade e hipertextualidade permitida, vez que ainda atuam em processos de comunicação de massa, desconsiderando as peculiaridades locais e pessoais interferentes no processo de apreensão de novos saberes, contudo a modalidade permitiu a superação do modelo leitor-receptor-expectador para o interagente-operador-participante (Silva, 2009).

5.5 O material impresso

Grande parte do conteúdo estudado durante o curso de formação consistiu na leitura de textos com aporte em pesquisas bibliográficas, livros e artigos produzidos pelos professores-conteudistas. O acesso ao material impresso foi possibilitado pelo IFCE instituição mantenedora do curso de formação, entregues na forma de livros para cada professor-aluno ao início de cada uma das UD. Os textos apoiaram-se no arcabouço teórico

trazido por autores e pesquisadores no campo da Educação, Ciências, Tecnologia, Sociologia e Psicologia.

O material impresso permitiu leitura clara e objetiva, e associou teoria ao exercício da prática docente. Os textos articulavam-se com as demandas da EPCT, com a formação humana e princípios básicos de cidadania. Os conteúdos contemplavam na íntegra os assuntos, conteúdos e propostas elencados nas ementas de cada uma das UD investigadas e no projeto de curso, dando ênfase às bases filosóficas e políticas educacionais, às práticas de ensino e à organização do trabalho pedagógico.

O material foi fornecido ainda na forma de arquivos com extensão em PDF, num CD-ROM. O material impresso destacou-se como ponto-chave de fundamentação de todo o material didático trabalhado na modalidade em EaD, e forneceu subsídios teóricos e metodológicos norteadores da ação docente na educação profissional e tecnológica (IFCE, 2012).

6 CONCLUSÕES

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (Freire, 2014, p. 10).

O presente estudo foi realizado com o propósito de analisar o curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, em busca de compreender o objetivo e a influência da formação em EPCT no desenvolvimento qualitativo profissional do professor ao longo formação em serviço. Objetivou a identificar caminhos e práticas pedagógicas viáveis aos processos de formação semipresencial, que revelassem estratégias e recursos pedagógicos que funcionem ou possam ser melhorados.

Este capítulo traz uma subseção, que trata das Conclusões da pesquisa realizada. Procura apontar os elementos encontrados no estudo do problema que indicaram também a eficácia deste tipo de formação no desenvolvimento profissional de professores. Para tanto fora considerado que o processo de formação à distância destinava-se a grande número de professores no Brasil, que têm quantitativo de profissionais a serem formados atentos à urgência formativa docente.

- Reflexão sobre a reflexão na ação de formar docentes

Acredito que formar professores consiste em garantir a esses profissionais uma aprendizagem cognitiva que seja permanente, institucionalizada, integrada em redes de colaboração e partilha de vivências e experiências concretas. Também deve garantir a seus participantes uma base sócio-político-cultural para consolidar e ao mesmo tempo delinear uma identidade profissional. Um processo de formação docente eficiente deve considerar as práticas já realizadas pelos professores como hipóteses tangíveis de geração de trabalho e pesquisa, por meio das quais serão gerenciadas diversas formas de reflexividade e (re) ação frente aos problemas comuns à educabilidade humana.

No contexto da formação de professores não licenciados em áreas pedagógicas, a condução das ações formativas que aprimoram as práticas pedagógicas pré-existentes e já

reconhecidas como úteis e adequadas, fundamentaram a prática dos professores em formação em serviço, posto que se configurassem como elementos prioritários para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e dos saberes profissionais. Do mesmo a partilha de experiências foi instigada, atribuindo ao processo formativo sua relevância social e cultural na vida do professor.

As atividades propostas aos professores nos espaços online e semipresenciais similarmemente viabilizaram a mediação pedagógica, que conferiu ao professor em formação a competência de gerenciar os momentos de aprendizagem, de modo a encontrar, agrupar, organizar e compartilhar os conteúdos relevantes sobre o conhecimento científico. O fornecimento de uma fundamentação teórica consistente e pragmática contribui para a apropriação do conhecimento na ação, da práxis reflexiva e para a associação entre teoria e prática.

O exercício da prática pedagógica observado potencialmente foi iniciado a partir do Conhecimento do contexto educacional seguido do conhecimento dos alunos e das suas características, já que parto do pressuposto que o professor já detinha o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Neste contexto a prática do professor assumiu caráter reflexivo e estava amparada sobre competências profissionais alijadas no ofício de feito de saberes e no ofício de saberes.

Dito isto posso afirmar que:

a) As práticas colaborativas realizadas no processo de formação em serviço na EPCT entre professores-alunos devem ser vistas como centro de ação didática docente. Estas práticas bem orientadas e realizadas é que são capazes de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem discente. O constante diálogo emergido nos debates reforça valores e amplia as condutas do professor-aluno no ambiente escolar revelando uma necessidade inerente dos processos formativos para constituir uma prática pedagógica diferenciada e que favoreça coaprendência e coensino para gerar novas apreensões para os alunos.

b) As trocas de experiências entre os professores envolvidos na formação em EPCT contribuíram para criar situações didáticas, como estudos de caso, observação participativa, intervenção em função dos problemas encontrados, trabalho colaborativo, pesquisa, observação participativa, estudos de casos no ambiente de trabalho docente. Tais

trocas tornam o professor-aluno um sujeito capaz de aliar ensino e pesquisa enquanto tornam o aluno sujeito ativo de suas próprias aprendizagens. Este procedimento, sendo algo constante colaborará para a ação mais coesa do professor que o leve a (re) considerar sua prática de trabalho e (re) construir os caminhos de abordagem dos conteúdos científicos.

c) É preciso fazer uso de atividades pensadas nos ambientes de formação, para paralelamente ao processo formativo, executar as mesmas atividades no ambiente de trabalho de cada professor, viabilizando uma reflexão sobre-a-ação realizada e a ser futuramente empreendida. Estas atividades precisam ser auxiliadas e analisadas presencialmente e não apenas através da construção de relatórios e preenchimento de minutas de estágio.

d) Deve se associar os acontecimentos biográficos dos professores-alunos e seus saberes experienciais com as práticas e metodologias em voga na EPCT, sejam elas mais maturadas ou não. Saberes e práticas tornam-se essenciais ao surgimento de novas ações que conduzam seus envolvidos a realizar ações-reflexões durante o exercício da atividade profissional. Os acontecimentos biográficos com suas riquezas particulares são apetrechos didáticos que advém da memória pessoal e coletiva, e que através das trocas e das narrativas entre sujeitos em formação, serão capazes de se plenificar enquanto condição de existência temporal.

e) Os espaços de formação devem propiciar um ambiente favorável à partilha, que incentive e valorize o diálogo e o intercâmbio de saberes científicos, saberes de condução, saberes docentes e saberes pedagógicos pelo reconhecimento do “outro” como sujeito (re) produtor e construtor de conhecimentos.

f) O ambiente de pesquisa (AVA MOODLE) investigado rico de interações favoreceu tanto uma recontextualização dos saberes e das práticas docentes como uma aprendizagem socialmente reelaborada pelos professores envolvidos na formação. Lançando mão de um discurso contextualizador e acolhedor das particularidades vivenciadas, o processo formativo pesquisado permitiu aos seus formadores/tutores a articulação e conciliação de fatos, ideias, hipóteses, experiências exitosas, e não tão bem

sucedidas como mecanismos didáticos de incentivo e estímulo para tornar significativo o processo formacional. Isto promoveu um novo sentido ao curso de formação em EPCT, e práticas diferenciadas emergiram desse processo formativo, implicando em um desenvolvimento de um processo que ia além da sala virtual, alcançando o campo de trabalho.

g) O treinamento e formação de profissionais com menor ou maior qualificação, contra sua vontade gera desgastes e tensões no processo de aprendizagem, impedindo que haja transformação e transdução de saberes previamente assimilados perante as novas situações-problemas apresentadas. Há que se considerar que parte dos saberes e competências docentes advém da interação com outras pessoas em sala de aula em momentos inesperados, imediatos, imprevisíveis, urgentes e incertos. E que a desconsideração desses aspectos desfavorece a aprendizagem transformadora e substancial de estratégias e boas práticas de ensino.

h) O modelo do projeto piloto do curso de Formação na EPCT é exportável para outros ambientes, desde que sejam sanadas as limitações de espaço e tempo, de ordem financeira, as alusivas ao acesso e permanência nas formações, e ainda que os professores em formação sejam pedagogicamente assessorados. Deve ser observado o uso de modelos curriculares que considerem as necessidades locais, e que seja pautado numa formação disciplinar que contemple o enfoque interdisciplinar e transdisciplinar no (do) percurso formativo.

i) O uso de modelos previamente reconhecidos como de grande valia e importância, as trocas de informações entre seus colegas em formação, o trabalho em equipe de forma colaborativa acabaram atuando como situações formativas, que promoveram rupturas dos conceitos já adquiridos e a retomada de procedimentos pedagogicamente mais favoráveis ao ensino dos conteúdos científicos, como por exemplo o emprego de estratégias de ensino por investigação. Isto facilita a construção do conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos, das estratégias e procedimentos tomados.

j) Tendo como ponto de partida o ensaio e o erro, o *professor-aluno* em formação

em serviço foi convidado reflexivamente a repensar sobre si mesmo, suas ações e intenções pedagógicas. Ele agindo sobre as ações reconhecidas como favoráveis ao ensino, dando e acatando sugestões e inovações na ação educativa em sala de aula, foi capaz de reconstruir um perfil docente diferenciado pela natureza das estratégias fornecidas no processo de formação e por suas escolhas tomadas no durante o percurso formativo.

Acredito que o processo de formação que se proponha a formar professores nos moldes da educação CTSA na EPCT, deva independente da área de conhecimento trabalhada, envolver em seu escopo formativo tanto conhecimentos cognitivos, como socioculturais. Ao envolver os conhecimentos no campo sociocultural e cognitivo é importante que haja tempo para que o professor em formação possa se apropriar de conhecimentos epistemologicamente constituídos para favorecer a mediação pedagógica.

Compreendo que esta pesquisa trouxe informações que reforçam a ideia de que interação, colaboração e o diálogo são fatores a serem considerados nas relações que diariamente se estabelecem nos ambientes formativos. Um processo de formação precisa ter uma visão clara e coesa do aluno, e deve percebê-lo como um ser real, contraditório, pleno de possibilidades, possuidor de necessidades que precisam ser mais bem entendidas, consideradas e atendidas no espaço escolar.

As mudanças atuais provocadas pela informatização têm gerado grandes adaptações nas organizações, e assim também nas relações que são estabelecidas entre as pessoas e nos sistemas econômicos dos países em desenvolvimento. Logo os processos formativos devem trazer para si estes recursos e readaptá-los.

Do mesmo modo, ao acompanhar esta mudança continua e extremamente veloz, o processo de ensinar e aprender nas formações docentes também acaba por ser impelido a (trans) formar suas estruturas e modos de divulgação de informações, a fim de ampliar a maneira como os profissionais da docência, sejam licenciados ou não conhecem e aprendem sobre o conhecimento pedagógico e o conhecimento científico.

Deste modo afirmo que:

a) Seria importante que as futuras pesquisas alcançassem a sala de aula na escola-campo para verificar como os saberes apreendidos pelos *professores-alunos* foram consolidados no cotidiano docente após a formação recebida. Isto permitiria compreender

quais competências docentes favoreceram ou não o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

b) Seria pertinente identificar nos casos exitosos de desenvolvimento da aprendizagem na escola-campo, como cada *professor-aluno* em formação desenvolveu suas aulas e estratégias de ensino, de modo a privilegiar uma sistemática de aprendizagem do aluno na escola profissionalizante.

c) Seria oportuno analisar se as deficiências encontradas no acompanhamento dos *professores-formadores* e *professores-tutores* contribuíram de alguma forma na baixa qualidade da assessoria didático-pedagógica fornecida, e se esta estaria associada, por conseguinte numa baixa qualidade da formação recebida.

d) Seria interessante avaliar o impacto da mudança estrutural da formação realizada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem nos Institutos Federais, para indicar se e como esta reestruturação é favorável ao desenvolvimento ou não da formação em serviço de professores não licenciados.

e) Seria pertinente fazer um acompanhamento das atividades práticas realizadas pelos *professores-alunos* ao longo de todo o percurso de formação, para avaliar a elaboração dos diagnósticos prévio das queixas e situações-problemas apresentadas na escola-campo, confrontando-as com as estratégias de ação elencadas nos projetos de intervenção.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *et al.* **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 2007.
- AGUILAR, M. Learning and Information and Communication Technologies: Towards new educational scenarios. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 2, p. 801-811, 2012.
- ALARCÃO, I. Os questionamentos do cotidiano docente. **Pátio Revista Pedagógica**, V. 10, n. 40, p. 16-19, 2006.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Rio de Janeiro: Cortez editora, 2022.
- ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2010.
- AMANTE, L. G. C. D. **A integração das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso**. Portugal: Universidade Aberta, 2003.
- ARAÚJO C, Pinto E.M.F., Lopes J, *et al.* **Estudo de caso** – Métodos de investigação em educação [Internet]. Porto: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia; Disponível em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.
- ASSARÉ, P. Antônio Gonçalves da Silva. **Patativa do Assaré: uma voz do Nordeste**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- AULER, I. C. P.; DOS SANTOS, G. F.; CERICATTO, S. K. O papel do professor e os desafios no contexto da cibercultura. **InterSciencePlace**, v. 11, n. 4, p. 149-169, 2017.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AYKAC, N. *et al.* Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. **Üniversitepark Bülten**, v. 6, n. 1, p. 67-78, 2017.
- AZEVEDO, M. A. R. **Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias**. 2009. 260f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- BARBOSA-LIMA, M. C. ; CASTRO, G. F.; ARAÚJO, R. M. X. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 02, p. 235-245, 2006.

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUDELAIRE, C. **Pequenos poemas em prosa**. São Paulo: Hedra, 2023.
- BEHRENS, M. A. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. **Coleção Agrinho**, p. 95-116, 2014.
- BENITES, L. C. Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. *In*: SILVA, Marco (comp.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, p. 25-40, 2003.
- BOLZAN, D. P. V. V. *In*: MOROSINI, M. (comp.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 610p. 2006.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20– 28, 2004.
- BORGES, M. L. Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 147-162, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB (Resumo Executivo do Relatório de Gestão 2009-2013), 2014.
- BRAGA, J. O. **Sobre o saber que não se sabe necessário à formação e práxis do educador**: palavras, silêncio, ditos e (contra) ditos. 2008. 295f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2008.
- BRAGANÇA, I. F. S. A formação como tessitura da intriga: diálogos entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 579-593, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em Revista** , v. 37, p. 1-18, 2021.

CARPIM, L. *et al.* Paradigma da complexidade na prática pedagógica do professor de educação profissional no século 21. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 40, n. 1, p. 90-107, 2014.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**, 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, M. L. G.; DE SOUZA, M. Categorização/Classificação. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 23, p. 13-18, 2013.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Acção Política. *In: Conferência promovida pelo Presidente da República*. 4 e 5 de Março de 2005 | Centro Cultural de Belém – Pará, 2005.

CEZAR, M. S. Saberes em relações dialógicas: não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes, **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1247-1258, 2020.

CIVITILLO, S.; JUANG, L. P.; SCHACHNER, M. K. Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. **Educational Research Review**, v. 24, p. 67-83, 2018.

CONNOLLY, M. *et al.* The accommodation of contested identities: The impact of participation in a practice-based masters programme on beginning teachers' professional identity and sense of agency. **Teaching and Teacher Education**, v. 71, p. 241-250, 2018.

CRAIG, C. J. *et al.* The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. **Teaching and Teacher Education**, v. 71, p. 329-340, 2018.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2014.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective teacher professional development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

DELORS, J. *et al.* Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós. 1989.

DEPAEPE, F.; KÖNIG, J. General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. **Teaching and teacher education**, v. 69, p. 177-190, 2018.

DONG, Y. *et al.* Exploring the profiles and interplays of pre-service and in-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in China. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 18, n. 1, p. 158-169, 2015.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto, 1997. *In: A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed editora, 2009.

FIORENTINI, D.; SOUZA Jr., A.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In: GERALDI, C. M, G.; FIORENTINI, D. PEREIRA, E.M. A. (comp.). Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 307-335, 1998.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, p. 917-938, 2013.

FISCHER, C. *et al.* Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 72, p. 107-121, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *et al.* **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. São Petrópolis: Vozes, 1989.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. Chemistry teachers and the use of computers in the classroom: discussions about a process of in-service teacher training. **Ciência & Educação**, v. 15, p. 343-358, 2009.

GAREIS, C. R.; GRANT, L. W. The efficacy of training cooperating teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 39, p. 77-88, 2014.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. The teacher knowledge base concerning Technological and Vocational Education (TVE): an exploration into the teacher's viewpoints. **Educação em Revista**, v. 28, p. 211-236, 2012.

GAUTHIER, C. *et al.* (comp.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. La política sobre formación inicial de docentes en Québec. **Revista de educación**, n. 340, p. 165-185, 2006.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S. Comment planifier l'organisation des apprentissages? *In: Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* (p. 1-16). Paris, France: Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional - GESTÃO**. v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. São Paulo: Objetiva, 2012.

GOMES, E. E.; SETTON, M. G. J. Political Marketing and Education: a study on agents, strategies and interpretations of culture. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 853-872, 2016.

GONÇALVES, H. J. L.; BARBOSA, P. R.; AGUIAR, P. M. Pesquisa e inovação no Instituto Federal de São Paulo: a busca por uma identidade. **Revista Iuminart**, v. 1, n. 14, p. 1-20, 2017.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GUZMAN, A.; NUSSBAUM, M. Teaching competencies for technology integration in the classroom. **Journal of computer assisted learning**, v. 25, n. 5, p. 453-469, 2009.

HATLEVIK, I. K. R.; HATLEVIK, O. E. Students' evaluation of digital information: The role teachers play and factors that influence variability in teacher behavior. **Computers in Human Behavior**, v. 83, p. 56-63, 2018.

HERPPICH, S. *et al.* Teachers' assessment competence: Integrating knowledge, process and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. **Teaching and Teacher education**, v. 76, p. 181-193, 2018.

HERRING, M. C.; KOELER, M. J.; MISHRA, P. (Eds) Introducing TPCK. **Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators**. Abingdon: Ed. Routledge, 2016.

HYGINO, C. B.; MOURA, S. A.; LINHARES, M. P. Teaching Models in the initial training of teachers of physics: an analysis from the perspective of discourse analysis. **Ciência & Educação**, v. 20, p. 43-59, 2014.

- HORN, I. S. Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. **Teachers College Record**, v. 112, n. 1, p. 225-259, 2010.
- KEEVES, J. P. **Educational research, methodology, and measurement**: An international handbook. New York: Pergamon Press, 1990.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Ed., 2003.
- KIM, E.; CORCORAN, R. P. Factors that influence pre-service teachers' persistence. **Teaching and Teacher Education**, v. 70, p. 204-214, 2018.
- KOCH, I. V.; MARCUSHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 14, p. 169-190, 1998.
- KRIPPENDORFF, K. Content analysis: An introduction to its methodology. New York: Sage publications, 2022.
- KUENZER, A. Z. High school teacher training: old problems, new challenges. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 667-688, 2011.
- KUMAR, R; PANDE, N. Technology-mediated learning paradigm and the blended learning ecosystem: What works for working professionals? **Procedia computer science**, v. 122, p. 1114-1123, 2017.
- JOYE, C. R. **Educação a Distância**. Fortaleza: Ed. IFCE, 2013.
- JESUS, C. P. F.; ROCHA, S. M. S.; PORTO, P. S. S. A educação CTS/CTSA como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, 12, 2022.
- LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a. edição, 2007.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.
- LEE, M-K; ERDOGAN, I. The effect of science–technology–society teaching on students' attitudes toward science and certain aspects of creativity. **International Journal of Science Education**, v. 29, n. 11, p. 1315-1327, 2007.
- LEITE, E. A. M.; MACHADO, A. S.; SALES, G. L.; ZEDNIK, H.; MAIA, S. M. Distance education evaluation: an analysis of the β factor from LV model subjectivity. *In: New Contributions in Information Systems and Technologies*: Volume 1. Manhattan: Springer International Publishing, p. 1231-1241, 2015.

- LEITE, J. E. R. **A construção pública do conhecimento: linguagem e interação na cognição social**. 2005. 248f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 201-227, 2006.
- LEVY, P. Cibercultura na rede. **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização, cultura e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-24, 2004.
- LIBÂNIO, J. C. *et al.* La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davidov. **Didácticas Específicas**, n. 10, p. 28-53, 2014.
- LOPES, J. B. Aprender e ensinar Física. **Textos universitários de ciências sociais e humanas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- LOPES, J. B. *et al.* **Investigação sobre a mediação de professores de ciências físicas em sala de aula**. Vila Real: Ed. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2010.
- LOPES, J. B. *et al.* Instrumentos de Ajuda à Mediação do Professor Para Promover a Aprendizagem dos Alunos e o Desenvolvimento Profissional dos Professores. **Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação**, v. 2, n. 1, p. 125-171, 2012.
- LOPES, J. B. *et al.* Constructing and using multimodal narratives to research in science education: contributions based on practical classroom. **Research in Science Education**, v. 44, p. 415-438, 2014.
- LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1159-1180, 2004.
- MACHADO, A. S. Interação, interatividade e comunicação no processo de mediação pedagógica na educação *on-line*. **Educere et Educare**, v. 9, p. 765-779, 2014.
- MACHADO, A. S.; SILVA, M. G. V.; ALMEIDA, M. M. B. A didática de ciências e o uso de recursos tecnopedagógicos: estratégias para o ensino de química. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 3, p. e22072-e22072, 2022.
- MACHADO, A. S.; VASCONCELOS, J. M. SOARES, L. F. Apropriação dos Conteúdos na Educação Científica nos Moldes de Pesquisas em Educação CTSA. *In* SILVA, M. G. V.; SAMPAIO, C. G.; ALMEIDA, C. A. S. (Orgs). **A pesquisa em ensino de ciências e**

matemática: Temáticas Emergentes em Contextos Adversos. Curitiba: Editora CRV, p. 23-35, 2023.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros Professores de Educação Física.** 2011. 574f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 02, p. 323-339, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Ed. Atlas; 7ª. edição, 2011.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, p. 24-40, 2015.

MAZZOTTI, T. B. Retórica, a ciência das técnicas noéticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 28, p. 103-129, 2015.

MEDEIROS, R. Quais os saberes necessários para a prática docente: Freire, Tardif e Gauthier respondem. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2005.

MEDEIROS CAMPOS, C. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2013.

MELLO, R. M. A. V.; CURY, C. R. J. O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, n. 26, p. 1087-1107, 2014.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu:** um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MICHAELIS, Dic. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.** Araraquara-SP: Melhoramentos, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In: A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 213-231, 2006.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In: CAVALCANTE, M. M. et al. (comp.). Referenciação.* São Paulo: Contexto, p. 17-52, 2003.

MOODLE.ORG. Moodle logs. Disponível em: <https://docs.moodle.org/402/en/Logs>. Acesso em: 24 de agosto 2023.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 02, p. 191-211, 2003.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. O lugar da matemática na licenciatura em matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, p. 981-1005, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011.

NIEMEYER, O. **Minha arquitetura – 1937-2005**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Teachers: how long until the future? *In*: FLORES, M. A. *et al.* (comp.) **Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research**. Rotterdam: Ed. Sense, p. 29-37, 2013.

OKADA, A.; OKADA, S. Novos paradigmas na educação online com a aprendizagem aberta. *In*: **5th International Conference in Information and Communication Technologies in Education**. Challenges Centro de Competia da Universidade do Minho, Portugal. 2007.

PACHECO, E. (comp.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2010.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: Ed. IFRN, 2015.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PEREIRA, B. C. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

PÉREZ, D. G.; CARVALHO, A. M.P. **Formação de professores de ciência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PESSOA, F. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Recolha, transcrição e notas de Teresa Sobral Cunha.) Lisboa: Presença, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24ª. Edição revista. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

PINHEIRO, N. AM; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. O contexto científico-tecnológico e social acerca de uma abordagem crítico-reflexiva: perspectiva e enfoque. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n. 1, p. 1-14, 2009.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G. *et al.* **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: EdUFBA, 2019.

PINTO, J. Avaliação Formativa: uma prática para a aprendizagem. *In: M. Ortigão et al.* (comp.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**, v. 6, p. 19-45, Curitiba: CRV Ed. 2019.

PINTO, J. S.; LOPES, J.; SILVA, A. Situação formativa: um instrumento de gestão do currículo capaz de promover literacia científica. **Enseñanza de las ciencias**, n. extra, p. 1616-1621, 2009.

ROSA, A. R. **O aprendiz secreto** (Poesia). Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições, 2001.

ROSA, I. S. C.; SANTANA, C. S. C. As Contribuições de Paulo Freire e da Alfabetização Científica para a Abordagem de Enfoque CTSA na Escola. *In: Encontro internacional de formação de professores*, 2016. Aracaju. Anais [...] Aracaju:[s.n.], 2016, p 1-14.

RUIZ-MORENO, L.; LEITE, M. T. M.; AJZEN, C. Didactic and pedagogic training in health care: cognitive skills developed by postgraduate students in a virtual learning environment. **Ciência & Educação**, v. 19, p. 217-229, 2013.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, p. 145-155, 1996.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SEIXAS, C. A. *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, p. 660-666, 2012.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SOARES, S. D. **Educação profissional na perspectiva de inserção dos egressos do curso técnico em agropecuária subsequente do Instituto Federal de Brasília-Campus Planaltina no mercado de trabalho**. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Social e Intervenção Comunitária, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. 2016.

SOSLAU, E.; KOTCH-JESTER, S.; SCANTLEBURY, K.; GLEASON, S. Coteachers' huddles: developing adaptive teaching expertise during student teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 73, p. 99-108, 2018.

SPEAR, A. M.; COSTA, R. B. Potential for transformation? Two teacher training programs examined through a critical pedagogy framework. **Teaching and Teacher Education**, v. 69, p. 202-209, 2018.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. **Commonwealth of Learning**, 2004.

SOUZA MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

- STAKE, R. E. Case Studies in Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (eds) **Strategies of Qualitative Inquiry**, 2, 134-164. London: Sage Publications, 2003
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.
- TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.
- TONDEUR, J. *et al.* A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. **Computers & Education**, v. 122, p. 32-42, 2018.
- TSENG, F.; KUO, F. A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. **Computers & education**, v. 72, p. 37-47, 2014.
- VALENTE, J. A. Pensamento Computacional, Letramento Computacional ou Competência Digital? Novos desafios da educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 147-168, 2019.
- VAN DER MAREN, J-M. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 19, n. 1, p. 159-173, 1995.
- VASCONCELLOS, C. S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**, v. 143, p. 66-78, 2007.
- VEZUB, L. F. Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, v. 53, n. 1, 2016.
- WIDEEN, M.; GRIMMETT, P. P. (Ed.). **Changing times in teacher education: restructuring or reconceptualization**. Psychology Press, 1995.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.
- ZEICHNER, K. M. Traditions of practice in US preservice teacher education programs. **Teaching and teacher education**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 1993.

APÊNDICE A - RELATOS TEXTUAIS NA UNIDADE DIDÁTICA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR

Professor-formador 2

Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Thursday, 23 January 2014, 16:25

Caro (a) aluno (a), Assista ao vídeo “O projeto político pedagógico e a gestão democrática”, com o educador Vasco Moreto, no endereço... Em seguida, analise-o e discuta com seus colegas a seguinte questão: Você acha que a visão de Vasco Moreto sobre o PPP está coerente com as proposições desta aula? Explique seu ponto de vista e comente o dos seus colegas. ¡¡¡¡Vamos lá!!!!

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Monday, 2 December 2013, 20:35

Bem vindos! Iniciamos o estudo dessa disciplina através desse fórum discutindo e construindo diferentes percepções acerca do Projeto Político Pedagógico. Vejam o vídeo, interajam e reflitam sobre nossa prática. Bons estudos!

Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Tuesday, 21 January 2014, 21:16

O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho Neste fórum discuta com seus colegas e tutores sobre a importância de se conhecer as demandas do mercado de trabalho e da sociedade para o planejamento na EPCT. Leia as aulas, considere a sua realidade ao refletir sobre o tema e participe! BoM DEBATE.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 8 December 2013, 12:39

Olá turma, estamos dando início ao nosso fórum referente à nossa segunda semana de estudos. Respondam ao questionamento proposto: Por que é importante conhecer as demandas do mercado de trabalho e da sociedade para o planejamento na EPCT? Boa semana e bons estudos!

Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Thursday, 23 January 2014, 16:27

Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. Com base no conteúdo, abordado na aula 3, acerca da elaboração do plano de curso e projetos inovadores, discuta com seus colegas e tutoras sobre estratégias de elaboração de projetos inovadores considerando as características de qualidade e exequibilidade na resolução de problemas tecnológicos em sua realidade escolar.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Monday, 16 December 2013, 18:47

Olá turma, boa noite.

Gostaríamos nesse fórum que vocês discutissem sobre a elaboração de projetos inovadores na educação profissional. Considerem para isso as características de qualidade e exequibilidade na resolução dos problemas considerando sua realidade escolar. Bons estudos!

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Monday, 23 December 2013, 11:37

Bom dia,

Estamos chegando à reta final de nossa disciplina, onde vocês debateram, interagindo com os demais e trocando experiências. Parabéns pela dedicação e empenho na realização das atividades. Continuem firmes nessa caminhada. Que muitos êxitos cheguem a todos nesse novo ano. Boas festas.

Professor-tutor 3

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 14:27
Boa tarde A.

Pode-se dizer que o PPP de uma escola é a bússola por isso é tão importante que professores aluno e a comunidade escolar tenham conhecimento de sua existência e conteúdo.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Monday, 2 December 2013, 23:52

Boa noite. turma Passo para desejar a todos bons estudos. Iniciamos nossa semana com o 1º fórum encima de um video Vasco Moretto onde em poucos minutos ele traduz uma visão clara sobre o PPP. Desejo a todos uma boa semana e boa leitura.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Wednesday, 4 December 2013, 16:09

Boa tarde. A escola sozinha não faz a transformação da sociedade, mas uma educação crítica, radical e libertadora é um dos instrumentos necessários ao aglutinamento de forças transformadoras e gestadoras do trabalho de formação de seres com consciências críticas.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Wednesday, 4 December 2013, 16:12

Boa tarde

Muito boa a sua abordagem mais não vamos esquecer que: Para elaboração do projeto, Vasco Moretto propõe uma estrutura composta por quatro níveis. “Isso não significa que eles sejam isolados e independentes”.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Friday, 6 December 2013, 14:11

Boa tarde. Complemento sua abordagem afirmando que PPP é flexível e ao mesmo tem é a bússola das escolas.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Friday, 13 December 2013, 16:24

Boa tarde. Complemento seu discurso lembrando que o profissional recém formado precisa que alguém abra as portas para que ele possa ter seu 1º emprego e mostre seu potencial e sua qualificação dentro daquilo que ele estudou e no que a empresa precisa.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 8 December 2013, 16:15

BOA TARDE TURMA

Estamos iniciando mais uma aula de nossa disciplina. Que todos tenham uma boa semana e boa leitura.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Tuesday, 17 December 2013, 22:29

Olá

Complemento sua abordagem colocando que esse projeto inovador devera ser idealizado de acordo com as necessidades e o meio em que os discentes estiver inserido.

Professor-tutor 4

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Tuesday, 3 December 2013, 12:43

Olá para todos.

Iniciamos este curso com muita satisfação, considerando que a participação de todos é vital para o enriquecimento das discussões sob o ponto de vista da aprendizagem colaborativa. Assim, iremos construir perspectivas diferentes de compreender Projeto Político Pedagógico e planejamento escolar numa visão participativa, ampliando tais discussões no foco da educação profissional. Abraços!

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Friday, 6 December 2013, 23:37

Olá.

Vejo que as discussões apontam uma realidade onde o PPP ainda é pouco conhecido ou socializado entre os profissionais que fazem a escola. Todavia, podemos persistir que este instrumento faz parte de uma construção mais ampla e que envolve a participação de todos: gestores, professores, funcionários, pais, alunos, bem como o entorno da escola. Assim, como a Anaila destacou trata-se de um instrumento valioso e que deve ser apropriado e debatido pelo grupo. Abraços!

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Wednesday, 11 December 2013, 00:29

Olá para todos.

Contribuindo com o que já está sendo tão amplamente pontuado pelo grupo: a formação e os processos de atualização que o mercado tem exigido de todos aqueles que desejam um lugar neste espaço tão disputado e concorrencial. Sabemos que nas últimas décadas novas demandas vem sendo postas no mundo do trabalho, consequentemente novas exigências profissionais tomaram configuração cada vez mais complexas. Portanto, estamos cientes que o conhecimento específico da área que atuamos é fundamental, mas também precisamos desenvolver outras habilidades/técnicas que possam ser estendidas ou colaboradas com outras áreas do conhecimento, numa perspectiva de compreensão e discussão das possibilidades e limites do mercado em tempos de crescimento econômico ou estagnação. Dessa forma, como podemos contribuir efetivamente na formação de nossos alunos? E nossa formação tem correspondido as demandas do mercado?

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Friday, 20 December 2013, 00:28

Olá para todos.

De fato encontramos dificuldades quando pensamos e pretendemos fazer mudanças que afetam um determinado contexto. Nesse sentido, mobilizamos um conjunto de fatores, desde pessoas de diferentes setores, estruturas físicas, modelos organizacionais, recursos financeiros até quebramos paradigmas. No entanto, os projetos inovadores caminham nessa direção, pois procuram romper com situações que que nos parecem sem saída, difíceis e desanimadoras. Assim, tomamos a iniciativa de vislumbrar um horizonte na perspectiva de melhorar a realidade. Em cada área de atuação é possível desenvolvermos ações conjuntas com a comunidade, professores, alunos e colaboradores. Portanto, vamos pensar nossa realidade e discutir a elaboração de projetos e compartilhar com o grupo. Abraços!

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Sunday, 22 December 2013, 21:37

Boa noite.

Infelizmente José, ainda vivenciamos em muitos municípios este tipo de processo. Sabemos que a luta pelos processos democráticos vem se dando desde a ditadura militar, pelos marcos que avançaram a luta pelas "diretas já!", a Constituição de 1988, a LDB 9.394/96 dentre outros fatos. Mas, nossa sociedade é marcada pelas contradições de classe, onde os grupos que estão no poder determinam formas ideológicas de manutenção, impedindo avanços mais significativos e que poderiam melhorar a vida da grande maioria das pessoas. Portanto, podemos criar espaços de discussão, estudos que possam colaborar na luta pela democratização nos espaços onde

a comunidade tem pleno direito de participar e construir o tipo de escola que deseja, como também pensar uma sociedade diferente. Não é mesmo? Abraços! Boas festas!

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 18 January 2014, 18:35

Olá.

Estamos finalizando nosso curso que vai até domingo. Esperamos que todos continuem firmes e fortes nesta jornada de aprendizado. Abraços calorosos!

Professor-aluno 2:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 11 January 2014, 15:04

Como vários dos meus colegas já comentaram o PPP não é algo tão lembrado na Escola. Faz três anos e meio que estou na mesma EEEP e na metade do ano passado foi que entrei em contato com o Projeto, quando a Diretora veio me falar da reunião para discutirmos mudanças no mesmo. Até me assustei um pouco, pois nunca tinha ouvido falar, e com espanto perguntei do que se tratava. Ela, mais espantada ainda, disse: "-", nós discutimos o PPP logo que nossa escola passou a ser Profissional". Ou seja, em 2008, ano que ainda nem estava na escola. Enfim, pelo que pude perceber no documento atualizado ficaram várias discussões, que a meu ver, ainda são utópicas e ainda um pouco longe da realidade da escola, principalmente porque vários professores mantem a mesma metodologia há anos, e que por mais que se fale que a educação tem que ser interativa, muitos não a praticam em sala de aula, cobrando assim que os alunos absorvam os conhecimentos da forma tradicional. Alguns colegas ainda são transmissores, simplesmente por comodidade. Com isso, alguns não alcançam seus objetivos ao final do processo.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 11 January 2014, 15:13

Concordo com o que o Vasco Moreto expôs sobre o PPP no vídeo, pois esse era para ser o modelo de desenvolvimento do Projeto. Os passos a serem seguidos e principalmente a diferenciação de ensino por setores, me chamou muita atenção pela clareza que foi explanada e por perceber o quanto o Processo de ensino tem que ser revisto pelos professores, principalmente da Base Regular, pois muitos deles possuem um metodologia de ensino muito ultrapassada, onde a aluno não possui êxito e conseqüentemente não ajuda quando precisamos desses conhecimentos para que os alunos entendam as disciplinas Técnicas. Grande desafio!!

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 11 January 2014, 15:25

Concordo R, quando diz que entramos na Escola despreparados por nossa formação ser, na maioria dos casos, em Bacharel. Por isso não poderíamos contribuir pedagogicamente. Os gestores sabem que não temos a formação de Licenciatura e muitas vezes esquecem!!

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 11 January 2014, 17:03

Atualmente, temos na cidade de Sobral o HRN, Hospital Regional Norte, onde estamos procurando fazer parceria, para os estágios da nossa escola, pois a estrutura em que nossos futuros profissionais irão trabalhar é de alta tecnologia. Claro que temos ainda os procedimentos padrões, mas que se diferencia em alguns aspectos. Sabendo dessa demanda de mercado, já que estão havendo seleções constantemente para a área, buscamos esse convênio para que nossos alunos já sejam capacitados para trabalhar com o básico e com a mais alta tecnologia.

Assim, o HRN também economizaria com capacitações e aperfeiçoamento que são realizados com os profissionais, Técnicos de Enfermagem, já que esses atuaram no campo de estágio na própria Instituição.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 11 January 2014, 17:15

O mercado, muitas vezes, é muito cruel com esse recém formado. Adota-se um Preconceito por achar que pela inexperiência, é incompetente. Nosso mercado, área de Enfermagem, ainda está satisfatório e nossos alunos são muito bem quistos nas Instituições, pois, a maioria delas são nossos campos de estágios. Com isso, nossos alunos já começam a ser avaliados desde que passam pelos estágios, sendo que alguns, às vezes, nem precisam fazer seleção por ter mostrado um grande desempenho durante o Curso. Acredito que isso aconteça com todos os Cursos e que, muitas vezes, são os próprios alunos que abrem as portas para eles no Mercado por estarem fazendo um bom trabalho!!

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por OUSA Saturday, 11 January 2014, 17:31

Olá T!! Acredito que a questão que você levantou é muito importante, pois ainda temos muitos problemas com alunos que não mudam de postura até chegar ao estágio. Isso para mim ainda é um desafio, pois converso muito com meus alunos sobre esse assunto e percebo mudanças de postura ao passo que mudam os professores em sala pelo fato de alguns não se comprometerem com o que é realmente Ensinar e dar pouca importância ao modo como os alunos se comportam em sala. Em minha opinião, a disciplina de Preparação para Estágio quem tinha que ministrar era um professor da Base Técnica, sendo um dos erros cometidos pelo fato de que os Professores da Base Regular não conhecer a realidade e a postura que demanda em cada curso. Ai já vai uma grande defasagem, onde o professor dá uma aula ilusória e sem interesse, enquanto o aluno não ver o que realmente vai enfrentar!!

FÓRUM 3:

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 11 January 2014, 15:45

Concordo **G!** Quando cheguei na escola em 2010, entrei como orientadora de estágio e iria me responsabilizar, junto com os outros colegas, pela primeira turma que iria entrar em estágio. Percebi a carência em aulas práticas dos alunos, onde o Laboratório de Enfermagem da Escola ficou pronto justamente quando eles iniciavam as vivências em campo. Foi um desafio imenso, pois muitos tinham dificuldades e já tinha que fazer os procedimentos nos pacientes. Tivemos que começar a ensiná-los nos estágio como se estivessem no Laboratório para só assim ele se sentirem seguros em fazer nos pacientes. Graças ao nosso empenho e curiosidade os nossos alunos conseguimos vencer o desafio, estando com um bom índice de empregabilidade da primeira na área. São muitas as dificuldades, mas é muito gratificantes ver que nossos alunos alcançaram seus e nossos objetivos no final de tudo!!

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 11 January 2014, 16:14

Com as dificuldades que temos em implantar Projetos Inovadores nas nossas Escolas, acho válido não "abafarmos" nossa criatividade e interesse esperando apoio financeiro, que acredito ser a maior dificuldade em conseguir realizar um projeto. Como a G frisou, temos a capacidade de nos ligarmos a outras pessoas e instituições para que nossos alunos não fiquem de fora. Com o tempo, os gestores, vendo o grande esforço dos alunos e professores, vão acabar buscando meios de nos apoiar, principalmente os gestores que visam "parecer" envolvidos no Processo de Desenvolvimento do Projeto.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 11 January 2014, 16:30

Vejo que isso é um dos fatores que mais nos impeça de promover projetos inovadores: O TEMPO, pois se tivermos o estímulo da escola para desenvolvermos projetos, teríamos algumas horas do total da carga horária para desenvolvermos nossos projetos. Assim, com certeza, teríamos muitos Projetos sendo desenvolvidos!!

Professor-aluno 6:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Wednesday, 4 December 2013, 21:17

Concordo sim com a visão do Vasco Moretto. Basicamente, todas as escolas tem PPP, mas não basta possuir esse documento guardado, se a comunidade não participa, se o professor não tem acesso, se o mesmo não é consultado, nada vai mudar. Acredito que na hora que tirá do papel e colocar em ação será maravilhoso. Fala-se muito em PPP mas pouco praticado.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Wednesday, 4 December 2013, 21:12

Vejam as principais palavras que compõe o PPP. Se você prestar atenção, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele: É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Além de tudo é meio, um caminho a ser seguido por todos no processo de ensino aprendizagem. É valioso e deve ser revisado sempre que necessário. É uma ferramenta de planejamento e tomada de decisão que deve ser usada por todos e não deve ficar somente na gaveta de uma mesa. Jakson

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Wednesday, 4 December 2013, 21:07

O que mais falta no meu ponto de vista e a participação do coletivo, comunidade, alunos, professores, gestão na elaboração e continuidade do mesmo. A escola como comunidade educativa Para o educador Moretto, o projeto político pedagógico expressa a visão, a missão e os objetivos da instituição, que vão se realizando à medida que as pessoas vivem o dia a dia da escola. É, portanto, flexível e dinâmico, vivenciado coletivamente. “É político porque expressa um compromisso social de formação de cidadãos inseridos num contexto social específico” Com isso a escola passa a ser vista como uma comunidade educativa, e não apenas o conjunto de alunos e professores que executam um currículo voltado para a formação cognitiva dos sujeitos. O ponto de partida é saber que cidadãos a escola pretende formar. Nesse sentido, o projeto é também pedagógico porque expressa os princípios orientadores para as ações educativas no contexto escolar, estabelece os fundamentos das relações entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e define os papéis dos agentes envolvidos no processo: aluno, professor e sociedade. Integração nos processos que envolvem o PPP é suma importância para seu sucesso.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Wednesday, 4 December 2013, 21:03

Olá turma, boa noite. É bem valida as palavras do educador Vasco Moretto, principalmente quando inclui a comunidade na construção do PPP. A escolas abertas a comunidades em todos os aspectos, assim como a escolas fechadas, principalmente nos que se refere ao PPP, muitas comunidades não tem nenhum acesso a esse tipo de informação e por tanto não somam na elaboração do mesmo e nem na continuidade do PPP.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por JOSE JAKSON DA SILVA Saturday, 7 December 2013, 12:27

Olá G, bom dia. Bem colocada suas observações. O coletivo precisa funcionar para o PPP fazer sentido! A comunicação dentro da escolas chega ser estranho muitas vezes, alguns trabalham como se fossem desconhecidos uns dos outros. Se não há comunicação não contribuição logo a participação coletiva é muito fraca.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Tuesday, 10 December 2013, 22:28

Acredito que sem planejamento, fica difícil gerar conhecimento e para planejar é preciso conhecer bem sobre: seu currículo, suas disciplinas, sobre o projeto no qual você está inserido e também sobre sua região e o perfil de sua comunidade escolar. A formação depende de muitos fatores, de muitas pessoas envolvidas em vários processos e todas tem sua importância, eu acho que o professor como um indivíduo que lida diretamente com o formando precisa de muito conhecimento em várias áreas além de sua formação superior. E para lidar com tudo isso precisa-se de muito planejamento e para planejar é preciso conhecer.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Tuesday, 10 December 2013, 22:40

Conhecer a demanda de mercado é garantir uma melhor formação para nossos jovens. O mercado a cada dia fica mais concorrido, os profissionais precisam ser multi tarefa, proativos, responsáveis e está sempre a disposição da empresa. O mercado é capitalista e ainda será por muito tempo, isso significa que é preciso ter uma boa qualificação para se conseguir uma avaliação. O desafio de chegar na frente e inserir nossos alunos no mercado, depende inclusive da nossa formação continuada, de estarmos sempre nos atualizando. Conhecer o nosso mercado é ter mais possibilidade de sair na frente na inserção de nossos alunos no novo desafio da vida deles que é andar com suas próprias pernas.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Tuesday, 10 December 2013, 23:02

É bem verdade e importante suas colocações Pedro. Hoje, precisamos nos manter atualizado ou estamos fadados ao esquecimento pelo mercado de trabalho. O conhecimento hoje precisa ser dinâmico, rápido e está em sempre atualização. Se buscamos melhores formações para nossos alunos, essa formação deve começar por nós!

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Wednesday, 11 December 2013, 20:21

Olá H, boa noite. A formação dos professores ainda não é a adequada, pelo menos é o que acho sobre a minha pessoa. Temos que estudar a cada aula os assuntos a serem ministrados, somos expostos a ministrar várias disciplinas que nem sempre temos segurança total para dá o melhor. O mercado é muito exigente e rápido, o que existe hoje pode mudar amanhã e aquele conhecimento já não basta para melhorar a formação de nossos alunos é preciso está sempre a frente, atualizando-se sempre que possível. Precisa também da valorização do professor pois nem todos tem condição financeira para melhorar sua qualificação.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 14 December 2013, 00:23

Olá R, boa noite. Bem colocado suas observações, é bem a nossa realidade de orientador, o pior é que nem todas as gestões das escolas se preocupam em saber do orientador um feedback de como está o estágio, isso de certa forma desmotiva muito.

Fórum 3:

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Thursday, 19 December 2013, 16:01

Olá todos boa tarde. A ideia de projetos inovadores na educação profissional ainda deixa muito a desejar no meu ver. Falta integração das escolas com outras escolas e com faculdades que possam apoiar a nível de tecnologia e conhecimento. Falta incentivos aos professores e alunos para realizarem os projetos de acordo os objetivos de cada escola. São muitas as ideias positivas que não sai do papel por falta de incentivo das escolas e também financeiro. São sonhos que p oderiam mudar algo dentro da escola, na comunidade e quem sabe ir até mais longe. Ideias não faltam, faltam apenas incentivos.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Thursday, 19 December 2013, 16:13

É complicado pensar em projetos inovadores sem outros conjuntos de detalhes que precisamos ter dentro da escola. Profissionais que gerenciam ou que participam de equipes de desenvolvimento de projetos inovadores necessitam identificar, alocar, integrar e gerenciar recursos que podem vir de qualquer colaborador interno ou externo participante da rede de valor da escola. O complicado ao meu ver é a integração da escola com outros Órgão.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Thursday, 16 January 2014, 19:31

Boa Noite. Concordo com N. Temos pouco tempo para projeto, na verdade quase nada, poucos recursos disponíveis e pouco apoio da escola. Afirmo que os alunos tem grande vontade a gostam muito de projetos, isso retorna muito conhecimento aos mesmos, além de possibilitar o trabalho em grupo, a ação dentro e fora da escola e a condição de dá a cada um a chance de mostrar seu potencial.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Thursday, 16 January 2014, 19:28

Os projetos tem grande importância na aprendizagem e construção do saber dos formandos. Na minha escola temos vários projetos, o que mais destaco é o projeto: Leitor do mês, esse projeto visa incentivar os alunos a disputa boa de quem vai ler o maior número de livros no mês. Para cada livro lido é feito também uma redação sobre o mesmo e no final do semestre o maior leitor ganha um ponto na disciplina que ele desejar.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 18 January 2014, 09:21

Bom dia caro Ca. É isso mesmo, quanto mais acusamos atividades dinâmicas com nossos alunos, mais desenvolvemos seu poder de criatividade, eu acredito muito que nossos jovens precisam ser motivados em vários aspectos, dentro de casa muitos desses jovens não tem uma condição financeira, humana e social, que possa incentivá-los a buscar algo melhor para seu futuro.!

Professor-Aluno 8:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 14:01

Na escola onde trabalho tive o primeiro contato com o PPP da mesma semana passada, observei alguns aspectos, a localização do mesmo está exposto na sala dos professores, onde todos possam a vir a ter contato direto com mesmo. Achei de grande valor essa questão, já que, o PPP de uma escola está diretamente ligado com as ações que a escola desenvolve e que atingir, uma vez que, o professor é o grande instrumento dessas operações e ações.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 19:50

Nesse caso ele está exposto, mas com a falta DE experiência você não sabe do que se trata, como é o meu caso.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 19:49

Boa noite amigos. O material apresentado no vídeo foi de grande valor na minha visão, sobre o PPP, já que, estou apenas 4 meses dando aula. Observo que o mesmo tem um valor de grande importância na construção na identidade do profissional que cada escola venha a forma, e é claro o cidadão formado. É observado que a construção de projeto tem que está intimamente ligada aos professores das mais diversas áreas favorecendo a construção de um projeto completo e eficaz. Concordo plenamente com o autor do vídeo sobre a forma e o contexto em que se aplica, além do desenvolvimento do PPP.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 8 December 2013, 18:56

Bom, como atuamos na formação de profissionais para o mercado de trabalho é de grande importância que tenhamos informações sobre o mesmo, pois iremos inserir o nosso aluno, em uma situação favorável para o seu progresso. O estudo do mercado e o que ele busca em um profissional é grande valor para a formação de um profissional que mercado precisa.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 21 December 2013, 19:20

Interessante Guilherme, queria muito saber mais sobre o assunto, tenho uma situação um pouco parecida, com a disciplina Bioquímica dos Alimentos, os alunos precisam de conhecimento de química orgânica e aqui não tem esse controle ou a observação adequada para com a disciplina. Gostaria de saber como você conseguiu explicar a importância da química do 3º ano, para com o desenvolvimento da disciplina e como foi feito isso? Será de grande valor, já que, eu tenho que dar aulas de noções de química orgânica avulsas para poder aumentar o grau de entendimento dos meus alunos com a disciplina de Bioquímica.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 21 December 2013, 19:33

Boa noite Elen, Essa sua situação em muitos ocasiões é bem discutida e enfatizada pelos meus alunos, uma vez que, na cidade não existem fábricas do ramo alimentício e eles começam a questionar como irão atuar no estágio. Explico aos mesmos que o ramo da área da agroindústria, atua não apenas no setor de produção, mas também na gestão de processos, como em lanchonetes, cozinhas de escolas públicas, controle de estoque, além de, fatores que geram qualidade e a formação de um bom profissional.

Fórum 3: Não houve inferência

Professor-Aluno 12:

Fórum 1: não fez postagens.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 13, 10:20

Olá pessoal, em minha área o mercado é bem promissor, a automotiva é um segmento que a cada dia cresce mais e mais em todo mundo, por isso temos que planejar para atendermos esse mercado. A EEEP de Itaitinga está realizando uma análise de perfil para inserir os melhores alunos no mercado de trabalho. E esse curso de aperfeiçoamento em docência veio nos oferecer suporte para melhorarmos nosso trabalho, estamos de parabéns.

Fórum 3: não fez postagens.

Professor-aluno 20:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Tuesday, 21 January 2014, 18:36

O PPP é um documento muito precioso para a instituição de ensino é nele onde a escola pode ou poderia se orientar, nela esta atribuída suas metas, objetivos, valores entre outros.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Tuesday, 21 January 2014, 18:42

Particpei da elaboração de 2 PPPs, a primeira vez foi na EEEP Prof. Cesar Campelo, onde minha função na escola era professor coordenador do Laboratório de informática, já a segunda foi na escola onde atuo com outra função professor e orientador de estagio do curso de informática. Nos dois casos tivemos que atualizar, pois estava um pouco desatualizado com o que a comunidade escolar gostaria que acontecesse. O mais interessante foi que na construção dos 2, tivemos a participação de todos da comunidade escolar.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Tuesday, 21 January 2014, 18:45

Também concordei plenamente com a visão de Vasco Moretto, Jakson. Pois como nas suas palavras, não basta apenas possuir o documento lindo encadernado guardado na secretaria, tem que colocar em pratica o que esta descrito lá.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Tuesday, 21 January 2014, 18:49

Tiago esta era minha impressão quando vi o PPP ao entrar na EEEP Prof. Cesar Campelo, mais quando lá iniciamos uma renovação do mesmo vi que não era apenas um livro guardado na secretaria. E a participação de todos da comunidade escolar tem uma participação efetiva na construção do mesmo.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Tuesday, 21 January 2014, 19:00

Apesar de já ouvido falar bastante do PPP, ainda não tinha o visto como no vídeo, onde Vasco Moretto fala como é importante e além disso é altamente eficiente dentro de uma instituição de ensino. Sua sistematização estrutural altamente delicada, onde todos da comunidade escolar tem uma participação altamente necessária, sendo todos responsáveis pela construção e execução do PPP e que o PPP é sempre remodelado, renovado, reconstruído e sempre melhorado a cada momento.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a analise de mercado de trabalho por Saturday, 4 January 2014, 12:41

O bom dia! Temos um exemplo muito bom aqui em nosso estado, como a criação de algumas industrias que não tem mão de obra qualificada, tendo assim a necessidade de importar esta mão de obra, com isto temos a necessidade de incorporar em nossos estudos uma saída para esta importação de mão de obra. Sendo criados cursos para capacitação de mão de obra para estas industrias. Obrigado e Abraços...

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a analise de mercado de trabalho por Saturday, 4 January 2014, 12:36

Bem Bom dia a tod@s! Primeiramente temos que fazer um estudo na região (bairro, cidade ou estado) onde possamos visualizar a necessidade economia e social, tendo assim uma melhor certeza de direcionamento em nossos setores de atuação, ao fazermos este estudo das demandas do mercado de trabalho, estamos encaminhando mão de obra qualificada para um setor especifico de atuação. Obrigado..

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a analise de mercado de trabalho por Saturday, 4 January 2014, 12:49

Olá boa tarde, M. Concordo plenamente com suas palavras pois sei como é dificil conseguir entrar no mercado de trabalho sendo recém formado, pois as empresas querem um portfólio, para ver realmente suas condições (experiencias) de trabalho. Mais mesmo com muito procura sempre conseguimos encontrar a pessoa ou empresa que nos dá a mão ou seja o primeiro emprego, onde possamos mostrar nossas qualificações e potencial. Obrigado e abraços..

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a analise de mercado de trabalho por Saturday, 4 January 2014, 12:59

Olá S, boa tarde! Concordo totalmente, nossa área de atuação tem quase que diariamente uma nova tecnologia ou uma atualização de uma tecnologia anterior, com isso temos que ficarmos sempre informados para planejarmos uma nova solução para nosso curso, onde possamos promover aos nossos alunos um aumento na oferta de oportunidades no mercado de trabalho tão exigente. Abraços..

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 4 January 2014, 13:04

Concordo Plenamente com meus colegas, T e S. Pois ambiente de trabalho harmonioso, com as mais diversas opiniões dos colegas contribuindo e muito para uma melhor análise e planejamento estratégico do mercado de trabalho. Obrigado...

FÓRUM 3:

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Tuesday, 21 January 2014, 19:19

G também acredito que projetos inovadores, podem até existir mais temos muitas dificuldades principalmente quando falamos de apoio financeiro. O segundo ponto interessante seria a falta de tempo dentro da escola, para que possamos executar estes projetos.. Valeu e obrigado...]

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Tuesday, 21 January 2014, 19:29

Olá boa noite a todos! Tenho percebido que há um pequeno esforço da SEDUC na intenção de melhorar esta falta de infraestrutura para elaboração destes projetos. Outra coisa que dificulta muito é o fator burocrático, onde ficamos no aguardo de algum tipo de recurso financeiro para a construção de um projeto. E pegando um gancho da minha colega G percebemos que muitas vezes há uma tentativa mirabolante de um projeto, mais é construído por pessoas que não conhecem a realidade das escolas, com isso não conseguimos realizar. Obrigado..

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Tuesday, 21 January 2014, 19:54

Como sempre em H, temos que falar sim das tecnologias. Com os avanços tecnológicos temos a possibilidade de agilizar e melhorar a vida das pessoas, com isso temos que elaborar um projetos que possam ter realmente uma funcionalidade nesta melhoria, vejo nas escolas um fome de adquirir conhecimento tão grande por partes dos alunos, mais que vai ficando cada menos saciada, pois a falta de infraestrutura e de recursos financeiro, fica muito difícil de implementar um projeto de sucesso. Vejamos um exemplo de um projeto em nossa escola, este projeto foi financiado pela entidade FUNCAP, pela foto do projeto. Orientadores: Professor e Professor Alunos: . Ele foi pensado para facilitar a visualização areia, podendo ser utilização na localização de pessoas perdidas em florestas, mapeamento geográfico entre outros.

Professor-Aluno 28:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Monday, 20 January 2014, 00:51

concordo com meu amigo e acrescento que na realidade é difícil as mudanças acontecerem devido a bagagem cultural de tendências clássicas que não foram adaptadas as mudanças a respeito da didática pedagógica que é mencionado como o docente ter que seguir as linhas tradicionais e não gerir a construção do conhecimento na junção de mediador com os três elementos professor aluno e conhecimento.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Monday, 20 January 2014, 00:45

Concordo com o educador Vacio Moreto quando ele fala que o projeto político pedagógico é a identidade da instituição e lá que estão os valores que a escola quer passar como identidade para a formação do cidadão e que objetiva a visão das empresas e da sociedade como característica marcante de identificação de ética valores o que a instituição escolher como principal instrumento ético político e seus elementos de construção do saber.

Fórum 2: Não houve inferências.

Fórum 3: Não houve inferências.

Professor-aluno 29:

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 10:05

O PPP é um instrumento sistematizado, inacabado com possibilidades de mudanças, ou seja, de reconstrução, necessitando de participação de toda a comunidade escolar, sendo essa sua grande importância pois ajudará no processo pedagógico e no Ensino de valores, a fim ajudar a formar cidadãos que queremos. Assim o vídeo trata da importância descrita por fases sequenciais para construção desse projeto, sempre com muita ênfase ao valoroso e indispensável profissional, o professor. O primeiro pilar é a identificação da escola, o nível seguinte descreve os fundamentos que determinam as condições que a escola adotará e sempre caminham juntos. Consequentemente como serão trabalhados esses fundamentos na escola nos fornece a sequência dos níveis apresentados no vídeo, que finaliza com o projeto disciplinar e suas diferenças entre áreas. Observo a ampliação do papel do professor, antes mero transmissor de ensinamentos, agora contribuindo em todas as diretrizes do contexto escolar, e principalmente atuando como mediador do conhecimento.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 15:32

Oi J, boa tarde. A comunicação é uma das grandes dificuldades observadas no ambiente escolar, principalmente entre os responsáveis pela mediação dos conhecimentos, ocorrendo uma fragmentação dos envolvidos por motivos vários, entretanto todos têm foco único, o aluno.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 09:16

Oi , bom dia. Excelentes suas colocações. Na realidade as reuniões de pais ocorrem, entretanto na sua maioria os objetivos são os mencionados tão bem por você. Os pais não contribuem, por que muitas vezes não entendem os diversos aspectos que norteiam a educação. A escola precisa ser clara, explicar todos os processos e projetos que regem seu funcionamento, e juntos construam ações e intervenções participativas, pois é de responsabilidade de todos envolvidos nesse contexto.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 09:40

Relato algumas considerações, embora já abordadas tão bem por alguns colegas. Assim reafirmo que a participação coletiva eficaz contribui para processos exitosos nas escolas, onde a comunicação é capaz de gerar possibilidades de mudanças contínuas diante das necessidades, no PPP. Também vejo necessário explicar aos representantes dos alunos a visão epistemológica e a didática, entre outras, aplicada na escola. Sabemos que os pais ou representantes estão integrados a comunidade escolar, entretanto precisasse deixar claro quais as formas trabalhadas, fazendo-os entender o papel e responsabilidades de cada um, que juntas se interam em busca e em torno do conhecimento. Assim as colocações postadas por muitos colegas são reais, quando retratam-se Ao "projeto" como algo construído, validado e imposto a comunidade escolar, assim torna-se um simples instrumento necessário a escola, com isso sem acesso e rígido, sem possibilidades de mudanças.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 10:15

Bom dia professora M. Sua postagem foi de grande valor. Concordo com suas colocações, e vejo as práticas exigidas pelas matrizes curriculares (estágio) uma oportunidade para esses jovens mostrarem seus potenciais e suas qualificações, assim é uma ótima oportunidade de ingressarem no mercado de trabalho. Essa experiência já é realidade em nosso meio, e acredito de muitos alunos das escolas profissionais do estado.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 12:54

Oi H, boa tarde, Contribuindo com os seus questionamentos, cito: Anteriormente a formação do professor passou por declínio, devido a falta de políticas para formação e aperfeiçoamento, como também desvalorização da carreira, causas essas que contribuíram para deficiência de profissionais, e principalmente capacitados em nosso país. Hoje observamos uma melhoria da carreira, onde busca-se incessantemente por aperfeiçoamento, conhecimento e adequação das novas tecnologias na área de atuação, atualização continuada, avaliação das metodologias aplicadas e estudo ao preparo das aulas. Dessa forma estamos contribuindo para formação de nossos alunos, entretanto se faz necessário conscientiza-los que a construção do conhecimento é contínua em qualquer segmento.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 09:53

O planejamento na educação profissional está relacionado diretamente com o atendimento das demandas existentes no mercado de trabalho, evidentemente será necessário conhecer o perfil regional e as tendências futuras, que estão paralelamente ligados aos aspectos econômicos, culturais, sociais e tecnológicos. Outro aspecto importante são referentes as instituições escolares, que precisam ter condições (técnicas, infraestrutura, práticas entre outras) em tempo oportuno para contemplar as matrizes curriculares, e conseqüentemente, uma formação coerente capaz de desbravar o futuro profissional com todas as exigências atuais. Enfim esse planejamento deverá ser criterioso, pois promoverá formação de jovens ansiosos e com expectativa enorme em suas vidas (individual e profissional), assim precisará ser capaz de inserir jovens no mercado, cada vez mais competitivo e exigente.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 10:15

Bom dia professora M. Sua postagem foi de grande valor. Concordo com suas colocações, e vejo as práticas exigidas pelas matrizes curriculares (estágio) uma oportunidade para esses jovens mostrarem seus potenciais e suas qualificações, assim é uma ótima oportunidade de ingressarem no mercado de trabalho. Essa experiência já é realidade em nosso meio, e acredito de muitos alunos das escolas profissionais do estado.

Fórum 3:

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Monday, 30 December 2013, 22:06

Oi J, boa noite Concordo com você quando relata que projetos inovadores deixam muito a desejar. A falta de integração entre as escolas é fato, não observo a troca de experiências entre as mesmas, é como cada uma fosse única e ou trabalhasse de forma competitiva. Ao meu ver precisaria ter troca de experiências, demonstrar e divulgar projetos e métodos adotados e exitosos, para que se possa pôr em prática, afinal copiar ideias brilhantes e de sucesso é válido.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Sunday, 22 December 2013, 17:31

Entendemos por projetos inovadores conjuntos de iniciativas de caráter transformador, que seja capaz de causar impacto, vislumbrando possibilidades através de criação de ações, com o objetivo de compartilhar informações que possam favorecer a reprodução de aprendizagem, aperfeiçoamento e sensibilização, enfim ações que estimulem a criatividade e empreendedorismo.

Vários têm sido os projetos inovadores na área educacional, fruto de todos os envolvidos. Muitos nos chegam de forma impositiva, ou melhor, prontos em forma de pacotes, outros são frutos do desempenho e sensibilização do profissional dentro de suas realidades, sem brilho e divulgação, mas carregados de contribuições por serem desenvolvidos dentro de suas realidades. Assim consideramos a educação profissional (EEEP) um projeto inovador que trouxe perspectiva a muitos jovens e ampliou-se de forma acelerada em todos as regiões do estado. Entretanto os envolvidos nesse contexto (nós), nem sempre conseguimos êxito para desenvolver projetos em nosso dia a dia, devidos inúmeros fatores e empecilhos, muitos já citados.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Monday, 30 December 2013, 22:52

Os empecilhos que existem para o êxito dos projetos inovadores são muitos, porém distintos dependendo da realidade vivida em cada ambiente escolar. Podemos citar que um dos problemas enfrentados são os espaços disponíveis em instituições, isso porque algumas escolas são adaptadas. Nós profissionais (professores técnicos) somos tolhidos por uma série de fatores que vão desde a nossa forma de contratação, a falta de incentivo que acaba tendo como desculpas os recursos financeiros inexistentes e ou quando esse fator é favorável acaba sendo dificultado pela burocracia. Outros fatores ocorrem devido diferenças existentes entre profissionais (em algumas escolas), não valorizando as ideias por deixar enfatizar o êxito dos projetos em âmbito coletivo em detrimento ao individualismo. Com isso a falta de crédito, tempo resumido, cobranças, e também sempre nos deparamos com adaptação a situações prioritárias, onde todas são essenciais e importantes quando se fala em inovação em busca do aprendizado. Enfim não podemos nos desmotivar nem desistir, avante!

Professor-aluno 33:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 20:40

O vídeo aborda com muita clareza sobre o PPP nas escolas, sendo perceptível a coerência com as proposições da disciplina vista nesse segundo módulo. Segundo Vasco Moretto, a idéia central que conduz uma escola é o seu PPP. Um conjunto de princípios orientadores que vão dizer: Para onde a escola vai; O que será a escola; O que a identificará com relação às outras escolas; Que tipo de aluno a escola vai ajudar a formar. Sintetizando, o PPP nos traz a idéia de uma identidade institucional.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Monday, 9 December 2013, 08:50

Concordo com o colega H, que a realidade na maioria das escolas não acontece como mostra o vídeo! O modelo desejado por todos nós da área da educação, é esse; de construção de reconstrução e cada vez melhorar o processo. Às vezes nos deparamos com situações de "letra morta". Talvez por falta de tempo, por omissão de nós mesmos que fazemos a escola, por falta de planejamento dos projetos de disciplinas não contribuimos para a realização com êxito do Projeto Político Pedagógico.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Monday, 9 December 2013, 09:32

O que me chamou a atenção no vídeo foi a referência que Vasco Moretto fez, à caracterização própria do Projeto por Setores, que serve como base para orientar os professores a trabalharem os conteúdos de forma a saberem quem é o aluno, a característica do grupo, o que o aluno sabe e o que não sabe, a estrutura e conceituação que ele tem que aprender, entre outros. Todos esses parâmetros terão sua importância para a metodologia a ser adotada, para a formação dos objetivos e o processo de avaliação. Isto será a base de tudo. Dessa forma a escola saberá que cidadão quer formar e estará preparando este aluno para o mundo fora da escola, no contexto do mercado trabalhista.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 21 December 2013, 19:54

É o que já falei A.; como que vamos formar estes jovens sem ter demanda de trabalho?

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 21 December 2013, 19:51

A importância de se conhecer as demandas do mercado de trabalho, é importante para o planejamento da EPCT, se conhecermos a comunidade no entorno da escola! Por exemplo: Se existe hospitais, podemos oferecer o curso Técnico de Enfermagem. Se for uma área de muitos salões de beleza poderemos oferecer o curso de Estética, e assim por diante; portanto é preciso interagir com a comunidade!

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Saturday, 21 December 2013, 20:15

Gostaria muito como orientadora de estágio preparar este jovem do Ensino Médio para o mercado de trabalho! Sabemos que estes alunos têm aulas da base comum, do ensino técnico; mas não têm aulas sobre como se comportarem no mundo do trabalho! É necessário uma disciplina que induza ao aluno um compromisso maior com o mercado! Pela minha experiência de 01 ano na escola, percebi que eles não têm o conhecimento do quanto é importante a falta no trabalho! Irem de farda, cumprirem com o horário!

Fórum 3:

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 21 December 2013, 18:38

Concordo com você Jakson; na própria escola, às vezes somos tolhidos quando temos algumas ideias inovadoras. É como se não nos dessem o crédito de mudanças. Tudo já está no papel, nas regras impostas!

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 21 December 2013, 18:29

O processo de planejamento pedagógico desejado nas EEEPs, seria aquele de integração entre gestores, professores e comunidade à qual os alunos são inseridos, traçando metas inovadoras de caráter holísticas que convergissem à inserção dos jovens no mercado de trabalho. Esse papel é de fundamental importância, por tirar o jovem da ociosidade, da violência, das drogas e torna-os cidadãos capazes de uma convivência sadia e ética através do mundo do trabalho. Como diz a música de Vinícius de Moraes: "O dinheiro de quem Não dá! É o trabalho de quem Não tem! Capoeira que é bom Não cai! E se um dia ele cai Cai bem!... Se não tivesse o amor Se não tivesse essa dor E se não tivesse o sofrer E se não tivesse o chorar Melhor era tudo se acabar". Então; cada um de nós professores, gestores Somos responsáveis por esses projetos inovadores que engrandecem a humanidade!

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 21 December 2013, 19:07

É preciso professora, uma flexibilidade maior entre gestores, professores, alunos e comunidade à qual estão inseridos! Você acredita que um aluno, estagiário, deixou de fazer o ENEM, porque tinha que guardar o sábado? Respeito a sua religião, mas também acho uma ignorância! Do ponto de vista escolar, faltou esclarecimentos, interação! Este aluno perdeu a oportunidade de passar no vestibular.

Professor-aluno 43:**Fórum 1:****Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 21 December 2013, 23:20**

Não tem como discordar dos demais colegas, mas como sabemos, não somos ou éramos preparados para contribuir pedagogicamente com a escola, quanto ao vídeo é muito bonito a teoria em si, o que é difícil é colocarmos em prática ou termos nossas contribuições aceitas.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Tuesday, 21 January 2014, 10:32

Através dos conhecimentos adquiridos neste curso, seremos capazes de contribuir de forma adequada!

Fórum 2:**Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Friday, 13 December 2013, 22:47**

Creio que, é necessário um planejamento sim, mas o profissional na área de orientação de estágio que é o meu caso e de outros colegas não se atem a este planejamento, um de nossos colegas colocou bem quando falou que é preciso mais do que ser um bom técnico ou conhecer muito do assunto "é necessário uma empatia que fortaleça todo o grupo que aproxime os colaboradores. O profissional técnico realmente precisa aprender a se planejar melhor mas... diferente dos professores da base comum, é muito difícil nos planejarmos para um campo com tanta "rotatividade" não somos na maioria das vezes professores da mesma disciplina de um ano para outro, sem contar que por sermos por exemplo da informática, é esperado de nós que conheçamos sobre todos os assuntos pertinentes, dê da infra estrutura a programação de auto nível. Quanto a opinarmos, por mais que vejamos o que é bom para nossos alunos ou qual área do mercado ele será melhor acolhido, das duas uma, ou não somos ouvidos por nossa coordenação que já chega dizendo que o que veio é da SEDUC e não pode ser mudado ou quando conseguimos muito, nossa coordenação reconhece tenta levar a instancias superiores onde escutam que aquilo foi estudado, que tem pessoas sendo pagas só para aquilo e que não vão mudar!

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Tuesday, 21 January 2014, 10:38

Jakson, o pior é que as escolas na sua pessoa de Gestores, não sabem o que ocorre no mercado ou as formas que encontramos para conseguirmos as vagas dos alunos.

Fórum 3:**Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 21 December 2013, 23:33**

A colega A foi muito feliz em suas colocações e citações, mas não podemos esquecer que: 1 as disciplinas voltadas a projeto foram tiradas da base técnica, 2 nossa fonte pagadora nos acha caros e não reconhece nossos esforços 3 a própria coordenação pelo menos em minha escola não valoriza nosso empenho. Citando um caso muito relevante a questão, sou de informática e adoro robótica, que trabalhasse com projetos a atual não gostou que eu tivesse comprado kits de robótica com meu dinheiro e não fez questão de solicitar 6h semanais para que eu trabalhasse isso e fora, acho que nossos alunos deviam ser ensinados sobre ABNT para começar pelo menos. quanto a qualidade de projeto ate porque uma coisa que caracteriza um bom projeto é a sua apresentação!

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Tuesday, 21 January 2014, 10:44

N, concordo com você, na questão qualidade é importante sim termos qualidade mas sem um projeto, sem um bom planejamento e sem meta não iremos conseguir ter a qualidade necessária ou desejada!

Professor-aluno 47:

FÓRUM 1: Não houve inferências.

FÓRUM 2: Não houve inferências.

FÓRUM 3: Não houve inferências.

Professor-aluno 50:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 16:47

Achei interessante o vídeo por que agora que consegui ver a importância do ppp numa escola. Pelo que ouvia comentar na escola minha visão era de algo muito bonito escrito num papel e que muito fora da realidade. Mas percebi no vídeo além da sistematização estrutural do ppp, todos os setores da escola somos responsáveis em transformar o ppp em algo vivo na escola principalmente pela responsabilidade que temos em criar um nome de referência da nossa escola. Gostei quando no vídeo falou que o projeto é algo reconstruído e melhorado a cada época.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 16:50

Professora eu tenho uma brincadeira que faço com os alunos é citar o nome da disciplina e completo com o nome " cidadania" e depois levo alguma frase do dia-a-dia de acordo com coisas tradicionais da cidade em que eles vivem .Achei interessante porque é o momento que temos para quebrar o gelo do início da semana e conquistar o respeito dos alunos.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 16:52

O interessante é a impressão que dá é que nem os coordenadores botam muita fé no ppp. Pois realmente só ouvimos falar no início do ano, como um cumprimento de tabela.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Saturday, 7 December 2013, 16:55

Achei interessante a chaqualada que o autor dá no final do vídeo: Importância do papel do coordenadores em transformar o ppp em letra viva dentro da escola. Isso é um projeto que é sempre reconstruído e melhorado a cada época. Realização do projeto como grande meta profissional.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Wednesday, 11 December 2013, 15:51

Também devemos ter no planejamento as diretrizes de formação do aluno. Caso ele não consiga seguir na área de programação , ele pode seguir a área de infraestrutura.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Wednesday, 11 December 2013, 15:44

Isso realmente é verdade. Além da formação, também estão exigindo que a pessoa saiba de relacionar e que não fique criando sempre intrigas deixando o ambiente do trabalho caótico.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 15:59

Essa questão abordada pelo meu amigo S é a mais pura verdade. Mas um outro aspecto que devemos considerar é que muitas dessas vagas que ficam ociosas, por que desejam obter um funcionário com competências que não existe ou o salário não é compatível. Sempre brinco que vaga na área de informática é fácil de compreender. É como você concorrer a uma vaga de motorista de taxi (5 lugares). Requisitos: Saber dirigir ônibus. Já ter corrido

como piloto no Eusébio. Ter carteira: ABCDEFGH Ter curso de piloto de Helicóptero O melhor: SALÁRIO A COMBINAR KKKKK

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 15:41

Concordo com o professor Raimundo, esse planejamento voltado para perfil desejado no mercado é a chave do sucesso. Na escola de Pacatuba, os coordenadores desejavam incluir mais um curso de informática, então fizemos uma análise rápida se teríamos disponibilidade de vagas para estagio para uma demanda media de 90 alunos por ano na mesma área de atuação. E vimos que não era viável e assim continuamos com apenas um curso.

Fórum 3:

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 21 December 2013, 18:44

Realmente temos muitos projetos nas escolas. Atualmente também temos os financiamentos de projetos pela funcap, no entanto há um entrave de que em todas as escolas profissionais somente 50 projetos recebem financiamento. Há problemas de planejamento organizacional, como por exemplo em média na minha escola temos 45 alunos por sala. Nas aulas de campo utilizamos ônibus comprado para essa finalidade das escolas profissionais, disponíveis na crede, que são de apenas 32 lugares. Assim podemos levar apenas 31 alunos + professor. E o outros ficam reclamando por serem excluídos, para resolver fazemos um rodizio.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 21 December 2013, 18:49

Realmente J, o que falta é um sintonia (SEDUC + EEEP + CENTEC + PROFESSORES), pois o que é mostrado de forma clara para gente é que não somos pagos para fazer pesquisa, nem projetos, e sim apenas dar aula. Atualmente, tenho dois projetos com os meus alunos de informática que promovo muitas vezes com recurso próprio e que muitas vezes não temos nenhum tipo de apoio.

Re: Fórum Aula 3 Identificando e caracterizando o processo de concepção de planos e projetos de cursos inovadores. por Saturday, 21 December 2013, 19:01

Li no material fornecido, que o PPP é composto de 3 partes : 1. Marco situacional: Como entendemos o mundo em que vivemos ? 2. Doutrinal: Quais são os desejos e fundamentos que os movem nesse mundo ? 3. Operativo: Qual escola nós desejamos ? Com base nisso observamos que muito precisa ser feito ainda na elaboração do ppp de acordo com as circunstancias que já vem de um modelo básico repassado para as escolas e que muitas vezes só é lembrado na semana pedagógica no inicio do ano. Pesquisei o link da www.sgc.goias.gov.br e vi aplicação de projetos relacionado as mais diversas áreas de conhecimento com análise de métodos, recursos, estrutura e muitos outros para materialização do projeto.

Professor-aluno 51:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 10:06

Concordo com K... "...devem repassar as informações para todos (professores, funcionários, alunos, secretaria,...), pois só temos como colocar em prática se soubermos o que é determinado". Na minha escola é realizado todo mês uma reunião para ajustar e repassar todas as informações sobre as atividades escolares... e é através da mesma que o docente visualiza o norte de seus objetivos e traça as devidas estratégias de conquista.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 10:02

Concordo com você meu amigo... Se você prestar atenção, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele: É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. E a união dos três pontos se torna essencial para a estruturação e manutenção de uma escola durante sua vida educacional.

Re: Fórum Aula 1 A constituição do PPP na/da escola por Sunday, 8 December 2013, 09:58

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O projeto político pedagógico o famoso PPP é a base de sustentação da escola e é só através do mesmo que são traçadas as estratégias de conquista dos objetivos de forma bem organizada e clara. O mesmo pode e deve ser ajustado de acordo com cada ano, pois se os objetivos não foram alcançados é só ajustar através de outra estratégia de conquista e o mesmo se adapta ao estilo e perfil cada unidade escolar (Flexível).

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 19:11

Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamentos dos alunos. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet), como hoje. Além disso, em sua formação inicial possivelmente houve alguns aspectos deficitários, pois um exame do histórico da formação inicial em nosso país mostra que ela não vem sendo bem sucedida na maioria das vezes. Cursos de licenciatura são considerados ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar. Para, pelo menos, minorar estes efeitos e melhorar a prática docente, algo que inúmeros estudiosos desta área apontam como alternativa é a formação continuada de professores. Esta formação continuada, conforme Caldeira (1993) citado por Cunha e Krasilchik, não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua (CUNHA, KRASILCHIK, 2000, p.3). No entanto, observa-se que na realidade não é isso o que ocorre na A Universidade tem também um papel de compromisso com a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino de ciências. As instituições universitárias se limitam a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam a aplicação técnica de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real. Apoiando-se no pensamento de Schön, Rosa e Schnetzler (2003) defendem que para romper com a racionalidade técnica, uma possibilidade é a ideia de parceria colaborativa. Nesta parceria colaborativa, a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo, a reflexão e a intervenção na realidade se viabilizam. Uma nova proposta de epistemologia da docência dada pela prática de bons profissionais é a perspectiva do professor reflexivo. É uma prática que vem ganhando bastantes adeptos e que enfrenta alguns obstáculos, mas que é necessária para uma prática docente eficaz.

Re: Fórum Aula 2 O planejamento educacional na EPCT e a análise de mercado de trabalho por Sunday, 15 December 2013, 07:59

"Planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir". (OLIVEIRA. 2007. p.21). Falando um pouco da minha realidade... poço citar a importância do planejamento para se atingir o aprendizado do discente. Na minha escola funciona o curso técnico em nutrição e dietética e uma das disciplinas é a "Bioquímica aplicada a nutrição", onde a mesma acontece no segundo ano do ensino médio, mais os discentes necessitam do conhecimento da química do 3º à química orgânica. No EPCT já é traçado a interdisciplinaridade entre as duas disciplinas (Química e Base técnica) para que o discente no futuro não seja prejudicado no mercado de trabalho nas interpretações das análises bioquímicas de um paciente.

Fórum 3: Não fez inferências.

APÊNDICE B - RELATOS TEXTUAIS NA UNIDADE DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA

Professor-formador 1:

Fórum Aula 1 por Tuesday, 3 December 2013, 17:23

Pretendemos nesta atividade consolidar a aprendizagem sobre a relação entre o trabalho e a ciência. Por esta razão, peço que neste fórum você indique em que partes do filme Óleo de Lorenzo existe essa relação apresentando argumentos, fundamentados no material disponibilizado para o estudo, que justifiquem a(s) seleção(ões).

Re: Fórum Aula 1 por Tuesday, 26 November 2013, 16:12

R, que legal esta identificação pessoal com o enredo do filme em análise porque isto te motiva a realizar a atividade. Por favor, nos indique como se dá a relação entre trabalho (forma de produzir a vida, lembra que conversamos e estudamos na aula presencial?) e a ciência.

Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 27 November 2013, 09:28

Excelente síntese!

Re: Fórum Aula 1 por Tuesday, 26 November 2013, 16:15

R, Mais uma vez solicito que focalize seu comentário a temática proposta no enunciado do fórum. Ficarei aguardando suas contribuições.

Re: Fórum Aula 1 por Tuesday, 3 December 2013, 17:27

R, Que bom ler o seu depoimento pessoal sobre a problemática retratada no filme em discussão. Lamento, que ela não tenha sido fundamentada na perspectiva da nossa discussão uma vez que a questão religiosa não foi posta neste momento no debate justamente por ser algo muito particular.

Re: Fórum Aula 1 por Tuesday, 3 December 2013, 17:30

D, Sua síntese está ótima. Por favor, continue participando desta forma nos próximos fóruns do curso.

Re: Fórum Aula 1 por Tuesday, 3 December 2013, 17:29

A, Fiquei feliz que você tenha vindo participar do fórum. Acredito que por conta do prazo você não tenha conseguido fazer uma melhor elaboração. Mas, mesmo assim, valeu a pena sua iniciativa!

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 3 December 2013, 17:47

O mestre Paulo Freire nos ensinou que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Pedagogia do Oprimido. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79). Seguindo tal lição, chegou o momento de você, após ter revisado o material de estudo disponibilizado pelo curso, expor suas considerações em torno da relação escola e trabalho contribuindo desta

forma para a concretização de uma construção coletiva do conhecimento. Disponibilize em nosso fórum mensagens que colaborem para o desvelamento da temática “Perfil Profissional: a transição escola e trabalho” destacando suas dúvidas, aprendizagens e reflexões.

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 26 November 2013, 16:22

R, Explique melhor o que você está chamando de "ensinar conhecimento científico" e "preparação para o mercado de trabalho". Ficarei aguardando o seu novo comentário.

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 26 November 2013, 16:24

Referi-me no comentário acima a resposta do Rafael Rocha.

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 26 November 2013, 16:56

E, Direcione seus comentários para o enunciado do fórum.

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 26 November 2013, 16:55

F, Ao longo dos estudos desenvolvidos nesta disciplina promovemos a reflexão acerca do papel social do professor e da educação. Verificamos que estes podem atuar para a reprodução da sociedade a que pertencem como pode impulsionar a transformação social. Como você percebe a educação profissional com a perspectiva da formação para o exercício da cidadania fica neste cenário?

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 26 November 2013, 16:52

Ótimo comentário, S! Continue contribuindo para o enriquecimento do nosso debate.

Professor-tutor 1

Re: Fórum Aula 1 por Monday, 14 October 2013, 21:20

Olá pessoal, sejam bem vindo(a)s. Vamos fazer deste um ambiente dinâmico e participativo de aprendizagem. Esta é uma das disciplinas mais interessantes deste bloco, pois, diz respeito a muita coisa que envolve nossa realidade diária. Espero por vocês, junto com a nossa formadora, Profa.S e a Profa. C durante estas duas semanas. Qualquer necessidade entrem em contato conosco. Boa semana, fiquem na paz e boa produção. Abraços.

Re: Fórum Aula 1 por Tuesday, 15 October 2013, 19:50

Olá J, toda a turma, colegas de trabalho, boa noite. Até aqui, temos apenas o seu posicionamento, portanto, quero parabeniza-lo. Qual a relação que você vê entre o filme e a disciplina que estamos fazendo neste momento? Existem elementos de conexão? E vocês colegas de curso, o que acham? Abraços.

Re: Fórum Aula 1 por Thursday, 17 October 2013, 17:07

Bacana Turma G, boas considerações podem ser lidas até aqui. De fato, vivemos em um mundo dos perfeitos, onde, aqueles que por motivos diversos não se adequam, são alijados do mundo do trabalho, da escola, do convívio social. Quando nos deparamos com um caso como este retratado no filme, nos damos conta do modelo cruel de vida que nos encontramos. Ciência, medicina, exclusão, busca da cidadania. Qual a convergência desses grandes eixos de discussão? Até que ponto eles se entrelaçam ou permanecem como retas paralelas as quais nunca irão se encontrar? Somos educadores. Estamos implicados neste processo? Abraços amigo(a)s. Fiquem na paz.

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 19 October 2013, 16:42

Olá prezado(a)s colegas de curso, boa tarde. Lendo as postagens de vocês algo me veio a mente: até que ponto a lógica que conduz os diálogos do filme estão impregnadamente presentes na condução de nossas escolas? Da noite para o dia, o modelo de gestão das escolas passou ser encarado como uma empresa, e, para muitos, isso não parece absurdo. Onde ficou o amor freireano e de tantos outros educadores que, em nome deste e de outros bons e necessários sentimentos, que também devem estar presentes na escola, sucumbiram perante o discurso pautado na economia, na administração de escolas e pessoas, como se delas pudéssemos arrancar a nossa humanização? É preciso fazermos uma reflexão sobre tudo isso. O documento norteador do modelo escolar profissional das escolas cearenses deixa claro tudo isso: A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (TESE, 2004, p. 3) Podemos nos tornarmos cidadãos, e, de alguma forma, auxiliarmos nossos alunos a construir sua própria cidadania tratando-os dessa forma? Até que ponto, excelentes programadores, técnicos em redes, agrotécnicos serão pessoas melhores, centrando suas formações apenas nestes pilares? O que vocês acham de tudo isso?

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 22 October 2013, 16:24

Prezado Ayrton, demais companheiro(a)s de curso, boa tarde. É preciso ter muito cuidado com as informações que chegam até nós, lembrando sempre que nem tudo pode ser considerado conhecimento, e o conhecimento só existe no humano. Educar-se é algo que vai além de escolarizar-se. Creio que a citação de Paulo Freire, bem como de muitos outros educadores nos chegam como reflexões, que devem ser por nós reinventadas e ressignificadas. Contudo, concordo com você quando faz menção a fluidez e a rapidez com a qual temos de lidar com a informação. Ler um bom livro, na minha opinião, assim como uma conversa (prosa) ainda tem o seu lugar, apesar de estar aqui participando com vocês de um curso através da EaD. Como tudo em nossas vidas é preciso ponderação e prudência. Parabéns pelas suas reflexões. Abraços para você e todos os nosso(a)s colegas.

Re: Fórum Aula 2 por Thursday, 24 October 2013, 21:49

Olá amigo(a)s, boa noite. Realmente, o tipo de formação tem mudado muito, para um tipo de mercado de trabalho idem. Entretanto, vale a pena ressaltar a cultura crescente de transferir para o indivíduo a responsabilidade cada vez mais crescente de se responsabilizar, muitas vezes sozinho por sua formação profissional. Agora, as pessoas necessitam ser empreendedoras, proativas, resilientes, perspicazes além da conta, cultuando o individualismo e o seu lugar ao sol, em detrimento do vendaval de muitos. Educar é um ato político. Sendo assim, necessitamos discutir com nossos alunos seu papel em sua comunidade, sua importância diante da sociedade, e, o mais importante, perceber tudo isso, interferindo diretamente em suas vidas. O que vocês acham? Será que só formar para o trabalho é válido? Abraços!!!

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 21:32

Olá C, boa noite. Eu acho que esse deveria ser o papel do governo, escolas e demais atores envolvidos na educação profissional, formar nossos jovens numa perspectiva mais ampla, para além do cumprimento de uma função no chão da fábrica ou em qualquer outro posto de trabalho. Porém, não é bem isso que nós vemos. A formação técnica não é a parte mais complicada do processo, ou pelo menos não deveria ser, tendo em vista as múltiplas possibilidades de formação que se tem hoje, tanto no quesito profissões, quanto os recursos utilizados para isso. Entretanto, nossa maior preocupação deveria ser: que tipo de homem estamos formando? Ser empreendedor é importante, mas outras qualidades deveriam vir na esteira da formação de novos profissionais, que não estão restritas e encaixotadas ao mundo do trabalho. Creio que o nosso papel, o de auxiliar na formação técnico-profissional está em evidência, porém, tornando-se vitrine. É preciso, então, termos o cuidado de repassarmos para nossos jovens não somente a formação técnica, mas uma formação humana sólida e sustentável. Não é fácil companheiro, sei que não é. Abraços a todo(a)s.

Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 26 October 2013, 09:32

Prezada A, demais colegas, bom dia. Sabe, particularmente não creio que devamos buscar a adaptação e, muito pior, a acomodação perante as coisas absurdas que vemos hoje em dia. Nada mais apropriada do que nos

formarmos bem em tempos de alta tecnologia. Porém, é preciso enxergarmos que o movimento que se vê hoje é de priorização da manutenção dos lucros absurdos das empresas, onde o estado se mantém conivente e a serviços disso, promovendo as manobras mais espúrias possíveis para que tudo se permaneça neste sentido, incluindo aí o modelo educacional que vemos hoje. Não há nada de errado em ganhar dinheiro, em buscar ser um bom profissional, ascender na carreira. Contudo, isso não justifica o quadro social de enganação, de clientelismo, populismo que hoje se vê, somente para dar o apoio e as bases para aqueles que estão no poder. Parabéns pelos seus posicionamentos críticos. Abraços a todos e um ótimo final de semana.

Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 26 October 2013, 22:24

Boa noite a todo(a)s. Concordo muito com várias coisas que vocês dizem. O grande "aperreio" que deixa em mim em todo esse processo é que existe uma "tapição" aceita por muitos de que formar para o mercado de trabalho, a partir do modelo de educação que aí está é bom e aceitável. Creio que existe um fosso gigantesco entre a formação técnicas e a capacidade das escola como um todo dar condições para que o homem que dela saía formado tenha capacidade de fazer a leitura do seu mundo, ser crítico perante a tudo que o cerca, sendo capaz de transformar a si e a realidade que o cerca, pelo menos naquilo essencial e possível. Focamos demais na produtividade, na capacidade técnica, na competitividade, trazendo a tona todas as mazelas impostas pelo capital. E como somoS subservientes a este Sr. hoje em dia, tanto mais agora com os nossos governantes vendendo tudo que é nosso, retirando as poucas garantias que temos e omitindo-se como instituição responsável em proteger e cuidar do cidadão. É uma realidade bastante complexa, sobretudo porque garantir o acesso escolar não significa, consequentemente, garantir uma boa educação. Abraços pessoal.

Professor-tutor 2

Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 16 October 2013, 21:49

Boa noite A, muito interesse sua participação! Agora tenho um questionamento para você e seus colegas: como podemos relacionar os pontos citados com a discussão que está sendo trabalhada na aula 1 sobre a relação entre o trabalho e a ciência?

Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 16 October 2013, 22:13

Boa noite A, seus questionamentos são muito pertinentes, por isso quero acrescentar a eles mais um ponto para reflexão: como podemos perceber e analisar, a luz da fundamentação trazia na aula 1, a relação que existe entre a ciência, as famílias, o recolhimento científicos e o dinheiro?

Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 23 October 2013, 22:26

Boa noite pessoal, Neste fórum discutimos o filme Óleo de Lourenço, que tinha por ideia central trazer a relação entre a ciência, o trabalho e o lucro. Durante os relatos vimos várias análises e participações interessantes, algumas mais direcionadas para o filme, a luta dos pais, a descoberta de novas formas de tratamento. Já outros fizeram também relação que as práticas das escolas profissionalizantes, que é a realidade de vocês.

Um ponto importante que o filme aborda é que para conseguirmos avançar, trazer novas perspectivas, testar outras opções é necessário conhecer, estudar, se aprofundar nas mais diversas áreas que permeiam o conhecimento que estamos buscando. E devemos pegar esse exemplo e trazer para as nossas escolas e práticas entro da sala de aula. O sistema não vai mudar sozinho, mas por meio do trabalho e estudo podemos causar modificações.

Re: Fórum Aula 1 por Friday, 25 October 2013, 19:22

Boa noite G, muito interessante sua percepção com relação ao filme, por isso gostaria de perguntar como podemos trazer para a realidade da escola profissional e para o dia a dia com os alunos as atitudes tomadas pelos pais e força de Lourenço? Já que estamos inserido num contexto em que a educação representa uma possibilidade de ascensão pessoal, profissional e econômica.

Re: Fórum Aula 1 por Monday, 28 October 2013, 22:37

Boa noite pessoal, o Ricardo apresentou um ponto bem interessante em sua postagem, que deve nos fazer refletir: como estamos inserido no contexto em que atuamos? Vimos que a cultura é uma construção histórica e decorrente das relações sociais, ou seja, é decorrentes da manifestação daquilo que fazemos e pensamos. Entretanto, qual a relação disso com o nosso contexto escolar, com as realidades e necessidades dos nossos alunos? Como podemos trazer as ideias apresentadas no filme e inseri-las em nosso contexto profissional? Contribuiremos para a manutenção ou para a transformação da cultura hoje Vigente.

Re: Fórum Aula 1 por Monday, 28 October 2013, 22:47

É verdade Petronio, agora como podemos trabalhar em nossos alunos essa ideia, se em muitos casos a ciência, os financiamentos, está muitas vezes mais interessada nas descobertas que irá trazer lucro? De que forma podemos mostrar para os alunos que a ciência e tecnologia não são frutos do capital, mas que na verdade eles são quem o impulsionam?

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 2 November 2013, 20:53

Boa noite Cn, interessante os ensinamento que conseguiu destacar do filme, agora trazendo para a nossa realidade, de profissionais que atual em educação profissionalizante, como podemos agir dessa forma em nosso dia a dia? De que forma a relação entre trabalho ciência educação está presente em nossas práticas?

Professor-aluno 2:**Fórum 1:****Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 16 October 2013, 20:30**

Este é um filme que não me canso de assistir, pois faz parte do início da minha formação para despertar a humanização do Profissional de Saúde. Quero destacar, primeiramente, a diferenciação no comportamento de Lorenzo, na qual a observação conjunta dos Pais e Professor ajudou para se atentar para a doença da criança, mostrando o quanto é importante o acompanhamento dos pais na vida escolar do filho. No momento em que os pais de Lorenzo não encontram apoio nos Profissionais de Saúde, em quem colocamos tanta confiança, ficou clara para eles a estagnação e falta de compromisso dessas pessoas diante esse problema. Os pais da criança decidem estudar para descobrir uma forma de curar seu filho. É difícil se atentar que todos nós quando iniciamos uma formação somos leigos no assunto, onde a diferença é a intermediação dessas informações pelo professor. Agora trago algumas indagações: Será que o estudo de pessoas que não usa o professor como intermediário é insuficiente? Poderíamos considerá-los profissionais pelo fato de eles terem se dedicado ao trabalho árduo de estudar sobre a doença do filho e terem encontrado uma maneira de estacionar a doença, algo que não foi feito pelos profissionais? Com o objetivo de obter a cura do filho, esses pais foram capazes de se dedicarem de corpo e alma a pesquisa, e foi através de muito trabalho que conseguiram. Pelo intuito de salvar o filho, foram capazes de ajudar muitas outras famílias que passavam pelas mesmas dificuldades, mostrando o lado humanístico do trabalho e da ciência.

Re: Fórum Aula 1 por Friday, 25 October 2013, 17:49

Verdade, J. Eles amparavam seus estudos pedindo a opinião de um estudioso no assunto que foi justamente o cientista que aceitou ajuda-los na produção do óleo. Ou seja, ao final de qualquer processo formativo ou até mesmo questionamento acerca de um assunto temos sempre que passar por uma pessoa especialista na área, porque senão ficará sempre como conhecimento empírico, sem embasamento científico. Com relação ao seu comentário sobre o Conselho, ele realmente tem o papel legal de reconhecer a nossa formação, tornando-nos profissionais na área. E isso faz a total diferença no reconhecimento do profissional que estudou amparado por estudiosos nos assuntos afins, sendo que sempre se pode contribuir com questionamentos e novas descobertas.

Fórum 2:**Re: Fórum Aula 2 por Friday, 25 October 2013, 23:06**

Boa noite, TUTOR. Achei muito interessante quando você fala: "Agora, as pessoas necessitam ser empreendedoras, proativas, resilientes, perspicazes além da conta, cultuando o individualismo e o seu lugar ao sol, em detrimento do vendaval de muitos". Hoje em dia, a palavra da vez é a RESILIÊNCIA. Será que nós estamos nos acostumamos a nos adaptar com acontecimentos ruins, principalmente se tratando de pessoas próximas a nós no trabalho? O individualismo cada dia mais é cultuado por conta da competição que é estimulada, mas ao mesmo tempo é muito cobrado o trabalho em equipe. É um paradoxo que acaba confundindo a cabeça de muitos de nossos alunos quando falamos no mercado de trabalho. Interferir na vida dos nossos alunos é muito complicado quando se vê que o que discutimos com eles em sala de aula é muito "irreal" na sua vida cotidiana, ou seja, familiar, social. Muitas vezes não é aplicável a sua realidade e fica difícil, muitas vezes, os convencer do contrário.

Re: Fórum Aula 2 por Friday, 25 October 2013, 22:54

Para promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas é um desafio e uma meta da sociedade moderna, pois existe a necessidade de possibilitar ao aluno a construção de competências profissionais, a fim de que se possa responder as questões e desafios do mundo do trabalho, buscando permanentemente novos conhecimentos, na perspectiva de encaminhar soluções, coloca-las em discussão e distinguir estratégias para concretizá-las. Diante dessa ótica, a escola desempenha papel fundamental na educação do ser humano, buscando integrar o aluno às diferentes formas de ensino, preparando-o para a vida social e produtiva, oferecendo as condições necessárias para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, humanísticos e culturais, estimulando a postura crítica e participativa, tornando-o um profissional qualificado para o mercado de trabalho e para o pleno exercício de sua cidadania (BARROS, 2005). Com tudo o que foi exposto fica visível o papel do professor/facilitador que através do seu intermédio consegue promover um ambiente de aprendizado coletivo, onde se tem um resultado satisfatório quando se consegue projetar para esse aluno o futuro ambiente de trabalho para que ele consiga desenvolver, não o seu aprendizado na área, mas a visão de como ser humano.

Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 26 October 2013, 10:40

Concordo plenamente com seu pensamento, professor tutor!! Enquanto nós continuarmos nos posicionando diante dos nossos alunos acerca do que você expos, estimularemos o senso crítico deles e nisso mudar a realidade em que vivemos no que diz respeito as manobras que você falou tão bem. O que temos que fazer é tentar mudar essa cultura, que é tão arraigada, que ter dinheiro é algo ruim, é impuro, faz as pessoas se tornarem más, desestimulando as pessoas a se dedicarem em ter o melhor, o que sonham. Em não se contentam "porque somos pobres e vamos morrer assim", "que tem que trabalhar que nem um condenado para ter o básico para sobreviver", estimulando as pessoas a não serem empreendedoras, usem sua inteligência para criarem ou desenvolverem novas ideias. Enquanto alguns professores continuarem incomodados com o modelo de ensino que ensina os futuros trabalhadores a serem "robôs", programados para fazerem o que foram mandados, existe esperança para excelentes mudanças no comportamento desses indivíduos.

Professor-aluno 6:**Fórum 1:****Re: Fórum Aula 1 por Monday, 14 October 2013, 22:25**

No momento em que os pais descobrem a doença do seu filho, podemos perceber a determinação e a busca incansável pela cura de seu filho, creio que a ciência não explica o quanto um pai ou mãe pode amar seu filho e o que pode fazer por sua vida. Posso deixar aqui que ao assistir esse filme me toca muito pois esse filme acontece

com muitas famílias em nosso país, não talvez com o mesmo grau de dificuldade, nossos hospitais, médicos e profissionais de saúde precisam melhor muito ainda.

Re: Fórum Aula 1 por Monday, 14 October 2013, 22:29

No momento final desse filme podemos entender sobretudo o amor a vida, tendo como plano de fundo o fortalecimento dos laços fraternais entre pais e filhos. O filme também mostra outra vertente bastante significativa, pois reflete os padrões e até mesmo as limitações impostas pela ciência convencional.

Re: Fórum Aula 1 por Monday, 14 October 2013, 22:37

Logo após o diagnóstico os pais ficam loucos e querem buscar uma solução, porém os médicos recomendam que eles não tenha esse trabalho, pois não iriam entender nada.” Esse episódio nos mostra o controle exercido pelos que fazem ciência na academia, simplesmente eles rotulam os pais como incapazes.

Re: Fórum Aula 1 por Monday, 14 October 2013, 22:48

O filme termina mostrando que o casal ainda continuou seu esforço para reverter o estado de Lorenzo, mostra também que muitas crianças passaram a tomar o “Óleo de Lorenzo” e que quando tomado antes do ataque da doença a mesma não se manifestava.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 26 October 2013, 22:52

Segundo a pesquisa de Maria Sidalina Almeida, durante o período de transição escola trabalho, os jovens passaram por diferentes instituições socializadoras (família, escola, formação, espaços de trabalho, espaços associativos e de lazer) através das quais construíram os seus quadros pessoais (as suas formas de agir, pensar e sentir), se situaram, foram classificados e classificaram-se em interações com os outros (tomados individualmente, em grupo ou no seio de instituições) e fizeram opções de vida (destacando as fileiras da educação, de formação e profissionais), num processo dinâmico de construção da sua identidade. O papel de todos os envolvidos nesse processo conta muito na escolha desses jovens ou profissionais.

Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 26 October 2013, 22:45

Pesquisas mostram que: a escola e o trabalho aparecem como referência central das preocupações e interesses da juventude, mas os relatos vêm muito atrelados ao medo do desemprego. Além disso, no Brasil, onde os jovens ingressam no trabalho com idade muito precoce, a passagem da escola ao trabalho deve ser pensada em termos de (in) tensas e reversíveis trajetórias ocupacionais, que se superpõem às também descontínuas trajetórias escolares.

Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 26 October 2013, 22:36

De uma perspectiva histórica muito geral, pode-se dizer que, antes da era moderna, o trabalho não era apenas uma atividade econômica divorciada de outras esferas da vida social, como a família, a comunidade, o lazer. Nesse contexto, não se preparava o homem para o trabalho; ele aprendia no próprio trabalho. Vejo que hoje temos um pouco disso, muitos jovens ou mesmo adultos só vão realmente aprender uma profissão quando já estão na própria empresa.

Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 26 October 2013, 22:28

É importante compreender as tensões e intenções que regem a transição da escola ao trabalho, analisando como elas são vividas e percebidas em um contexto de crescente demanda por escolaridade e formação e, simultaneamente, de decrescente possibilidade de absorção pelo mercado de trabalho de parcela não desprezível da população economicamente ativa, especialmente a jovem. A escola precisa ensinar ao aluno não só o conhecimento científico, precisa ir muito, além disso, formação humana, profissional além de vários outros conhecimentos necessário a esse nosso mercado tão capitalista.

Professor-aluno 8:**Fórum 1:****Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 19 October 2013, 21:58**

Cada vez mais precisamos desenvolver novas ciências e tecnologias que venham a suprir a dificuldade que o nosso país tem em transformar um experimento fechado em algo concreto na indústria, ou seja viável comercialmente.

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 19 October 2013, 21:55

É bastante visível isso no nosso ambiente de trabalho, mas acredito que isso possibilitou um desenvolvimento na produção de profissionais nas mais diversas áreas, além de inserir mais mão de obra no mercado de trabalho, uma vez que pudesse criar um grande exército de reserva. Tento priorizar a atitude profissional dos meus alunos sempre respeitando a sua profissão e respeitando a quem será prestado o serviço. É possível sim ter uma formação cidadã no modelo de escola em que somos regidos, acho que depende bastante de cada gestão e de seus colaboradores.

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 19 October 2013, 21:47

É visível o padrão de atitude dos pais ao se depararem com o diagnóstico alarmante da doença do seu filho, na medida que os pais vão observando as ações agressivas da doença no corpo do mesmo, buscam de forma abrasiva fontes para tentar uma cura para o mesmo, nesse trecho podemos observar o poder da pesquisa no desenvolvimento, tanto humano quanto da sociedade. Faço um paralelo em que a pesquisa no filme viabiliza novas concepções que vão melhorar e diversificar as mais diversas áreas do conhecimento, com o que presenciamos na nossa atualidade, acho que cada vez mais precisamos nos questionar, além dos nos avaliarmos para melhor desenvolver nosso pensamento crítico.

Fórum 2:**Re: Fórum Aula 2 por Saturday, 19 October 2013, 22:14**

Em uma sociedade que cada vez mais a informação está na palma da sua mão, traz a sensação que iremos nos tornar mais mecanizados, sem opções que venham a desenvolver nosso raciocínio. Cada instante estamos nos desenvolvendo em sermos capazes de copiar com eficiência atitudes idealistas, nada mais, o trabalho e conhecimento tornaram-se na mesma proporção repetitivo, além de ser manuseado em diversas formas. Citações são apenas cópias de informações que pressupõem-se que o mesmo esteja em processo de aprendizagem, isso é um fato quase que mítico, já que informação é algo copiável, uma vez que, torna-se adaptável com uso de vários sinônimos que dão ideia de imensidão quase que sem razão, sem uma linha de raciocínio que se possa chamar de conhecimento repetitivo. Quando um profissional atinge o seu valor no mercado o mesmo, está totalmente estado de mecanização, observamos que uma crescente adaptação nos termos que quanto mais aprendemos, mais trabalhamos para esquecer é um fato que venho a me questionar o quanto isso é real ou não?

Re: Fórum Aula 2 por Thursday, 31 October 2013, 21:34

Nós como educadores apresentamos um papel de grande força na construção do caráter dos nossos alunos, nos tornamos espelhos para que os mesmos possam a vir desempenhar um grande papel na sociedade. É preciso um grande investimento humano para que que ocorra uma fundamentação de personalidade.

Professor-aluno 12:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 27 November 2013, 12:08

No filme o “Óleo de Lorenzo” retrata a luta do pai e da mãe, onde os mesmo se deparam com uma enfermidade aparentemente sem cura. A respeito do que se relata no filme, tenho a minha opinião formada. Sempre que nós nos deparemos diante de uma situação como a que mostrada no filme, sempre erramos em colocarmos a ciência e o homem na frente de tudo e no último lugar é que se buscar a Deus. É que não conhecemos a palavra e nem o poder de Deus, mas nem todos conseguem ver dessa forma, mas como ele é bom e misericordioso ele nos concede a saúde, quando ele ver, muitos procurando ajudar como se mostra no filme onde professor dedicase a ajudar a família resolver o problema da criança.

Fórum 2: não fez postagens.

Professor-aluno 20:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 26 October 2013, 19:21

Concordo com você J, pois a ciência se faz quando lhe é posta um desafio e a dedicação só se concretiza quando fazemos o trabalho acontecer.

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 26 October 2013, 19:24

A pegando um pouco do seu relato, concordo quando você fala que cada vez mais precisamos desenvolver novas ciências e tecnologias, pois precisamos a cada dia melhorar nosso mundo com soluções dando qualidade de vida as pessoas, principalmente no âmbito da saúde.

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 26 October 2013, 19:08

Gostei muito de assistir este filme, pois retrata na minha opinião de uma lição de vida. Então vamos lá, quero destacar primeiramente a observação do professor perante a criança notando alterações em seus comportamentos e atitudes, tendo que retratar aos pais da criança, destacando-se um papel fundamental da escola com a família do aluno, ou seja, família/escola escola/ família. Outro ponto muito difícil para a família da criança mais muito realista com o nosso cotidiano foi quando os pais da criança não encontram apoio dos profissionais da saúde para ajudar. Com isso a família da criança toma uma atitude, iniciar uma busca através de estudos e pesquisas para tentar descobrir uma forma de curar a doença de seu filho, até encontrar um bioquímico que aceita o desafio e se compromete em ajudar a família da criança na elaboração de um óleo. Terminando com o esforço dos pais da criança para reverter o estado de seu filho Lorenzo e mostrando que muitas crianças passaram a tomar o óleo, pois o óleo protegia as crianças para que não se manifestasse a doença.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 20:50

Concordo plenamente Jakson, quando você fala que "A escola precisa ensinar ao aluno não só o conhecimento científico, precisa ir muito além disso, formação humana, profissional. Agora a família do aluno precisa acompanhar este ensinamento, pois o trabalho a ser desenvolvido não parte apenas da escola, mais de todos, família e escola.

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 21:00

Caro que seria muito interessante que a escola tivesse esse acompanhamento após escola. Mais temos ai uma dificuldade, a rotatória de coordenadores e professores é enorme, contudo as atribuições do dia-a-dia deixam todos muito atarefados, para que esse acompanhamento fosse realmente realizado teria que ser realizado por uma pessoa que tivesse apenas esta atribuição, temos um exemplo claro nas escolas profissionalizantes, do professor diretor de turma. O que você acha? Valeu...

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 21:07

Olá As, boa noite! Muitas mudanças aconteceram neste período trabalhista, um meio foi o inicio da tecnologia da informação ter se expandido rapidamente, evoluindo cada vez mais. Agora tentamos formar nossos alunos para serem profissionais técnicos, capazes de assumir a tal função dentro de uma empresa, repassarmos informações na realização de uma graduação, pós ensino médio e por ultimo tentamos indicar a serem empreendedores, o que achas? Obrigado...

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 21:23

Boa Noite! A. Acredito que a escola tem que repassar conhecimentos intelectuais, para serem utilizados em sua vida profissional, mais tem principalmente formar estes alunos para a vida, para o social, para a humanidade. Obrigado..

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 21:19

A alteração na vida do aluno da escola para a universidade depois para o mercado de trabalho são fortemente sentidas pelo mesmo, pois estas mudanças na sua vida é altamente critica. Por tanto considerando que o aluno passa da vida juvenil para vida adulta, através de uma escalada ou conquista de espaço no meio social.

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 21:37

O novo contexto de trabalho passava a exigir uma formação geral, capaz de habilitar o profissional para lidar simultaneamente com um grande número de fatores. Para isso, o trabalhador deveria reunir um conjunto de habilidades cognitivas, atitudinais e técnicas. As cognitivas são comumente obtidas ao longo da educação formal. As técnicas especializadas, tais como informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho, são desenvolvidas nos cursos profissionalizantes e em treinamentos. As habilidades comportamentais e as atitudes, entre as quais se destacam a cooperação, o empreendedorismo e o esforço permanente de aprender a aprender, são adquiridas no processo de socialização para o trabalho (Assis, 1994; Cílio, 2000; Silva Filho, 1994; Whitaker, 1997).

Professor-aluno 28:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 27 November 2013, 08:58

No filme O óleo de Lorenzo mostra a relação entre a ciência e o trabalho, pois a observação do professor na irritabilidade do aluno sua preocupação em solucionar um problema estranho, uma doença rara. A informação é a base de tudo nos dias de hoje e a verdade repassada para a família mostra a grande importância do professor em identificar o comportamento do aluno; uma cena que ficou marcado foi o desafio de elaborar um óleo de Lorenzo mostra a ciência médica, farmacêutica e bioquímica. O filme fica mais interessante quando a doença é identificada e criada uma medicação que possa melhorar a qualidade de vida das pessoas com esse problema, Na verdade fica um pouco distorcida a ideia de fabricar esse medicamento, pois como se trata de uma doença rara as indústrias farmacêutica não tem maior interesse já que sua base é comercializar produtos químicos. A função social é escondida e aparece por através do capitalismo. “Comércio de medicamentos”.

Fórum 2:**Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 26 November 2013, 10:59**

A relação entre escola e trabalho contribui para a concretização de uma construção coletiva do conhecimento. O ensino e a aprendizagem são de grande importância para o crescimento da sociedade, porém a construção coletiva que o docente faz com seriedade modifica as transformações do trabalho. A escola técnica é um caminho desse fato, pois contribui para o direcionamento da sociedade de acordo com o que o mercado pede e meios que o mundo atual exige e globaliza. Desta forma precisamos construir uma nova tendência de ensino para adaptações da Realidade.

Re: Fórum Aula 2 por Wednesday, 27 November 2013, 09:27

É notório que a realidade de construir a educação profissional para um mercado atual brasileiro, proporciona interesses do mercado e das tendências profissionais. Acredito que a educação é o caminho para criarmos uma sociedade voltada a ética moral, ao respeito da sociedade e sua convivência, porém sem a educação fica mais difícil a construção de pessoas para viver em sociedade. Tenho certeza que o processo de educar completa um homem para enfrentar problemas do mundo. No desenvolvimento do processo de aprendizagem, a escola é a instituição que contribui diretamente com o perfil profissional que o mercado deseja, esse é o caminho inicial. Na revolução industrial o trabalhador aprendia diretamente com o mestre, entendendo todo o processo de construção das máquinas e sua operacionalidade. O perfil do trabalhador muda constantemente o mercado exige um profissional que seja humano, tenha ética e esteja preparado para mudanças, especialização na área a ser assumida e experiência para garantir a qualidade e responsabilidade social. O mercado exige ainda mais uma produção acelerada e controle emocional do trabalhador. Tudo isso porque o mundo hoje é outro, superpopulação levando a termos profissional prontos e rápidos.

Professor-aluno 29:**Fórum 1:****Re: Fórum Aula 1 por Friday, 25 October 2013, 11:41**

O filme retrata a história de uma família onde seu filho é portador de uma doença rara e incurável, adrenoleucodistrofia (ADL), trazendo aos pais sensação de desconforto e inconformação, sentimento normal a parentes de pacientes com patologias graves. Entretanto esses sentimentos geraram insatisfações, não só pela falta de perspectiva, medicamento para cura, como também pela situação caracterizada pelo conformismo dos médicos. Diante dessa constatação, os pais tomaram a iniciativa de procurarem um medicamento, assim partiram para estudos e pesquisas, tendo descoberto um óleo que não curava, contudo estacionava a doença. Alguns trechos retrata os questionamentos dos pais aos profissionais. Esse filme demonstra a determinação dos pais, romperam preconceitos por serem leigos e se mantiveram motivados em busca da descoberta, sem perder as esperanças. Assim a motivação é o sentimento ímpar, capaz de transformações, individual e coletiva.

Re: Fórum Aula 1POR Sunday, 27 October 2013, 07:05

No filme constatasse relação entre trabalho e ciência. Os avanços tecnológicos do mundo moderno demonstra os incontáveis benefícios que o homem desfruta, em inúmeros segmentos. Assim a ciência e tecnologia estão atreladas as formas de produção, beneficiando os donos do capital. Com isso podemos citar como exemplo o poderio da indústria farmacêutica que não têm interesse de produzir e investir em produto (droga) diante dos poucos casos confirmados, pois não seria viável economicamente e, não atingiriam um volume de vendas considerável para obtenção de lucros exorbitantes e que compensasse aplicação de tamanho capital. Observamos investimentos principalmente na área da saúde, porém ainda não obtivemos a resolução de problemas que atinge a humanidade, diga-se de passagem que deveriam ter expansão contínua. Em virtude da maior acessibilidade educacional ressaltamos a importância e necessidade extrema do desenvolvimento do homem, ser social, através do conhecimento podendo contribuir para novas descobertas, entretanto necessita de apoio governamental, tendo essas oportunidades destinadas para uma minoria. Outro fato que convém destacar, alguns profissionais que

optaram seguir linha de descobertas, enfim pesquisas científicas, devem estar expostos a adversidades como condições de trabalho não suficientemente favoráveis, poucos investimentos, como também problemas não só de cunho financeiro como também políticos, administrativos e sociais. Também gostaríamos de ressaltar algumas descobertas em relação à saúde, precisamente através da prevenção de doenças, como os imunobiológicos, entretanto a população não se beneficiam devido o custo, que “causaria ônus” aos cofres públicos, sem contar com fatores burocráticos que necessitam de registros (patentes) dificultando o acesso rápido onde o tempo torna-se fator negativo aos usuários.

Concluimos que o trabalho é fator decisivo para novas descobertas, mas está atrelado ao capital, pois sem apoio financeiro não se consegue fazer pesquisas e conseqüentemente, ter avanços. Os pais de Lourenzo ficam como exemplo para nós, através da determinação e persistência conseguiram alcançar patamares jamais esperados.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 10:53

Na perspectiva histórica podemos dizer que antes da era moderna, o homem não era preparado para o trabalho, ele aprendia no próprio trabalho. Com a expansão industrial e o avanço tecnológico, é que a escola passou a ter relevância e deveria preparar e socializar o indivíduo para o trabalho. Diante das mudanças nas últimas décadas, observamos a flexibilização dos processos de trabalho com demanda não apenas de conhecimentos técnicos e formais, como também amplas habilidades cognitivas e comportamentais, tais capacidades de concentração, absorção e de domínio, iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. Todas essas características são importantes para o trabalhador moderno, assim a palavra, não mais funcionário, e sim polivalente, para lidar com tarefas cada vez mais abstratas, complexas e imprevisíveis. Aí está o desafio da escolas e profissionais inseridos nesse contexto, preparar os jovens para essa transição, muitas vezes cheia exigências, tensões e intenções.

Professor-aluno 33:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 por Wednesday, 16 October 2013, 16:26

Percebemos como argumento, o fracasso dos médicos mediante a doença degenerativa de uma criança de oito anos, Lourenzo, quando seus os pais diante desta constatação começaram a estudar e pesquisar sozinhos na esperança de encontrar alguma substância para amenizar ou conter o avanço da doença. Podemos afirmar a relação com o nosso curso, as pesquisas dia e noite de seus pais em bibliotecas, fazendo uma análise do caso de seu filho. Quando constataavam alguma informação relevante procuravam os profissionais da área de saúde, médicos e professores da medicina para discutirem suas idéias, que para mim são fundamentos correspondente a um fórum de estudo. No que diz respeito à ciência, foi através de muitas pesquisas e descobertas, que encontraram um óleo que não curava efetivamente a doença; mas que estagnava a mesma. Relação com o Trabalho: Diversos tratamentos com os profissionais da saúde, Lourenzo conseguiu melhorar significativamente. Exemplo de cidadania: Quando as pessoas leigas ao verem o sofrimento de seu próximo começaram a fazer um movimento para visualização dessa doença, passando por diversos preconceitos de uma forma decisiva com o objetivo maior, o tratamento para Lourenzo.

Re: Fórum Aula 1 por Friday, 1 November 2013, 00:04

“ TRISTE DO MUNDO QUE VESTE QUEM ESTÁ VESTIDO E DESPE QUEM ESTÁ NÚ”. Calderón de La Barca. Este pensamento traz uma reflexão de que copiar, fazer o que já foi feito, repetir, sem estudos, sem pesquisas, é um trabalho sem esforço, mecânico, por isso que precisa da colaboração da ciência para que se tenha sucesso no objetivo almejado. O desafio maior é o esforço por grandes descobertas, iniciativas, pro atividade, é dar continuidade ao trabalho iniciado pelo o outro, sem prejudica-lo, auxiliando-o, sem tirar os seus direitos na sociedade em que vive e se possível com ética.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 22:44

A, Paulo Freire ensinou que: " Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo"; mas quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar aprender articipamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica pedagógica, estética e ética, em que a "boniteza deve achar-se de mãos dadas como a decência e com seriedade."

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 22:57

"O exercício do bom senso se faz no corpo da curiosidade o qual só temos que Ganhar. Desta forma metódica quanto mais pomos em prática a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar mais críticos sepodermos fazer o nosso bom senso."

Re: Fórum Aula 2 por Friday, 1 November 2013, 01:47

Esta citação de Paulo Freire nos traz a uma reflexão de que o sujeito da aprendizagem, sendo um ser racional, precisa de estímulos, de motivação para educar-se e nós como docentes somos responsáveis por esta ação. Este é o nosso trabalho. Nesse contexto de que “ os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo”, entendemos que este mundo é a escola ou fora da escola. Na escola de um modo geral, seja de nível infantil, básico, médio, universitário, é um mundo onde o sujeito aprende a educar-se, haja vista, não haver troca de experiências de drogas, de violência, pelo menos é o que o bom dos que fazem a as instituições escolares. Existem “homens” que já nasceram para vencer, educar-se, mas também existem aqueles que são influenciados por estímulos do meio em que vivem. Entendemos que para os menos favorecidos deve haver uma mediação uma espécie de troca; mas sem imposição. Uma experiência de que as duas partes se completem, se eduquem, onde possamos dizer: eu sou igual a você. Um ”rapport”(sintonia).Uma relação especialmente única de confiança mútua ou afinidade emocional, uma capacidade de entrar no mundo de alguém, a ponto de uma relação bem sucedida. Desta forma haverá uma esperança de que os homens eduquem-se entre si e mediados pela escola.

Professor-aluno 43:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 por Saturday, 26 October 2013, 22:27

Assim como alguns colegas, posso dizer não há momento que não seja passivo de discursão neste filme, mas fazendo uma analogia a pratica das disciplinas que estamos vendo, creio que é fácil de identificarmos com os pais que precisaram aprender para não se calarem perante a necessidade, como eles estamos tendo que aprender e redescobrir algo que ja existe em vista de um melhoramento! “Triste do mundo, que veste quem está vestido e despe quem está nu” Calderón de La Barca

Fórum 2: Não houve inferências

Professor-aluno 47:

Fórum 1: Não houve inferências

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 por Tuesday, 26 November 2013, 11:23

Partindo da premissa de que o costume de casa se leva pra rua, e em uma era onde os pais se omitem da responsabilidade pela educação de seus filhos, centralizando-a na escola, fica claro a influência desta na formação profissional do aluno, pois independente da área, o mercado de trabalho tornou-se um destino certo para sobrevivência no mundo capitalista. Fazendo uma ligação desses fatores, temos um profissional ex-aluno, que

aprendeu na escola, mas sofreu influência dos pais, e a sociedade só enxerga a escola como responsável. O posicionamento da escola antes da saída deste aluno para o mercado de trabalho deve ser uma relação amigável, para adquirir a confiança do aluno, e se aproximar o máximo possível do seu íntimo para dar conselhos (não ordens), para que esse aluno possa enxergar por si só a realidade. A escola não injeta o conhecimento, ela planta e rega com o relacionamento entre o aluno.

Professor-aluno 50:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 por Sunday, 27 October 2013, 22:08

Este filme mostra a relação entre as limitações da ciência para cura de uma doença degenerativa e o trabalho, esperança de uma família para busca de soluções que pudesse ao menos amenizar os avanços da doença. Sempre achei esse filme interessante por enfrentar razões semelhantes. Na minha família tem um histórico de câncer, nesse ano já morreram 3 parentes pelos mesmos razões, no entanto a esperança e a união da família sempre prevalece em busca de pesquisas e prevenção.

Fórum 2:

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 22:44

Na relação de transição entre escola e trabalho percebo que ocorre uma grande pressão sobre os alunos para se tornarem um profissional ideal. Na formação que lhe é exigida, ele tem que se dividir entre cobranças por resultados com o enem e as cobranças pertinentes para a área técnicas. No entanto, poucos percebem que tudo isso é exigido encima de adolescentes cheios de duvidas relacionados à idade que muitas vezes fazem parte de famílias desestruturadas. Em muitos casos precisamos trabalhar o relacionamento pessoal que é muito cobrado nas empresas.

Re: Fórum Aula 2 por Sunday, 27 October 2013, 22:47

Uma vantagem que observamos na ep é a grande quantidade de tempo que temos com esses alunos para trabalharmos a parte técnica, ética, honestidade e cultural onde muitas vezes somos mais respeitados que seus próprios pais em casa.

Professor-aluno 51:

Fórum 1:

Re: Fórum Aula 1 por Sunday, 20 October 2013, 17:55

O filme retrata uma história real, de um casal de historiadores que descobrem em seu filho Lorenzo de oito anos de idade, uma doença rara e degenerativa diagnosticada como adrenoleucodistrofia (ADL), que provoca uma incurável degeneração do cérebro, levando o paciente a morte em pouco tempo. Após a descoberta dessa doença em Lorenzo, seus pais acabam vivenciando a frustração da falta de medicamentos para a doença e o fracasso dos médicos. A partir dessa constatação eles começam a estudar e pesquisar sozinhos na esperança de encontrar alguma substância que pudesse amenizar ou conter o avanço da doença, que ia destruindo o cérebro de Lorenzo deixando-o cego, deficiente físico, incapaz de engolir e de se comunicar. *Os pais de Lorenzo passaram dias e noites em bibliotecas fazendo um estudo do caso de seu filho, e quando constavam alguma informação relevante, procuram médicos e professores de medicina para discutir suas idéias a fim de encontrar algo que amenizasse o sofrimento de Lorenzo. Nessa busca pela cura, encontraram diversas barreiras por serem leigos no assunto e o próprio preconceito, por não serem formados em biomedicina. Assim, depois de muitos estudos, pesquisas e testes os pais de Lorenzo descobriram um óleo, que não curava efetivamente a doença, mas que estagnava a mesma. Com o uso desse óleo, Lorenzo não voltou ao seu estado normal, apenas paralisou a doença e através de diversos tratamentos conseguiu melhoras significativas (relação entre o trabalho e a ciência).*

Re: Fórum Aula 1 por Sunday, 20 October 2013, 17:58

O filme é verdadeira lição de vida, pois pessoas leigas que ao verem o sofrimento de seu próximo, no caso seu filho se sensibilizaram e começam a fazer um movimento para visualização dessa doença que até então era desconhecida. Passaram por cima do preconceito de uma forma decisiva alcançando seu objetivo maior que era um tratamento para Lorenzo.

Devemos tratar nosso trabalho da mesma forma que foi tratado pelos pais de Lorenzo, pois temos nas nossas mãos a verdadeira ferramenta que transforma e edifica as vidas das pessoas (no caso os discentes), que chama-se *educação*.

Fórum 2: Não houve intervenções.

APÊNDICE C - RELATOS TEXTUAIS NA UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO 1

Professor-formador 3

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 19:50

Oi r, Obrigado por suas colocações! A

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 19:48

Ciente! Abraços!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 19:48

Ok a, Boa noite! Seja bem vinda! Fale sobre seu projeto de intervenção e as propostas abordadas nele. Aguardamos sua contribuição! A

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 19:45

Oi , A forma como abordamos os conteúdos assim como a linguagem e a natureza dos conteúdos importam sim se estivermos falando de Aprendizagem Significativa. Perceba que toda e qualquer observação a ser analisada em sala de aula deve ter obrigatoriamente uma relação com aquilo que o aluno já traz de casa de sua vida anterior ao momento da educação nas EPs. Sem isto não há aprendizagem significativa e sim mecânica. Então, temos sim que adequar posturas, métodos, conteúdos, propostas pedagógicas para que ele (o aluno) aprenda mais e melhor associando o conteúdo significativo aos seus conhecimentos prévios como afirma Ausubel (2001). Então colega se o assunto for demasiadamente complexo comparado ao que o aluno já sabe, ele terá muita dificuldade para apreender novas informações! Atente para isto!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 19:33

Ok G, Vc acredita que a intervenção na leitura e escrita sejam os problemas maiores em sua realidade de trabalho? Findo tal problema a aprendizagem em sua área será favorecida de modo positivo? Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 19:06

Oi R, E quais os caminhos que vc tomou para executar tal projeto? Abraços

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 19:05

Calma J, A A já forneceu os telefones para que vc possa entrar em contato. Se vc abrir o MANUAL DE PRÁTICA DE ENSINO 1 na página 20 verá que na parte superior da página existe uma observação que fala da INTENÇÃO DE PROJETO. Se formos ver o significado do termo minuta....ela se encaixa aqui colega, neste tópico. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 19:01

Oi E DEMAIS COLEGAS, Sempre que vc tiver com este tipo de problema de falta de acesso, vcs podem entrar em contato com a gente por telefone para que saibamos o que acontece, ok? Meu telefone TIM 85 97..... Vcs devem participar pelo menos com dois comentários em nosso fórum para que não haja falta computada. Faça isso no fórum anterior também. Paz e bem sempre!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 18:58

Oi G, Muito positiva sua colocação e percurso metodológico em sua intervenção. Siga em frente. Isto é fundamental! Vc deve abordar os termos técnicos de sua área relacionando-os aos termos comuns da população para justamente favorecer o entendimento e interpretação adequada das queixas dos pacientes. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 18:52

Oi C, Fique à vontade para desenvolver quantas intervenções forem necessárias. Só não esqueça de interrelacioná-las no projeto de nossa disciplina, ok? Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 18:47

Olá H, Muito interessante seu projeto! Fale um pouco sobre a metodologia de aplicação dele com suas turmas. Os objetivos estão bem claros e a justificativa. Aguardo sua colocação!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 18:44

Oi S, Obrigado por suas colocações! Foram boas, mas como anda seu projeto mesmo? Veja que a discussão sobre ele é tão importante quanto as teorias que vc nos trouxe Ele se baseia em que? Dificuldades de aprendizagem ou ensinagem? Quais caminhos seriam estes citados por vc? Aguardo suas respostas,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 18:40

Oi A, Ok keep calm e aguardemos o resultado. Se não for positivo bas ta seguir as orientações da correção. Abraços,

Re: Ana - Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 18:38

Oi A, E quais seriam as disciplinas? Vc relatou em termos gerais os objetivos de seu trabalho, mas como vc pretende realizá-lo? Ele é interdisciplinar ou apenas aborda várias áreas correlatas? Este reforço na língua portuguesa será realizado de que forma e quais estratégias vc pretende usar? Aguardo,

Redefinição dos prazos de entrega das minutas por - Sunday, 26 January 2014, 18:34

Oi turma, Tudo bem com vcs? Espero que sim! Bem, venho informar que o prazo de entrega das minutas será prorrogado até quarta-feira dia 29/01, afim de que todos tenham tempo hábil para fazer a devida atividade e se for o caso retificá-la. Lembro-lhes que a necessidade de refazer ou corrigir tal atividade deve ser encarada não como algo ruim, mas como uma ampliação das competências e habilidades necessárias futuramente à elaboração do projeto final de nossa disciplina e ainda do TCC. Informo ainda que a aula prevista para abertura hoje já se encontra disponível. Acautelem-se em relação aos atrasos para que não haja acumulo de atividades e prejuízos maiores. Conto com a compreensão e participação efetiva de todos! Abraços e boa semana!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 25 January 2014, 07:19

Bom dia G, Tudo bem contigo? E estas competências citadas por vc, se referem apenas ao aspecto da compreensão textual ou vão além dela? Quais os percursos e estratégias que vc pretende aplicar para alcançar seus objetivos? aguardo suas considerações,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 20:57

Oi J, A formatação está correta. Não esqueça de justificar o texto! Siga em frente. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 19:41

Oi N, Providenciarei isso. Mas siga a sugestão da Adriana na constituição desta minuta. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 19:39

Colega , Keep calm e escreva suas dúvidas para que eu possa tirá-las. Se quiser pode mandar mensagem pessoal pelo ambiente também. Tudo dará certo! Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 19:32

Oi R Fale para nós sobre os objetivos de seu trabalho. Como vc chegou a idealizá-lo? E como está sendo a receptividade da turma? A aprendizagem teve melhorias? aguardo,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 19:30

Oi A, Supervisão do estágio será o coordenador pedagógico que deve te auxiliar no estágio O professor responsável pelo estágio creio que seja eu. Rssss Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por -- Thursday, 23 January 2014, 19:27

Oi O Vc pode explicar com maiores detalhes suas ações para que eu possa entender melhor e tentar ampliar sua pesquisa? aguardo.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 21 January 2014, 20:42

O, Qual a relação deste projeto com dificuldades de aprendizagem em sua sala de aula?! Vc fez avaliação diagnóstica ou está fazendo uma adaptação do trabalho em sala? Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 21 January 2014, 20:38

Oi Jn, No material entregue em sala de aula tem sim o modelo de minuta!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 20 January 2014, 20:25

Ok Siga em frente!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 20 January 2014, 20:20

Oi O Vc está se referindo a qual tipo de prática? Como ele seja executado? Em função de que ou do que ele foi criado? Como será aplicado? aguardo suas considerações!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 19 January 2014, 20:00

Oi N, E este projeto será realizado de que forma? Como serão trabalhados os aspectos de interpretação e leitura? aguardo suas considerações,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 19 January 2014, 19:52

Oi J, Pensando bem, sabemos que estas TICs não fazem muito em relação a formação do pensamento e da aprendizagem para o aluno. Elas são apenas recursos adicionais que podem ou não favorecer e estimular o processo de aprendizagem. E isto precisa estar bem claro para todos, professores e alunos. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 19 January 2014, 19:44

Oi P, Boa noite. Creio que vc deva observar se seu projeto está ou não de acordo com as propostas do livro Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino. Ele aparenta estar muito técnico ligado aos aspectos didáticos de suas disciplinas no curso técnico. Veja que o ideal em nossa Prática de Ensino I seria justamente realizar um projeto que viabilizasse o favorecimento da aprendizagem de posse de dificuldades de aprendizagem. Sei que tal projeto é extremamente formidável nas EPs, mas creio que ele precise ser bem adaptado. Paz e bem sempre!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 19 January 2014, 19:31

Oi C, Excelente proposta e projeto! Estou ansioso por ler e avaliar teu trabalho! Mas em relação à ludicidade, perceba que será preciso fazer uso de jogos ou atividades associadas para que efetivamente possamos verificar se há ou não aprendizagem com o uso de suas atividades propostas. Aproveite para fazer uso das NTICs inclusive para realizar aulas práticas de modo experimental e remoto (LER - Laboratório de experimentação remota). Assim vc alia duas das três propostas sugeridas em seu projeto. Paz e bem.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 19 January 2014, 19:23

Ok A, Mas e qual seria o objetivo do grupo cooperativo? As propostas dele estão associadas ao glossário? De que forma será desenvolvido? Aguardo,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Friday, 17 January 2014, 08:40

Oi G, Esta teoria pode sim basear nossa ação aqui na disciplina. Veja que a intervenção é sua e dependendo das necessidades que surgem vc fará uso sim dos mais diferentes recursos para promover aprendizagem. Comece descrevendo a queixa de não aprendizagem em sala, e os motivos de uso da Teoria Ausubeliana encaixando esta teoria e adequando o uso de atividades lúdicas. Paz e bem sempre!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Friday, 17 January 2014, 08:36

Oi J, Todo o material necessário foi entregue no dia da aula presencial. Lá vc encontrará o modelo de minuta que deve ser usado em nossas atividades. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 15 January 2014, 21:28

Oi Seja mais específico em sua colocação! Que tipo de inclusão vc quer abordar? Que trabalho e quais pra'ticas pedagógicas vc trabalhará? Aguardo,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 14 January 2014, 21:03

Oi A, Ok Mas e no caso de conteúdos em que a atividade prática não é possível? Não haveria aprendizagem?! Paz e bem!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 14 January 2014, 21:00

Oi Colega J, O caminho é este mesmo! Siga em frente, mas acautele-se para evitar trabalhos inexecutáveis. Parabéns!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 13 January 2014, 21:12

Oi A, Este projeto nasceu de posse de uma necessidade ou da avaliação diagnóstica realizada em sala após o início de nossa disciplina de Prática de Ensino? Após os alunos identificarem e reconhecerem/traduzir as palavras, o que é feito em seguida? Aguardo,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 13 January 2014, 21:05

Oi A E quais observações vc já identificou após a intervenção ser realizada? Aguardo sua resposta,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 13 January 2014, 21:02

Isto dará um bom artigo! Paz e bem sempre.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 13 January 2014, 21:01

Ok Ga, Veja que quando explicitamos o resultado da avaliação diagnóstica, a causa ou quixa de não aprendizagem é revelada. Isto é importante para nossa disciplina. Paz e bem sempre!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 12 January 2014, 07:48

Oi R, E esta tradução é feita com o computador? E os alunos tem acesso à internet? Será que eles não acessam algum tradutor para ampliar a atividade? Explique um pouco mais para nós! Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 12 January 2014, 07:45

Sua ideia é genial e atualíssima, já que trabalha como modelagem. E quais seriam os objetivos? Ela trabalhará no desenvolvimento dos conceitos de anatomia?! Aguardo,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 12 January 2014, 07:35

Oi A, Bom dia! O projeto de intervenção deve ser aplicado em paralelo as aulas ministradas por vc. Ele deve indicar situações em que não houve aprendizagem e ainda estratégias suas para possibilitar estas apreensões importantes para o surgimento de competências em seus alunos. Da maneira como vc explicitou não consigo perceber os objetivos de suas ações relacionadas com a aprendizagem. Qualquer coisa me avise,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 12 January 2014, 07:32

S, To vendo que vc ainda não entendeu o que eu te disse. Vc pode seguir sim com seu projeto, adaptando ele aos objetivos de nosso curso e nossa disciplina... Pode ser que para vc sua escrita tenha sido clara, mas a mesma não foi colega. Ah! Outra coisa... nós iremos sim discutir interpretação de texto também. Até porque caso seu trabalho seja lançado para uma banca examinadora e este esteja confuso, prolixo, com erros conceituais e metodológicos ele não será aprovado. Então professor, recomendo calma, e seguimento de nossas orientações aqui no ambiente. Perceba que estamos num curso de formação e deste modo trabalharemos os mais diferentes aspectos da prática docente e paciência será BASTANTE necessária. Paz e Bem sempre!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por Sunday, 12 January 2014, 07:24

Oi R1, Seu trabalho é bem interessante e não cai na mesmice de tantos trabalhos de astronomia como se vêem por aí à fora! Deixe claro nos objetivos a serem atingidos em relação à aprendizagem dos alunos, já que até agora vc apenas delinhou benefícios não muito direcionadas à aprendizagem. Veja que podemos ter socialização, mas isso só não indica aprendizagem. A interdisciplinaridade é importante, mas através dela o que vc espera enquanto autor deste projeto? Abraços,

Re: Orientações gerais por - Sunday, 12 January 2014, 07:19

S, Todos os instrumentais usados aqui no IFCE foram entregues no dia da aula presencial. Nele vc encontrará todas as observações e diretrizes de construção e elaboração do mesmo.

Re:Orientações gerais por - Thursday, 9 January 2014, 21:39

Oi turma, Boas noites! Lembro-lhes da NECESSIDADE DE MANTERMOS UM AMBIENTE HARMÔNICO E AMISTOSO EM NOSSA DISCIPLINA. Percebam que meu papel aqui é o de questionar tudo e todos, não por birra ou resistência, MAS POR UM PRINCÍPIO EPISTEMOLOGICAMENTE PEDAGÓGICO. Precisamos desenvolver habilidades e competências tais que nos permitam favorecer a aprendizagem de nossos alunos. Sendo assim os questionamentos não são de ordem pessoal, mas de ordem profissional mesmo, e por mais que fulano ou sicrano tenham mais experiências em uma área de atuação, estamos atuando no processo de formação pedagógica! E ESTE PROCESSO NÃO SE CONSTRÓI DA NOITE PRO DIA! Existem tramites, passos, reconstruções e ressignificações que precisam acontecer para que haja uma transdução do conhecimento por parte de vcs em suas salas de aula. E assim os questionamentos e críticas irão acontecer de modo positivo, acolhedor, fomentador de novas aptidões. Então?! Vamos construir em parceria! E nada de procurar chifre em cabeça de cavalo colegas, heim!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional - Thursday, 9 January 2014, 21:25

Oi Ir Posso entender então que o foco de seu projeto será na manutenção de uma boa linha de atendimento aos clientes? Desenvolver estratégias de comunicação claras que priorizem o atendimento das necessidades dos clientes? aguardo suas considerações,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 21:20

Excelente pensamento Ir! Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 21:19

Oi T, Boa explanação a sua! siga em frente! Paz e bem!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 21:21

Oi I. E quais seriam as competências que vc desejaria desenvolver com seus alunos? Quais seriam os contextos? aguardo suas considerações,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 21:12

Colegas, Percebam que a busca pelo conhecimento por si só não gera aprendizagem! Precisamos gerar estratégias que viabilizem tais propósitos. Vcs já pensaram nisto?? Nosso foco é aprendizagem! Lembrem que conhecimento sem aprendizagem é apenas informação. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 21:21

Caro Se, Não se trata de entendimento e muito menos resistência de minha parte. O importante é que vc realize bem suas atividades em nossa disciplina. Perceba que vc mesmo afirmou que trabalharia com a turma de 2º ano e informou ainda que os professores desenvolveriam este trabalho com o eixo matriz (programação). Perceba que da forma como foi escrito, tem-se o entendimento de que o trabalho será realizado não pelos alunos. Aí colega, não tenho como entender se a mensagem enviada nos dá outra conotação, entende? Sugiro que antes de escrever algo, vc desenvolva a ideia e digite-a, relendo-a em seguida para verificar aquilo que está explícito e implícito, já que o leitor, na falta de informações mais substanciais é levado a crer naquilo que está escrito... E nem sempre aquilo que escrevemos consegue refletir na íntegra o que pensamos, já que nossas mãos não alcançam tamanha velocidade na digitação. Keep calm e atente para os objetivos de nossa disciplina adequando se projeto as necessidades de suas salas de aula. Paz e bem.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 8 January 2014, 07:18

Oi Ótimo! Mas o seu trabalho de intervenção será este já executado por vc a dois anos? Vc deve desenvolver o trabalho em uma turma, numa disciplina específica. Caso vc tenha afinidades com outras disciplinas isso será bem vindo, mas precisamos ter o foco bem claro nestas atividades em função da complexidade de nossa prática de ensino. Em função de que este projeto foi idealizado e realizado? E como tem sido o resultado?? E a receptividade dos alunos? aguardo vc!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 8 January 2014, 07:12

Oi A, O ideal é que vc faça uso dos recursos existentes em sua EP. Isso diminui e muito os custos. Em relação ao aspecto da parceria, creio que deva existir um ambiente propício à toda e qualquer atividade que favoreça nossos alunos. Se vc não consegue atuar com ajuda da coordenação, recomendo que acesse a direção e apresente suas limitações presente na escola, de modo calmo, tranquilo e profissional para evitar retaliações. Vc se refere a ir para a sala de aula cumprir o estágio, digo prática de ensino?! Veja que nosso interesse é grande e toda e qualquer atividade extra que favoreça nossa experiência é bem vinda sim. Agora se vc se refere a outra situação, seria interessante ter uma conversa bem franca com seu núcleo gestor e se for o caso acesse a coordenação geral do CENTEC. Recomendo que vc foque sua atenção no trabalho com não videntes, ou deficientes visuais para não acumular tantas tarefas. Vc irá trabalhar em duas frentes...surdos e não videntes mesmo? aguardo suas considerações!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 8 January 2014, 07:03

S, Da maneira como vc expôs o trabalho denota que as atividades estão sendo realizadas com os professores. E isso não se enquadra nos objetivos primários de nossa disciplina de Prática de Ensino I. Por mais que tenhamos aqui uma interrelação entre várias disciplinas... Perceba este projeto NÃO deve ser realizado com os professores colega. E sim com os alunos. Entende?! Caso vc dê prosseguimento aos trabalho com este viés ele não será acatado pelo IFCE, justamente por estarmos trabalhando com estágio docente (com alunos). Deste modo recomendo que vc faça os devidos ajustes. Qualquer dúvida entre em contato novamente. Abraços,

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 6 January 2014, 22:28

S, Lembre que nossa intervenção prioriza os alunos! Este projeto objetiva diminuição de custos. Isto é ótimo, mas.... E o foco no processo de aprendizagem de nossos alunos??? Que benefícios estes alunos terão além da criatividade e iniciativa? aguardo suas considerações.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 20 February 2014, 09:04

Grande A! Que bom que está dando certo! Vc pode considerar que os resultados são ou não satisfatórios e colocar isso no relatório. MAS teremos tempo para estes ajustes...ainda....mande o relatório que eu avalio pessoalmente e te dou retorno...

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 20 February 2014, 08:57

Oi T. 30 h/a– pesquisa legal (escola) e observação no ambiente escolar e reconhecimento e identificação dos documentos pertinentes ao andamento do (estágio) prática de ensino que pode ser realizado ainda este ano na escola a qual vcs exercem atividade docente. 20 h/a– elaboração da minuta de projeto de intervenção e relatório do estágio, considerando ainda a vigência do ano letivo. 40 h/a– prática de observação-participativa (além da sala de aula, planejamento das aulas, observação das práticas laboratoriais e visitas aos campos de estágio, orientações e participações em defesas de TCC, organização e participação em mostras científicas desenvolvidas na escola-campo, envolvendo ação dos docentes junto aos discentes num Curso X ou Eixo Tecnológico X*, sem especificação de turma). *Observar compatibilidade entre Eixo Tecnológico e atuação docente do professor

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Wednesday, 19 February 2014, 13:32

Sim T devemos ter tudo isso...todas estas fichas...

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 16 February 2014, 08:41

Cs, Nosso diferencial deve ser este que favorece a transposição didática do conhecimento através de novas técnicas e estratégias de ensino. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 16 February 2014, 08:33

Oi Hr, O relatório final está na Manual de Pratica de ensino e ele não é este diagnóstico não. É um documento mais amplo. Veja o manual com calma que ele informa o que é e o que deve conter no relatório final. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 16 February 2014, 08:30

N, Que bom que nossas conversas e práticas pedagógicas permitiram uma mudança conceitual. Um das maiores dificuldades encontradas na formação de professores é justamente fazer com que os professores de outras áreas e formações percebam a importância de um planejamento adequado considerando as necessidades dos alunos e mais ainda aquilo que eles já reconhecem. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 16 February 2014, 08:14

Sou paciente sim Jackson, mas também tenho prazos, não se esqueçam! Abraços

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 16 February 2014, 08:12

Oi J, Podemos dar mais uns 3 dias de prazo...até quarta-feira sem problemas. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 13 February 2014, 19:32

Oi A, O caminho é este mesmo! Queremos provocar reflexões que gerem maturações e assim mudanças atitudinais. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Saturday, 8 February 2014, 06:35

Oi R, Nossa aprendizagem sempre deve ser colaborativa e participativa sim. Deste modo ela se torna mais rica em experiências e novas observações. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Saturday, 8 February 2014, 06:33

Oi Vc pode escanear os documentos e lançá-los no relatório seguindo as orientações e ordem de preenchimento de informações contidas no Manual de Prática de Ensino I. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Saturday, 8 February 2014, 06:31

Oi A. Na escola, nossas ações devem ser bem planejadas, da mesma forma como fazemos na hora de comprar um carro, uma casa e fazer uma viagem. Só que o diferencial é que existem muito mais pessoas envolvidas em nossas decisões...por isso elas devem ser bem pensadas! Parabéns! Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Saturday, 8 February 2014, 06:28

Já te respondi no fórum anterior. Passe lá para dar uma olhada. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Saturday, 8 February 2014, 06:27

Oi H, Bom dia! Divida os dias letivos pela carga horária de atividades total de nossa disciplina, de modo que vc tenha 4 horas de estágio por dia. Estes dados se referem ao estágio (prática de ensino) e não ao ano letivo. A carga horária total de nossa disciplina é de 150 horas de prática de ensino(estágio) e ela engloba estas 40 h de observação. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 4 February 2014, 20:35

Ok sem problemas! Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 4 February 2014, 20:34

O modelo do relatório está na página 25 do MANUAL DE PRÁTICA DE ENSINO. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 4 February 2014, 20:32

Oi G. Boa noite! Basta vc verificar na agenda e ver qual aula corresponde a este fórum e ver a data de inicio e termino. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 4 February 2014, 20:30

Oi A. O Projeto faz parte do relatório final sim. Ele faz parte do corpo do projeto. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 2 February 2014, 08:29

Oi professor, O material que temos se encontra apenas em PDF, justamente para que não haja modificações. Em relação ao aspecto da apresentação que é subjetivo, aqui no IFCE acreditamos que seja a apresentação ideal. Então tranquilize-se e envie os documentos de acordo com o modelo. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 2 February 2014, 08:26

Oi E quais seriam estas dúvidas? Cite-as para nós. Qualquer coisa me ligue: 00000000. Aguardo,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 2 February 2014, 08:24

Oi A, Não podemos editar o material. Conto com sua compreensão.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 2 February 2014, 08:23

Professora A, Não há possibilidade de mudança na estrutura de nenhum documento no Manual de Prática de Ensino I. Caso seja necessário tire cópias ou ainda faça o escaneamento. Paz e bem!

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 28 January 2014, 18:54

Ok Acabei de responder aos seus colegas. Aproveite e leia também as observações colocadas no ambiente. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 28 January 2014, 18:50

Ok. Já respondi as dúvidas da G. Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 28 January 2014, 18:48

G, A escolha do projeto é de responsabilidade de cada aluno e ele pode ser de intervenção com caráter interdisciplinar também! Abraços,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 28 January 2014, 18:47

Oi. O relatório de prática de ensino é o relatório final de nossa disciplina sim... Pois é...temos tempo ainda para que o projeto seja feito e executado. O relatório é o somatório de tudo isso sim, mas ele deve seguir os passos indicados no material entregue a todos em sala de aula. Sigam o tópico 9 dos anexos do Manual de prática de ensino. Tenham calma e perguntem a vontade! Abraços,

Professor-tutor 5**Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 27 January 2014, 14:07**

Oi, Aa e turma; disponibilizo os meus telefones tb para que possam comunicar qualquer problema.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional - Monday, 27 January 2014, 13:59

Oi, G; eu já havia corrigido sua minuta. Vai querer mudar a proposta assim mesmo?

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 27 January 2014, 14:01

Ok, G! Estamos iniciando as correções. Até logo mais, à noite, uma boa parte dos trabalhos estará avaliada. Entre para ver a sua, e veja se precisa fazer alguma alteração, ok? Abraços

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 21:39

Oi, ; É isso mesmo! No livro que citei, que está na biblioteca virtual, você encontra, na página 37, as etapas que devem constar em seu projeto, que aproveitei e já coloquei aqui, para facilitar: 1. Nome do projeto (depende da escolha do tema definido). 2. Justificativa (explica o porquê do tema). 3. Área de conhecimento: apresenta os conteúdos/disciplinas que serão trabalhados - como e porque). 4. Objetivos: podem ser geral e específicos, aqui as metas serão definidas. 5. Diagnóstico inicial: nesta etapa o professor irá desenvolver atividades iniciais para fazer uma sondagem com a turma identificando os conhecimentos já adquiridos sobre o tema. 6. Atividades desenvolvidas: operacionalização dos objetivos anteriormente desenvolvidos. 7. Objetivos finais: desenvolvidos pelo professor. Expectativas e registro do docente ligado aos objetivos do projeto para a próxima etapa, a avaliação final. 8. Avaliação: verificar se os objetivos do projeto foram alcançados. Lembrando que esta etapa deve ocorrer durante todo o processo de implementação do projeto, sendo revista durante os objetivos finais. Na Minuta você vai falar sobre todos essas etapas do seu projeto, de uma forma discursiva, em cinco laudas. É um resumo sobre como você pretende desenvolver o projeto. Leiam o material para ficarem mais a par sobre o que é um projeto de intervenção!!! Lembrem-se de que ainda não é o projeto, mas um resumo deste, ok? Abraços.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 21:38

Olá a todos! gostaria de elucidar melhor aos alunos que estão tendo dificuldades com a elaboração da minuta do projeto de intervenção. Queria esclarecer que a minuta de um projeto não é o projeto em si, mas apenas um rascunho do que virá a ser o projeto. Em outras palavras, uma minuta é: um rascunho inicial do documento. por exemplo: quando vai-se redigir um contrato, é feito um tipo de rascunho com as cláusulas contratuais, é apresentado para ambas as parte contratantes e em caso de tudo certo é redigido o contrato final a partir da MINUTA (RASCUNHO). Para orientações sobre a elaboração do projeto de intervenção, vocês devem acessar a "Biblioteca virtual", na página inicial de nossa disciplina, e clicar no livro Trabalho pedagógico por projetos interdisciplinares de ensino. A partir da página 29 até a 37, vocês podem tirar todas as dúvidas a respeito do planejamento e a execução de seu projeto. Espero que tenha podido ajudá-los! Abraços.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 7 March 2014, 08:05

É verdade, J! O fato de nós, professores, nos sentirmos desmotivados com o salário que ganhamos, principalmente os da rede pública, não deve ser desculpa para não assistirmos bem aos nossos alunos; eles não tem culpa dessa situação e, muitas vezes, são os maiores prejudicados, no final! Cabe-nos tentar modificar esse panorama de desmotivação e nos aliarmos em busca de melhores condições de ensino. Bom Carnaval! Abraços;

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 7 March 2014, 08:02

Oi, A; e você, como procura trabalhar a prática reflexiva? Que estratégias você usa com seus alunos para fazê-los pensar? Abraços;

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 7 March 2014, 08:07

Oi, G; tudo bem? Você falou de um ponto importantíssimo na educação, seja ela profissional ou não: o desenvolvimento de valores! Realmente, se uma escola não coloca isso como centro do aprendizado de seu aluno, ela vai falhar na formação destes, que, mais à frente, vão se deparar com problemas causados por essa "confusão" de valores, ou mesmo pela falta deles. Um abraço;

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 7 March 2014, 08:04

Oi, Ro; tudo bem? Gostei muito do seu comentário, sobre você tentar lembrar aos seus gestores de que se trata de uma escola técnica, com o objetivo de formar técnicos, e não de treinar alunos para tirarem boas notas nos exames nacionais e serem mais um número para o governo exibir! Abraços;

Professor-formador 6:

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Monday, 10 March 2014, 17:37

Olá A e G, a reflexão e compreensão de vocês frente a realidade e o texto, trouxe contribuições importantes para o debate, neste sentido devemos acreditar que a mudança das posturas docentes ligadas ao tradicionalismo podem ser superadas, uma iniciativa seria momentos de socialização dessas experiências exitosas, não acham?

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 14:03

Olá Cs, sua postagem coloca uma reflexão relevante acerca do ensino e seu método avaliativo, contudo indique quais alternativas, em termos de ações didáticas, podem ser desenvolvidas, para o trabalho com desenvolvimento de competências e conseqüentemente, como avaliar? Confiamos no seu potencial e compromisso.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 13:54

Olá P e Cs, o posicionamento de ambos, retomam reflexões que por vezes os professores não tomam para si como suas responsabilidades, dentre estas o fator aprendizagem, oriundo do ensino e de outros aspectos, contudo é no ensino e na transposição didática do saber que o professor fará o diferencial. A participação de vocês é importante, continuem a contribuir com o debate.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Wednesday, 5 March 2014, 14:19

Olá caros Alunos e aos meu colegas A e A, ao ler e refazer as leituras das participações neste debate, vejo a importância de apontarmos os pontos à melhorar, contudo na ação reflexiva e de criticidade desses pontos importantíssimos para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para todos, temos que avançar, como questiona o Prof. A, quais ações são feitas para mudar desse quadro de dificuldades, na perspectiva de oferecermos o melhor aos nossos alunos? Se vocês perceberem os trabalhos desenvolvidos aqui em nossa disciplina (diagnóstico escolar e da sala de aula, projeto interdisciplinar de intervenção), são alguns dos mecanismos de mudança da realidade de cada um em sua escola.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Tuesday, 25 February 2014, 13:17

Olá alunos e Prof. A, acredito muito na importância desta formação que ocorre, inclusive para ampliarmos as ações didáticas de forma interdisciplinar, abrangendo aspectos da área de formação técnica com as disciplinas da base comum, fato que ocorreu quando da elaboração do projeto de intervenção da disciplina Prática de Ensino I, pude perceber que alguns colegas tiveram essa preocupação em trabalhar de forma colaborativa e na interseção de saberes com outras disciplinas.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Tuesday, 25 February 2014, 22:45

Olá J, sua participação nos trás informações interessantes que devem ter atenção dos que coordenam as políticas educacionais e em especial a política de Educação Profissional em nosso país e Estado, a valorização dos docentes é uma das lutas que devem permear essa atenção, não somente os docentes que pertencem a base profissional das EP's, mas sim todos, base comum e profissional. As EP's do Ceará tem a particularidade da oferta

do Ensino Integrado, apesar das dificuldades, acredito muito no potencial dos professores que atuam nessa instituições, na perspectiva de desenvolver uma educação pública de qualidade, independente da área em que atue. Suas contribuições engrandecem o debate, continue a contribuir com a disciplina e o curso.

Professor-aluno 2:

Fórum 1:

Re: Ana - Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 9 March 2014, 18:53

De forma geral e bem resumida, o reforço na língua portuguesa será realizado em todas as disciplinas na enfermagem que eu leciono, onde busco analisar a linguagem falada nos seminários e as participações dos alunos na aula; a linguagem escrita em relatórios e realização de provas escritas. Com isso, analiso todas as abordagens, juntamente com o professor de língua portuguesa responsável pela turma para que possamos pensar e implantar intervenções, tanto nas minhas aulas, quanto nas aulas do mesmo.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 17:06

Olá, querida turma e professores!! Olá, !! Como vai? Desculpa a demora, mas é que eu estou sem internet há mais de um mês em casa, devido a mudança de residência. Fiz a minuta seguindo as suas últimas orientações e espero ter alcançado o objetivo proposto por vocês. Fico no aguardo da minha avaliação!! Grata pela compreensão!!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 16:53

O meu Projeto tem como objetivo principal melhorar a aprendizagem dos alunos acerca das disciplinas de Enfermagem, através de ferramentas pedagógicas para melhorar o desenvolvimento em Interpretação textual, ortografia, semântica, pontuação, produção textual e conversações, pois acredito que a base das deficiências dos nossos alunos sejam na disciplina de Língua Portuguesa, dificultando o aprendizado na maioria das disciplinas da matriz escolar. Como bem sabemos, nossos alunos vem do ensino Fundamental com grandes dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, seja pela má qualidade de ensino até a falta de interesse dos alunos. O que percebo é que muitos professores deixam essas deficiências continuarem acontecendo quando não se dedicam a ajudar os alunos em outras disciplinas, sendo português uma das que poderiam ser consideradas como base para o aprendizado das demais por esses docentes. Foi diante dessa percepção que decidi fazer o projeto voltado para o que acredito que vai melhorar o desenvolvimento em todas as disciplinas, e não somente as de Enfermagem, além de expectativas de mudanças na postura dos alunos, aproximando-os da imagem de profissionais.

Fórum 2:

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 18 February 2014, 08:13

Para Mizukami as Abordagens Pedagógicas(1986) “poderiam estar fornecendo as diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível”. Consigo observar mudanças no Processo de Ensino Aprendizagem, ainda que de forma lenta, na nossa escola, mas já é um grande avanço!!! Cada dia que passa, consigo melhorar mais a minha didática, e é percebido através da declaração dos próprios alunos.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Monday, 17 February 2014, 22:47

Boa noite, pessoal. Concordo com os colegas An e N. E acrescento ainda que as disciplinas que fizemos complementaram esse novo olhar para o planejamento das aulas. Dessa forma, estou conseguindo compactuar melhor as minhas ideias com os professores da Base Regular. Acredito que o Projeto de intervenção está sendo muito importante para aguçar o nosso olhar sobre o aluno. Abraço!!

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 2 February 2014, 19:31

Obrigada pelos esclarecimentos, Professor. A minha preocupação era a mesma da colega. Abraço!

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 30 January 2014, 18:59

Compartilho da mesma proposta que o colega! De mandar no formato do word. E muito grata pelos esclarecimentos!!

Fórum 3:**Re: A Práxis na Educação Profissional por - Sunday, 9 March 2014, 18:43**

Olá, professor, Acredito que nossas estratégias ainda são insuficientes para promover a educação que tanto queremos para nossos jovens, e acredito também, que grande parte desse desinteresse vem do meio social em que alguns alunos vivem, pois muitos estão imersos numa realidade muito diferente da vivida na escola, dificultando nossa aproximação. Quando falo meio social, quero citar, por exemplo, violência doméstica, uso de drogas pelos mais próximos, falta de estímulo da família, entre outros aspectos que podem influenciar o comportamento desse aluno na escola. E fica uma pergunta que faço desde que comecei a trabalhar com esses jovens: O que podemos fazer para melhorar o meio social na qual esse aluno vive imerso para melhorar a sua aprendizagem?

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Sunday, 9 March 2014, 18:33

Baseando no texto Shon, é perceptível o quanto devemos refletir sobre a nossa Prática Docente, principalmente porque, geralmente, a maioria dos professores baseiam sua prática, não diante das metodologias ensinadas em sua formação, mas em como foram formados pelos seus professores no modelo tradicional, achando que deu certo com eles e dessa forma dará certo com os seus alunos na atualidade. Com isso, a aprendizagem continua mascarada e atendendo a um modelo que está ultrapassado, sendo a maior dificuldade trabalhar com esses alunos que vivenciam os dois lados das Práticas de Ensino: uma no modelo tradicional e outra que tenda atender os mais novos modelos ensino. Essa é a minha percepção na escola que trabalho, pois tenho feito abordagens nas minhas aulas em que os alunos tem tido muito êxito e quando tento passá-las para outros professores não vejo tanto interesse de mudar sua prática para ver se os resultados se tornam satisfatórios.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Sunday, 9 March 2014, 18:17

Essas atividades são muito bem vindas pelos alunos, uma vez que os fazem ser mediadores do conhecimento diante das pessoas que não dominam tal assunto. Acrescento que não só a formação e o salário devem ser melhoradas, mas também a distribuição do tempo para que os professores pudessem se dedicar a esse tipo de trabalho, que acaba por dificultar a imersão ou, até mesmo, a elaboração desses tipos de atividades. A meu ver, as práticas dessas atividades vem aumentando com o tempo na minha escola, onde os alunos se mostram mais participativos com o tempo, fazendo nossa prática de ensino ficar cada vez mais interessante para o aprendizado.

Professor-aluno 6:**Fórum 1:****Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 27 January 2014, 21:24**

Professor, boa noite. Já envie desde semana passada a minuta porém, a Adriana falou que o que foi o projeto, sinceramente já estou confuso de tanto tentar saber quais tópicos fazem parte dessa minuta, escrevi 9 pág e agora volta, não tenho tempo não, estou me matando faço outras duas pós, por favor me ajude.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 27 January 2014, 21:19

A, boa noite, Continuo confuso, achei que o que envie foi a minuta e não projeto, já fiz a mesma pergunta mil vezes sobre os tópicos dessa minuta que não encontro no material entregue em sala??? A minha dúvida é a mesma de todos tenho quase certeza. Por favor me ajude ok. Att.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 23 January 2014, 20:44

Olá A, boa noite. Então, o projeto será na verdade a continuação dessa minuta correto? Por que estou fazendo a minuta no modelo dos tópicos a partir da pág 20 espero está correto. Sobre a formatação, fonte 12 arial normal espaçamento de 1,5 alguma observação?? Desde já grato

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 21 January 2014, 21:53

Professor já passei folha por folha e nada, se tiver um meio de enviar ou baixar seria bom por que já estou louco com tanta atividade. Att

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 20 January 2014, 20:57

Professor, boa noite. Já escrevi bastante sobre a minuta, mais tenho grandes dúvidas, no material recebido na aula presencial não encontrei modelo de minuta e seus tópicos, logo estou fazendo ensina do modelo de projeto, pág. 20 do material. esse modelo inclusive informa que esse documento deve ter apenas 4 páginas. Fica aqui minha dúvida, favor me ajude estou preocupado estressado, e sem tempo com tanta coisa. Desde já obrigado Att

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 18 January 2014, 23:13

Olá P, boa noite. Hoje, temos as vantagens dos recursos da informática, da Web e da interação proporcionados pelas ferramentas digitais síncronas e assíncronas, implementar projetos interdisciplinares tornou-se mais prazeroso e atraente tanto para alunos como professores, que têm oportunidade de associar aos conteúdos do currículo as necessidades de iniciar seus alunos nas novas tecnologias da informação. É preciso tomar cuidado para não deixar que as ferramentas façam tudo pelo aluno e o mesmo não tenha que pensar e usar sua criatividade para criar algo inovador.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 16 January 2014, 19:35

Professor, boa noite. Existe um modelo para a minuta do projeto?? No aguardo.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 15 January 2014, 19:38

Ok Professor

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 14 January 2014, 20:45

Boa noite. Bom o que estou buscando como projeto não se resume em uma coisa. 1º Estou ouvindo os alunos, nas disciplinas que ele tem mais dificuldades, sejam elas da informática ou da base regular, fiz um questionário para ele e uma entrevista pelo menos com metade da turma. 2º Ponto na entrevista, questiono quais são as maiores dificuldades na aprendizagem dessas disciplinas e o que os professores poderiam mudar na sua metodologia para ajudar. 3º Encima desses dados observei que muitos trazem problemas sério de casa, e isso atrapalha sua concentração e desempenho na escola. 4º Estou realizando uma entrevista com os principais pais, dos principais alunos que estão com sérias dificuldades na escola e em quase 100% das disciplinas. Com tudo isso, já percebo muitas mudanças em um pouco espaço de tempo. Muitas vezes os papeis se invertem, a escola vira casa e família, e a família real vira o problema na vida do aluno, é muito complicado formar um jovem, mais difícil ainda é formar pais a saber lidar e educar seus filhos na adolescência. Bom, o que mais converso com os pais, é que a escola tem um papel e família outro muito maior ainda que o da escola, nunca vamos conseguir formar um jovem sem a estrutura da família, percebo que os sonhos que planto o dia todo na cabeça de um aluno, morre quando ele chega em casa, ou no minimo cria um conflito, eu peço sempre a ajuda dos pais e lhes dou dicas que como lidar com esses jovens tão criativos e que se acham donos do mundo. Att J

Fórum 2:**Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Saturday, 15 February 2014, 22:12**

Professor o prazo será somente até amanhã dia 16 para entrega do relatório? haverá algum prazo a mais??

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Friday, 14 February 2014, 20:53

Muito bem Ayrton é isso mesmo, todas as experiências que esse curso vem nos trazendo está sendo muito proveitoso para nosso dia a dia.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Friday, 14 February 2014, 20:51

também fico quase louco com tanto papel, espero poder concluir isso logo, professor tenha paciência com agente, temos várias funções na escola, vida social ultimamente está difícil. Obrigado.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Friday, 14 February 2014, 20:48

Todos estamos percebendo que esse curso vem para somar com nossa formação, cada conchamento novo é válido, essa troca nos fóruns com os colegas traz para todos uma experiência muito boa. Obrigado a todos os colegas.!

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Sunday, 2 February 2014, 11:19

Professor esse relatório, tem os tópicos naquele material também? ou ele é o projeto de intervenção ??

Fórum 3:**Re: A Práxis na Educação Profissional por - Tuesday, 11 March 2014, 21:37**

Olá Aa, boa noite. Muitos professores ainda vivem no mundo bem antigo, mudar não faz parte de suas intenções, quando vão a um treinamento ou capacitação voltam mais estressados e com mais trabalhos. Fazer as coisas sempre do mesmo jeito por que já estão testadas, mudar dá trabalho e é isso que acontece em muitas escolas, a forma de ensino já mudou e os professores nem perceberam. Se queremos uma mudança significativa, essa mudança tem que partir de nós professores, somos nós que estamos em contato direto com os alunos.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Wednesday, 5 March 2014, 23:09

Grande verdade professora. A luta dos professores tem que ocorrer, porém sempre que isso ocorre o mais prejudicado é o aluno. Acredito que precisa-se criar um movimento em que o aluno não seja prejudicado como sempre acontece, as leis até existem fazer funcionar é o complicado.

Re: A Práxis na Educação Profissional - Monday, 3 March 2014, 00:31

Caro N, boa noite. Sabemos que existe ainda gestão com essas características, nesse caso o que recomendo é uma equipe de professores unidas e que fale as coisas certas e na hora certa ou seja nas reuniões. O que não dá é uma equipe de professores dividida ou que não abre a boca quando tem chance e depois fica falando por traz.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Monday, 3 March 2014, 00:15

Olá turma e professores, boa noite. Esse é um dos fóruns que vejo a participação de todos com ótimas contribuições, acredito que todos temos voz e vez e que se queremos melhorar a educação de nosso estado, cidade, comunidade o que for, precisamos nos unir base técnica e base comum, somos todos professores e temos que trabalhar juntos. Por que mais que eu perceba muitos professores totalmente desmotivados e é justo pois o salário deixa muito a desejar, temos que ter em mente que nossos jovens não podem pagar por isso. Se queremos melhorar a educação precisamos valorizar nossos professores!

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Monday, 24 February 2014, 22:37

Nós professores precisamos de espaço, espaço para falar, espaço para mostrar a realidade da escola, da comunidade em estamos inseridos. A gestão muitas vezes não sabe de um problema que ocorre a meses na escola, será que estamos falando o que acontece na escola? será que temos espaço para falar? Somos só professores CLT que é hoje não amanhã, não temos nenhuma garantia de nada na escola, mais participamos ativamente de todos os processos da escola os quais muitas vezes vem da SEDUC e somos informado a seguir o que vem lá de cima. Não quero de forma alguma rebaixar nenhuma classe ou secretaria mais tire os cursos técnicos das escolas profissionais, deixe só a base regular e ai verá o resultado do que realmente somos e fazemos pela educação profissional desse estado

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Monday, 24 February 2014, 22:28

Olá professor, boa noite. Respondendo antes do colega Ricardo ao senhor, acredito que a escola profissional não é fácil para nenhum aluno, principalmente para alunos da periferia que é onde está implantada as escolas profissionais, pelo menos em Fortaleza e assim.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 21 February 2014, 22:51

Acredito que as escolas e o Governo está mais preocupado com resultados do que com qualidade. No meu ponto de vista umas grandes dificuldades que temos em nossas escolas é a falta de um foco principal, os alunos não sabem se estudam para serem excelentes técnicos ou para ser aluno preparado para o ENEM, no final da história nem sai uma coisa nem outra.

Professor-aluno 8:**Fórum 1:****Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 25 January 2014, 17:28**

Boa tarde professor A. Realizei a elaboração da minuta tive dificuldades em relação a formatação e ao alguns problemas de objetivos, por favor, se possível faça as melhores considerações. Obrigado.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 22 January 2014, 15:39

Boa tarde povo de Deus. Na parte para preencher sobre a supervisão e nome do professor responsável não sei quem são, se alguém sabe por favor respondam. Isso é no projeto de intervenção

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 22 January 2014, 13:27

Professor A, boa tarde não estou indo muito bem na minha minuta, pois tenho a ideia, mas ainda apresento alguns problemas de execução - estou perdido - e já tentei fazer, mas sinto o que eu fiz não está nem perto se tiver alguma orientação pertinente agradeço.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 22 January 2014, 13:23

Professor A, Acredito que não posso afirmar isso, pois seria algo absolutista e isso é algo não que não tenho convicção científica para comprovar, então quero utilizar as aulas práticas para reforçar o conteúdo que é repassado em sala, alguns conteúdos são possíveis a utilização de vídeos, para demonstração prática da análise e do método empregado na mesma. O que vou propor é ver o que é possível fazer na prática, sendo assim, tento aprimorar aquele conteúdo explanado e questionado em sala.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 14 January 2014, 16:01

Boa tarde. Bom, resolvi realizar um questionário para a avaliação como os alunos estariam absorvendo o conteúdo tratado em sala de aula, que no caso da disciplina que irei ficar será a disciplina de Análise de Alimentos, então cheguei ao um resultado superficial e bastante animador, pois, foi notado que a grande

dificuldade dos alunos na absorção do aprendizado dessa disciplina é a não realização de aulas práticas, para todas as análises estudadas. Então concentrarei a minha medida de correção na manutenção das aulas práticas realizadas. Empregarei a a realização de relatórios onde será pedido a compreensão dos resultados observados, além de outros pontos. Penso professor A que se tiver alguma dica, consideração ou crítica me ajude, agradeço bastante.

Fórum 2:

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 13 February 2014, 21:10

É muito importante mesmo cara colega A, Acredito que esse curso está nos mostrando medidas, além de trabalhos que até agora no meu caso algo que não conhecia, mas estou conseguindo me adaptar e progredindo, de forma a sempre observar as propostas como uma meta que possa sofrer modificações e sempre melhorar.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 13 February 2014, 19:24

Percebo como foi importante esse estágio na questão de conhecer propostas e tentar intervir com os meios estudados durante essa formação. Acredito que com essa nova perspectiva irei melhorar o meu desenvolvimento na questão planejamento de aula, além de, está cada vez mais ciente de medidas para melhorar minha proposta didática.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 6 February 2014, 15:59

A experiência que obtive com esse estágio foi a proposta de como eu via o ensino, consigo observar o valor do planejamento em sala de aula, bem como medidas que são de grande valor para o melhoramento da aprendizagem, sinto que consegui aumentar o meu senso crítico diante da minha prática pedagógica.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Monday, 3 February 2014, 23:09

Professor A, gostaria de saber se iremos colocar o projeto de intervenção em anexo ou no corpo do trabalho?

Fórum 3:

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Wednesday, 26 February 2014, 20:01

Boa noite cara colega A, acredito que esses questionamentos são validos, mas também possuímos capacidade, como, corpo docente de agir junto ao núcleo gestor, proporcionando resoluções que são cabíveis nas necessidades que cada escola possa vir a possuir.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 22 February 2014, 17:38

As competências são de grande valor rumo a formação do profissional, e apoio a sua explicação Airton sobre o protagonismo juvenil, uma importante marca na proposta em que essa juventude vive.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 22 February 2014, 17:31

É notado como a educação no mundo divergente em que vivemos, encontramos formas aleatórias e subordinadas quando interessa apresentar informar a formação de um trabalhador, nas mais diversas áreas, sendo do nível técnico ao nível de ser formado com a experiência do que o mesmo aprendeu durante o amadurecimento da visão da construção do trabalho. O grande desafio de formar profissionais com os requisitos da contemporaneidade, conforme discutido neste estudo. Claro está que tal formação não pode ser viabilizada com a efetividade necessária a partir de perfis tradicionais de professores. A educação tende a crescer e florescer um grande profissional, uma vez que, os mesmos irão tentar suprir a falta de mão de obra qualificada, a qualificação e de grande valor para atribuir qualificações aos futuros profissionais.

Professor-aluno 12:

Fórum 1: não fez postagens.
 Fórum 2: não fez postagens.
 Fórum 3: não fez postagens.

Professor-aluno 20:**Fórum 1:****Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 13:58**

Olá C, boa tarde! Companheiro concordo com você, devido uma grande quantidade de erros, devido as atividades apresentadas nessa disciplina, acredito que consegui além de compreender, melhorar meu desempenho como professor, principalmente esta parte de projetos para realizar uma ótima intervenção, como a escola pensa ou deveria pensar. Obrigado e valeu muito para nosso aprendizado...

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 13:52

tudo bem!

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 25 January 2014, 10:53

N. depois gostaria de saber o resultado prático desta intervenção, pois nossos alunos tem muita dificuldade em matemática, já cheguei até em preparar algumas aulas de matemática, para ver se melhorava o conhecimento e absorção dos alunos na disciplina de lógica de programação.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por E - Saturday, 25 January 2014, 10:45

G, bom dia! Parabéns boa ideia, pois nossos alunos tem muita dificuldade de leitura e escrita.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 25 January 2014, 10:43

Professor posso desenvolver uma intervenção para melhorar o acesso dos alunos ao enem? Irei tentar desenvolver 2 intervenções, uma na área de informática e outra para o ENEM, só que o tempo é pouco.

Fórum 2:**Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Wednesday, 19 February 2014, 22:16**

Tudo bem, obrigado...

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Wednesday, 19 February 2014, 22:15

Professor ainda esta precisando do arquivo em .doc. Se ainda estiver, me mande seu e-mail para que possa enviar.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Wednesday, 19 February 2014, 22:13

Este também é minha dúvida.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Wednesday, 5 February 2014, 22:56

Professor obrigado por tirar nossas dúvidas.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Wednesday, 5 February 2014, 22:52

Professor tenho uma dúvida, como entregar os arquivos impressos que foram entregues pelo senhor na aula presencial.

Fórum 3:

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 15:52

Olá Ge, tudo bem? Particularmente eu não gosto muito de punir meus alunos e sempre gosto de conversar e explicar como deve ser. Mais acredito que se não existir regras, punições as coisas ficam sem ordem. Temos por exemplo nossas leis que estão muito defasadas e por este motivo as coisas estão ficando quase incontroláveis. Valeu!!!

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 15:47

Hi acho que todos concordamos...

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 15:46

Olá companheiros de curso, boa tarde! Este questionamento foi uma parte do texto que me deparei e é totalmente vivenciado por todos nas escolas profissionalizantes, que são os números, as estatísticas, que diante dos incentivos que são repassados para toda a escola, desde a falta de infraestrutura, até mesmo o reconhecimento por parte dos superiores externos a escola, esta muito longe de ser alcançados, metas sem logica. Agora deixo aqui um questionamento. A escola profissionalizando foi criada a que proposito? 1 – Para formar cidadãos, empreendedores, profissionais qualificados. 2 – Para se dedicarem a aprovação no vestibular, agora enem, espaece entre outros para que a escola possa entra nas estatísticas da seduc. Bem uma coordenadora do projeto na seduc, em reunião com os professores da base técnica, foi questionada com essa pergunta e ela respondeu da seguinte forma, que se esta dando certo com os dois, aprovação no vestibular mais a inserção no mercado, por que questionar..... Valeu!

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 15:27

Olá T, tudo bem! Os alunos da escola profissional tem o interesse maior pelas disciplinas da área técnica, pois acredito que o foco desses alunos é a inserção no mercado de trabalho, uma válvula de escape para melhorar suas vidas. Valeu!!!

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Saturday, 8 March 2014, 15:19

Olá Turma, boa tarde! Também gostei quando o autor relata sobre as competências, principalmente quando são repassadas para os alunos, sabendo que as competências são de grande valor para os formandos. Cada uma das disciplinas ministradas pelos professores dos mais diversos tipos de cursos existem competências a serem alcançadas pelos alunos. Além das competências de cada disciplina existem aquelas que a escola procurar alcançar que são: o protagonismo juvenil, o empreendedorismo, a participação em eventos e feiras. Uma das dificuldades encontradas pelos professores e alunos, em nossa escola além da falta de infra estrutura é a falta de reconhecimento por parte da seduc, que semestralmente é uma luta para lotação dos professores. Valeu!!!

Professor-aluno 28:

Fórum 1:

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Monday, 17 March 2014, 13:23

O projeto será elaborado de acordo com as minhas observações analisadas através do rendimento escolar durante o período letivo de 2013, problemas detectados em função do aprendizado docente com efeitos de grandeza sócio econômico e cultural, que foram visualizadas para a elaboração do projeto final de Prática de Ensino. No decorrer do projeto identificarei o objetivo do projeto, problemáticas encontradas. Cito propostas de melhorias com base nas problemáticas. Através das informações coletadas traçarei um plano de ação e execução do mesmo.

Fórum 2:**Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Thursday, 30 January 2014, 10:12**

ESTOU COM MUITAS DÚVIDAS TEM COMO MANDAR UM MODELO

Fórum 3:**Re: A Práxis na Educação Profissional por - Monday, 17 March 2014, 13:17**

Para um profissional da educação a leitura é retirada as dificuldades que o educador encontra nas salas de aulas, pois relata também que o aluno tiver problemas em entender os saberes escolares determina que o problema é do professor, pois sabemos e não por defender a classe, porém realmente há um apurado de informações que podem ser analisadas, mas não julgadas imediatamente pois a culpa pode não ser do professor atual mais sim do histórico de aprendizagem durante o percurso educacional do aluno. Resgatar o aluno que não está conseguindo aprender é um processo que o educador tem que identificar dentro da sala no processo educacional além dos fazeres estabelecidos pelo currículo temos que desenvolver a criatividade, dinamismo, boa relação de convivência e muito jogo de cintura pois cada dia é diferente do outro e continuarmos a sintonia do aprendizado com os alunos.

Professor-aluno 29:**Fórum 1:****Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 15 March 2014, 07:41**

A construção do projeto de intervenção e o seguimento orientado para a condução das atividades da disciplina contribuiu na formação e melhoria de minhas ações docentes. Foi possível observar a amplitude da função docente, estreitar elos profissionais mantendo comunicação favorável a realização de observação conjunta tendo como foco o engrandecimento e aprendizado do aluno, o que mostrou-me eficácia e dinâmica dos objetivos da integração curricular, infelizmente nem todos os docentes da instituição estão sensíveis a essa prática.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 13:49

Nosso projeto tratará das deficiências de escrita e compreensão das leituras principalmente de textos técnicos, observado na turma do curso técnico em enfermagem ao longo do ano que findou, e que através do curso e consequentemente da disciplina despertamos para possibilidades de superação dessas dificuldades encontradas, e que o pouco que já foi trabalhado poderá ser ampliado com o projeto, mantendo as parcerias já firmadas. Visto que o domínio dessas práticas facilitará a comunicação em qualquer atividade profissional, e na área de enfermagem principalmente, garantindo a continuidade do cuidado e assistência prestada, contribuirá para redução das omissões nos registros causadas por dificuldade na escrita, e que poderá comprometer as condutas a serem tomadas, uma vez que essas anotações e ou registros são documentos que permitirá apoiar profissionais e instituições de saúde em casos jurídicos, e até como proteção dos direitos dos próprios trabalhadores.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 28 January 2014, 12:22

Professores, boa tarde. Estamos informando que enviamos ontem a atividade proposta, minuta. Desculpe a falta de comunicação e os atrasos. Aguardo retorno.

Fórum 2: Não houve intervenções.

Fórum 3:**Re: A Práxis na Educação Profissional por - Sunday, 9 March 2014, 20:53**

Oi H, boa noite. Concordo com suas colocações, quando cita as aprovações "forçadas". Isso não deveria acontecer, pois forma profissionais sem qualificações, e serão banalizados pelo mercado de trabalho. Também é necessário falar em vocação, pois muitos ingressam na escola sem escolher ou saber suas aspirações profissionais futuras, devido a imaturidade pela idade e fase vivida (adolescência), assim ocupam a vaga disponibilizada pela escola e para o curso que é disponibilizado pela análise de mercado da região, contribuindo também para que o aluno não atinja seus ideais individuais e escolares, causando assim insatisfação dupla.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Sunday, 9 March 2014, 20:12

Conforme postagem que realizei anteriormente, sobre os benefícios da expansão educacional, nos deparamos com a outra face, já tão bem comentada no fórum pelos colegas. É fato, a realidade da educação é atribuída por metas e números, contudo o professor faz parte das várias facetas, desde o saber escola e a reflexão na ação, em algumas situações encontra-se num dilema contínuo. Isso vai desde suas condições de trabalho, remuneração, valorização e formas de contratação, causa insatisfação, pela quantidade de funções que lhes é atribuída. Diante disso, considero desafiador a construção de prática reflexiva pela inúmeras outras atividades obrigatórias como a burocracia escolar, que se não feita ameaça a instituição, assim continuamos cumprindo os currículos padronizados pelas instâncias superiores, forma de avaliação ainda voltada a números para que se possa alimentar sistema, e preparação para exames, vem de encontro o saber escolar citado no texto. Assim o saber escola ainda é importante e essencial para manter alguns profissionais em suas funções (alguns casos) e tem com foco único a transmissão de conhecimentos, quando na realidade a reflexão na ação é uma forma diferente de ensinar, observa os discentes, ora individuais, transmite através do diálogo e faz do aluno um ser social, adequando suas aprendizagens a realidade local, tornando reflexivos. É necessário não só refletir sobre as ações, precisa-se repensar e agir, compreendendo que as mudanças deverão partir de nós mesmos e com o que dispomos.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Sunday, 9 March 2014, 12:57

O texto mostra características da realidade, no contexto educacional brasileiro, ou seja, com situações distintas e objetivas definidas por interesses muitas vezes opostos. Com a reforma da política educacional muitas foram as ações aplicadas com tentativas de mudar o cenário, com ganhos, por outro lado continua-se fazendo as mesmas coisas de antes, pois algumas medidas acabaram não saindo do papel, e ou não seguiram rumos planejados. Dentro desse cenário vivenciamos a expansão do ensino, melhora da acessibilidade e inclusão preconizada por lei, observou através da obrigatoriedade das crianças a escola, até aos adultos onde muitos retornaram a escola com o intuito de buscar melhorias de suas funções laborais, como pela oportunidade de conclusão do ensino médio, hoje o mínimo exigido para ingressar ou se manter no mercado de trabalho. Também citamos o aumento do acesso ao ensino superior, e observamos interesse aumentado pela opção profissional docente, contudo ainda não é o necessário para suprir a carência do país. Com advento no Estado das E.P, tem o objetivo estabelecer uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho, oportunizando muitos jovens ao mercado e universidades, permitindo que haja mudanças diante dos contexto vivido, que vai desde aos aspectos sociais, econômicos, culturais e principalmente familiares, através do trabalho escolar desenvolvido, isso tem contribuído para melhora de suas perspectivas e destinos, e até de seus familiares

Professor-aluno 33:**Fórum 1:****Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 16:19**

O que eu pretendo desenvolver e já tenho desenvolvido na minha prática de ensino: Uma aprendizagem por parte dos alunos na minha experiência de trabalho que foi de fundamental importância: Trabalhei a grande parte da minha vida atendendo a clientes. Fui bancária por 25 anos e após abri duas empresas de vendas no varejo. Como orientadora de estágio, oriento os alunos para terem o compromisso profissional, a ética e o trabalho propriamente dito.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 14:48

Pretendo desenvolver uma prática profissional a fim de trabalhar com novas competências capazes criar situações para que os jovens desenvolvam a capacidade de trabalho. Iraneide

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 13:08

Tudo que eu sei foi através de muito estudo, pesquisas de campo, lendo os teóricos da educação e a prática do dia a dia! Impossível aprender sem leitura e sem a prática. O que nos dar segurança é a vivência e gostarmos de fazer o que fazemos; com amor, com determinação, com comprometimento e nos identificarmos com a demanda do mercado de trabalho, já que estamos neste contexto deste mundo. Assim, poderemos agir com ética, profissionalismo e ajudar a outros que estão precisando de nós! Se não por nós mesmos, serão por aqueles que dependem de nós e que continuarão no caminho da prosperidade!

Fórum 2: Não houve intervenções.

Fórum 3:

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 28 February 2014, 20:10

Caro Higor; às vezes também entro em conflito com a minha consciência! Chego até a pensar que na maioria das escolas públicas não há uma certa seriedade com esta história de mostrar resultados! No tocante ao ensino profissional, vejo que é preciso uma formação tipo esta que estamos cursando (APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA), para que os que estão orientando os alunos não sejam manipulados e ainda acho, que há um desvio de objetivo! Estes futuros profissionais têm que encontrarem meios de se responsabilizarem pelos seus atos, já que estão sendo orientados pelos coordenadores e orientadores de estágio para esta meta! Às vezes, percebemos nas ETECs, uma super proteção a estes alunos, o que não era para acontecer; pois neste mundo do trabalho, eles não vão ter esta cobertura. Nós como educadores temos que formar estes futuros trabalhadores, mostrando para os mesmos a realidade fora da escola. Isto está muito claro para mim que já fui empregada de Banco e também fui empresária. Hoje posso transmitir o que eu já vivenciei para estes jovens e como diz Rubens Alves: " Educar, não é profissão é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor de uma grande esperança".

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 28 February 2014, 17:55

Professor, achamos que só transmitir o conhecimento, o aluno já estar cansado deste método; mas se passamos este conhecimento através de dinâmicas de aprendizagem, interagindo com os mesmos, transmitindo a empatia, dando aulas com entusiasmo, com criatividade, com vivência do dia a dia deles mesmos, conseguimos atingir o objetivo almejado!

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Friday, 28 February 2014, 17:43

Achamos que deveríamos ajudar as crianças a desenvolverem as competências da descoberta, da criatividade e da aprendizagem da forma que se sentirem mais confortadas! Falo com conhecimento de causa; porque já ensinei as tarefas a três filhos menores e hoje tenho um neto de sete anos, que para aprender matemática o ensinamos ao mesmo, brincando! O mesmo veio falar de uma experiência na prova que lembrou que a soma de $(40+3)$ ficava difícil contar nos dedos 40; mas como já tinha 40, só contou 3 dedos. Então, uma experiência simples, mas foi uma descoberta dele. E assim serão outras descobertas, sem transtornos de achar que matemática é um bicho papão, como a gente sempre achou!

Professor-aluno 43:

Fórum 1:

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 22 January 2014, 15:36

Boa tarde A, Quando é minha aula eu libero a pesquisa através dos computadores, para que eles usem os recursos tipo ferramenta de idiomas. O interessante é mostrar também a disponibilidade de ferramentas que os auxiliem no dia a dia já que poderão aprender-las e inclui-las em sua vida. Já quando a aula é feita com a participação da professora de Inglês, ela pede o uso do dicionário. De qualquer forma, o aluno terá seu aprendizado garantido! Se quiser o projeto escrito por e-mail me dá um toque! r*****@hotmail.com

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Saturday, 11 January 2014, 23:28

Um dos projetos que levo para minha sala é em relação a interdisciplinaridade da minha matéria que é "informática" com o inglês, sempre trago textos novos os quais na maioria das vezes só são encontrados em revistas especializadas. Ex: o texto que levo é relacionado ao eixo relevante a informática, os alunos já os tenta traduzir, identificar os principais termos utilizados. Os alunos também tem o espaço para textos trazidos por eles se relevantes ao conteúdo!

Fórum 2: Não houve intervenções.

Fórum 3: Não houve intervenções.

Professor-aluno 47:

Fórum 1:

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Sunday, 26 January 2014, 05:43

A interdisciplinaridade é um desafio atual para uma educação de qualidade, principalmente nas Escolas profissionais onde paralelamente temos a tarefa de unir dois objetivos em um só. Preparar o aluno para o mercado de trabalho e prepara-lo para a universidade. Vejo constantemente a dificuldade dos docentes quando na tentativa de mostrarem que os alunos devem dar importância a ambos os caminhos, os próprios professores não sabem ao certo o que devem fazer. Diante de tal questionamento, os projetos de intervenção quando feitos no processo adequado garantem a descoberta de novos caminhos para facilitar a aprendizagem do aluno e a segurança dos docentes sobre o que se deseja alcançar, tudo isso embasado em um bom planejamento, que na minha ótica deve seguir as etapas de Diagnóstico, Ação e Avaliação, ou a Praxis Ação-Reflexão-Ação.

Fórum 2: Não houve intervenções.

Fórum 3:

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Sunday, 16 March 2014, 23:35

Concordo. Muitas vezes a desestruturação familiar torna o professor um peso isolado na balança da educação. Na nossa escola, já ouvimos depoimentos absurdos, como uma mãe que disse que queria manter o filho no colégio simplesmente porque aqui ele tinha o que comer, ou da mãe que disse que queria o filho na escola, porque precisava trabalhar, e não confiava em deixá-lo sozinho em casa porque ele costumava se drogar em casa quando ela saía.

Professor-aluno 50:

Fórum 1:

Re: Orientações gerais por - Thursday, 9 January 2014, 23:55

A, Poderia me fornecer um template do projeto que deseja receber da atividade. Pois já iniciei a escrita e desejo colocar no formato desejado.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Thursday, 9 January 2014, 15:46

M, Concordeza esse seu projeto vai dar muito certo visto que o incentivo a leitura é extremamente importante na formação de uma opinião própria.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 8 January 2014, 09:45

No caso , o projeto será desenvolvido pelos alunos, colocando em prática todo o conhecimento adquirido no decorrer do 1 e 2 ano. Gostei do projeto. Quando tiver o estudo de caso, gostaria que me encaminhasse para que também pudesse implantar na escola que pertença.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Wednesday, 8 January 2014, 08:49

Todo ano criamos novos projetos e desafios de robótica para os alunos. Começamos de coisas simples e vou aumentando o nível gradativamente. Inicialmente esse projeto foi idealizado pela equipe de informática e coordenado por mim , cujo objetivo principal é aumentar o interesse do aluno e participar de feiras de ciência e tecnologia. O resultados é que fomos campeões da feria regional de ciência e tecnologia da crede 01 nos anos de 2012 e 2013, também é importante na captação de novos alunos para nossa escola, onde realizamos apresentações dos trabalhos de robótica como forma de incentivo à aprendizagem. E cada vez mais alunos estão interessados em participar da equipe. Até mesmo professores das outras áreas profissionais querem ingressar na equipe. Uma aspecto que precisamos melhorar é que a questão de recursos que em muitos casos são financiados por mim.

Re: Projetos interdisciplinares na Educação Profissional por - Tuesday, 7 January 2014, 22:06

na EEEP Professora Luiza de Teodoro Vieira e implantei a dois anos um projeto de robótica que permite relacionar diversas áreas. Por exemplo, os alunos : Aprendem reações químicas da produção da placa de circuito impresso. Aprendem física relacionado a cálculos de peso e tração de diversos componentes. Aprendem inglês visto que muitos materiais de pesquisas serem encontrados numa qualidade maior. Aprendem Português, pois todo o projeto precisa ser documentado. Detalhando o passo a passo das pesquisas e ações criadas. Percebo que estamos num bom caminho pedagógico, pois quando o aluno consegue materializar um saber e observar os resultados, esse conhecimento criado se torna algo que dificilmente será esquecido.

Fórum 2:**Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Wednesday, 19 February 2014, 18:20**

A, Minha pergunta parece simples . Mas são quantas horas de estágio?

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Monday, 17 February 2014, 16:29

A, No relatório final, no tópico contextualização do ambiente observado, temos uma descrição da escola, sala de aula e diário de observação. Minha dúvida é : No anexo precisamos incluir esses instrumentais (ficha diagnóstica e diário de aula) ? Nos anexos, devem ter ? : 1. Ficha de Identificação 2. Questionários 3. Exercícios 4. Fotos 5. Carta de apresentação 6. Ficha de Registro de Frequência (são quantas horas de estágio ?) 7. Ficha de Lotação na escola-campo 8. Ficha de Diagnóstico da sala de aula 9. Ficha de Observação Diária da sala de aula 10. Ficha de Avaliação do Estagiário. Att,

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Monday, 17 February 2014, 00:13

Realmente as disciplinas de pratica de ensino e didática são a espinha dorsal do nosso curso de especialização. Percebo que muitas coisas nas minhas aulas mudaram no decorrer do curso e para melhor.

Re: Impressões sobre a observação da prática de ensino por - Tuesday, 28 January 2014, 09:37

Boa dia amigos, Acredito que isto seja uma duvida de todos. Também to na dúvida sobre esse processo. Att, T

Fórum 3:**Re: A Práxis na Educação Profissional por - Wednesday, 5 March 2014, 17:59**

Na escola que trabalho tivemos uma média de 20 alunos que passaram em instituições públicas e de outras 60 que passaram através do fies e prouni. Vejo que esse resultados são uma consequência do bom trabalho realizado na escola profissional, independente em se definir somente a parte técnica ou ENEM esse coisas podem ocorrer juntas se buscarmos entender e flexibilizar a meta de vida definida por cada aluno.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Wednesday, 5 March 2014, 15:28

Concordo plenamente com o professor Ricardo, visto que muitas vezes a coordenação pedagógica tenta nos repassar algumas regras criadas por eles com base nos indicadores para receber o 14º salário e a gratificação por desempenho, praticamente nos obrigando a não reprovar determinados alunos, de modo a não ultrapassar 10 % da turma.

Re: A Práxis na Educação Profissional por - Wednesday, 5 March 2014, 15:24

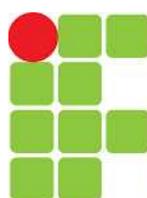
Percebo que nós da área técnica temos mais facilidade para ministrar aula devido justamente ao interesse do aluno. Goste nas minhas aulas sempre questiona-los sobre "para que eles tem que aprender determinado assunto ". após isso mostro a importância do conteúdo de forma a motiva-los a pesquisar e se informar mais sobre o assunto considerado.

Professor-aluno 51:

Fórum 1: Não houve intervenções.

Fórum 2: Não houve intervenções.

Fórum 3: Não houve intervenções.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

Entrevistado: _____

Idade: ____ Sexo: ____ Profissão: _____

Cidade: _____ Data: ____ / ____ / ____

Olá, Este instrumento de coleta de dados e informações deve ser respondido de forma objetiva observando sua realidade de ação profissional docente inserida no curso de aperfeiçoamento em EPCT, mesmo que hoje você não esteja atuando nas EP. Desde já agradecemos sua colaboração!

1) Você atualmente trabalha (leciona) nas EP (escolas profissionalizantes)?

Sim Não Local: _____

2) Qual o cargo você exerce na Escola Profissionalizante?

Professor Orientador de estágio
 Coordenador de curso Outro: _____

3) Qual(is) motivo(s) provocou (aram) a desistência do curso de aperfeiçoamento em EPCT?

Falta de tempo Não identificação com o curso
 Reprovação em disciplinas Problemas pessoais
 Saída das EP Outro:

4) Qual sua carga de horário de trabalho durante a realização da disciplina de Prática de Ensino I?

10h 20h
 30h 40h (salvo engano)
 Outro: _____

5) Após sua desistência do curso de aperfeiçoamento, você foi procurado por alguém do IFCE para questionar sua ausência?

Sim Não

Quando entrei em contato explicando minha situação, após o segundo encontro, terminei por não concluir (salvo engano) umas duas disciplinas, sendo assim reprovado nas mesmas, então fui orientado que não poderia mais ser aprovado...

6) Caso fosse oferecida outra oportunidade para frequentar novamente o curso de aperfeiçoamento em EPCT, você aceitaria?

Sim Não.

Só que neste semestre/ano estou/estarei com a carga horária cheia, a não ser que fosse EAD e não existisse a necessidade de encontros presenciais.

Em caso negativo, justifique sua resposta escolhida:

7) Quais os pontos *positivos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

Material didático
 Acompanhamento pelos professores tutores e formadores
 Carga horária
 Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
 Formatação de uma praxis professoral diferenciada.

8) Quais os pontos *negativos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

Material didático
 Falta de acompanhamento pelos professores tutores e formadores

- () Carga horária
 () Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
 () Inexistência da formatação de uma praxis professoral diferenciada.

9) Na sua opinião o que poderia interferir ou influenciar na presencialidade do(a) aluno(a) no curso de EPCT? Cite um aspecto positivo e um negativo sobre este assunto escrevendo uma frase sobre ele.

10) Em sua opinião o que tornaria o curso de aperfeiçoamento bom ou ruim para a vida acadêmica do professor?

11) Em sua opinião o curso de EPCT poderia influenciar ou interferir em qual (is) aspecto(s) de sua vida profissional?

12) Qual a importância da Prática de Ensino em seu cotidiano de sala de aula?

13) Você acredita que os curso de formação de professores em EPCT é importante para os profissionais não licenciados?

- () Sim (x) Não.

Em caso negativo, justifique sua resposta:

Um bem haja a todos!

APÊNDICE E – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIO



Entrevista Professor-aluno

Entrevistado: Professor-Aluno 51

Idade: Sexo: Profissão:

Cidade: Fortaleza - Data: ___/___/____.

Olá, Este instrumento de coleta de dados e informações deve ser respondido de forma objetiva observando sua realidade de ação profissional docente inserida no curso de aperfeiçoamento em EPCT, mesmo que hoje você não esteja atuando nas EP. Desde já agradecemos sua colaboração!

2) Você atualmente trabalha (leciona) nas EP (escolas profissionalizantes)?

- (x) Sim () Não

Local: E.E.E.P. Joaquim Antônio Albano

8) Quais os pontos *negativos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

- () Material didático
 () Falta de acompanhamento pelos professores tutores e formadores
 () Carga horária
 () Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
 (x) Inexistência da formatação de uma praxis professoral diferenciada.

9) Na sua opinião o que poderia interferir ou influenciar na presencialidade do(a) aluno(a) no curso de EPCT? Cite um aspecto positivo e um negativo sobre este assunto escrevendo uma frase sobre ele.

Positivo: As atividades presenciais até que foram importantes, mas que não se estendessem pela semana.

Negativo: Fica puxado conciliar esta atividade com as atividades de sala de aula/estágios...

10) Em sua opinião o que tornaria o curso de aperfeiçoamento bom ou ruim para a vida acadêmica do professor?

Bom: Porque melhorariamos nosso conhecimento/metodologia pedagógica de preparar e ministrar as aulas.

Ruim: A formação até onde eu participei, faltando somente um último encontro, não proporcionou realmente um norte, mesmo que metodológico, de preparação e domínio das aulas/turmas... Isto eu aprendi na prática nos 5 anos de atividade docente.

11) Em sua opinião o curso de EPCT poderia influenciar ou interferir em qual (is) aspecto(s) de sua vida profissional?

Boa influência: Mais uma formação para o professor/profissional

Má influência: Que o mundo real na área técnica/profissional é mais rígido aos padrões de comportamento quanto à postura profissional, não abrindo espaço para alunos/profissionais que não fazem por merecer estarem inseridos nas salas de aulas/empresas...

12) Qual a importância da Prática de Ensino em seu cotidiano de sala de aula?

Mesmo com todas as teorias e instruções, nada substitui a vivência no dia-a-dia, por isso que já disse, adquiri a minha praticamente, durante os 5 anos que possuo em sala de aula e em orientação de estágio, junto aos alunos/empresas. E como muitos já sabem que as pessoas podem até serem parecidas, mais raramente iguais, então cada aluno (a), escola (s) e corpo docente tem suas particularidades...

13) Você acredita que os curso de formação de professores em EPCT é importante para os profissionais não licenciados?

- (x) Sim (x) Não.

Em caso negativo, justifique sua resposta:

Não deveria servir de critérios para avaliação do professor/profissional, mas sim as práticas no dia a dia em sala de aula. Existem muitos formandos/profissionais somente de canudo (diploma) que não conseguem desenvolver suas atividades por questões emocionais e não somente de formação/conhecimento. Possuem ótimo conhecimento, mas não sabem repassá-lo a diante, ainda mais com alunos inquietos, dispersos ou simplesmente desinteressados em querer aprender, independente do que seja a disciplina aplicada...

Um bem haja a todos!



Entrevista Professor-aluno

Entrevistado: Professor-Aluno 48

Idade: Sexo: Profissão:

Cidade: Fortaleza - Data: ___/___/____.

Olá, Este instrumento de coleta de dados e informações deve ser respondido de forma objetiva observando sua realidade de ação profissional docente inserida no curso de aperfeiçoamento em EPCT, mesmo que hoje você não esteja atuando nas EP. Desde já agradecemos sua colaboração!

3) Você atualmente trabalha (leciona) nas EP (escolas profissionalizantes)?

Sim Não Local: E.E.E.P.

2) Qual o cargo você exerce na Escola Profissionalizante?

Professor Orientador de estágio
 Coordenador de curso Outro: _____

3) Qual(is) motivo(s) provocou (aram) a desistência do curso de aperfeiçoamento em EPCT?

Falta de tempo Não identificação com o curso
 Reprovação em disciplinas Problemas pessoais
 Saída das EP Outro:

4) Qual sua carga de horário de trabalho durante a realização da disciplina de Prática de Ensino I?

10h 20h
 30h 40h (salvo engano)
 Outro: _____

5) Após sua desistência do curso de aperfeiçoamento, você foi procurado por alguém do IFCE para questionar sua ausência?

Sim Não

6) Caso fosse oferecida outra oportunidade para frequentar novamente o curso de aperfeiçoamento em EPCT, você aceitaria?

Sim Não.

Em caso negativo, justifique sua resposta escolhida:

7) Quais os pontos *positivos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

- Material didático
- Acompanhamento pelos professores tutores e formadores
- Carga horária
- Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
- Formatação de uma praxis professoral diferenciada.

8) Quais os pontos *negativos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

- Material didático
- Falta de acompanhamento pelos professores tutores e formadores
- Carga horária
- Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
- Inexistência da formatação de uma praxis professoral diferenciada.

9) Na sua opinião o que poderia interferir ou influenciar na presencialidade do(a) aluno(a) no curso de EPCT? Cite um aspecto positivo e um negativo sobre este assunto escrevendo uma frase sobre ele.

10) Em sua opinião o que tornaria o curso de aperfeiçoamento bom ou ruim para a vida acadêmica do professor?

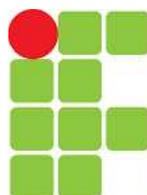
11) Em sua opinião o curso de EPCT poderia influenciar ou interferir em qual (is) aspecto(s) de sua vida profissional?

12) Qual a importância da Prática de Ensino em seu cotidiano de sala de aula?

13) Você acredita que os curso de formação de professores em EPCT é importante para os profissionais não licenciados?

Sim Não.

Um bem haja a todos!



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

Entrevista Professor-aluno

Entrevistado: Professor-Aluno 12

Idade: Sexo: Profissão:

Cidade: Fortaleza - Data: ___/___/_____.

Olá, Este instrumento de coleta de dados e informações deve ser respondido de forma objetiva observando sua realidade de ação profissional docente inserida no curso de aperfeiçoamento em EPCT, mesmo que hoje você não esteja atuando nas EP. Desde já agradecemos sua colaboração!

4) Você atualmente trabalha (leciona) nas EP (escolas profissionalizantes)?

Sim Não Local: _____

2) Qual o cargo você exerce na Escola Profissionalizante?

Professor Orientador de estágio
 Coordenador de curso Outro: _____

3) Qual(is) motivo(s) provocou (aram) a desistência do curso de aperfeiçoamento em EPCT?

Falta de tempo Não identificação com o curso
 Reprovação em disciplinas Problemas pessoais
 Saída das EP Outro: _____

4) Qual sua carga de horário de trabalho durante a realização da disciplina de Prática de Ensino I?

10h 20h
 30h 40h (salvo engano)
 Outro: _____

5) Após sua desistência do curso de aperfeiçoamento, você foi procurado por alguém do IFCE para questionar sua ausência?

Sim Não

6) Caso fosse oferecida outra oportunidade para frequentar novamente o curso de aperfeiçoamento em EPCT, você aceitaria?

Sim Não.
 Em caso negativo, justifique sua resposta escolhida:

7) Quais os pontos *positivos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

Material didático
 Acompanhamento pelos professores tutores e formadores
 Carga horária
 Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
 Formatação de uma praxis professoral diferenciada.

8) Quais os pontos *negativos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

Material didático
 Falta de acompanhamento pelos professores tutores e formadores
 Carga horária
 Uso de ambiente virtual e modalidade *online*

(x) Inexistência da formatação de uma praxis professoral diferenciada.

9) Na sua opinião o que poderia interferir ou influenciar na presencialidade do(a) aluno(a) no curso de EPCT? Cite um aspecto positivo e um negativo sobre este assunto escrevendo uma frase sobre ele.

10) Em sua opinião o que tornaria o curso de aperfeiçoamento bom ou ruim para a vida acadêmica do professor?

11) Em sua opinião o curso de EPCT poderia influenciar ou interferir em qual (is) aspecto(s) de sua vida profissional?

12) Qual a importância da Prática de Ensino em seu cotidiano de sala de aula?

13) Você acredita que os curso de formação de professores em EPCT é importante para os profissionais não licenciados?

(x) Sim (x) Não.

Um bem haja a todos!



Entrevista Professor-aluno

Entrevistado: Professor-aluno 26

Idade: Sexo: Profissão:

Cidade: Fortaleza - Data: ___/___/____.

Olá, Este instrumento de coleta de dados e informações deve ser respondido de forma objetiva observando sua realidade de ação profissional docente inserida no curso de aperfeiçoamento em EPCT, mesmo que hoje você não esteja atuando nas EP. Desde já agradecemos sua colaboração!

5) Você atualmente trabalha (leciona) nas EP (escolas profissionalizantes)?

(x) Sim () Não Local:

2) Qual o cargo você exerce na Escola Profissionalizante?

(x) Professor (x) Orientador de estágio
() Coordenador de curso () Outro: _____

3) Qual(is) motivo(s) provocou (aram) a desistência do curso de aperfeiçoamento em EPCT?

(x) Falta de tempo (x) Não identificação com o curso
() Reprovação em disciplinas () Problemas pessoais

Saída das EP Outro:

4) Qual sua carga de horário de trabalho durante a realização da disciplina de Prática de Ensino I?

10h 20h
 30h 40h (salvo engano)
 Outro: _____

5) Após sua desistência do curso de aperfeiçoamento, você foi procurado por alguém do IFCE para questionar sua ausência?

Sim Não

6) Caso fosse oferecida outra oportunidade para frequentar novamente o curso de aperfeiçoamento em EPCT, você aceitaria?

Sim Não.

Em caso negativo, justifique sua resposta escolhida:

7) Quais os pontos *positivos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

Material didático
 Acompanhamento pelos professores tutores e formadores
 Carga horária
 Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
 Formatação de uma praxis professoral diferenciada.

8) Quais os pontos *negativos* você elencaria sobre a formação em EPCT?

Material didático
 Falta de acompanhamento pelos professores tutores e formadores
 Carga horária
 Uso de ambiente virtual e modalidade *online*
 Inexistência da formatação de uma praxis professoral diferenciada.

9) Na sua opinião o que poderia interferir ou influenciar na presencialidade do(a) aluno(a) no curso de EPCT? Cite um aspecto positivo e um negativo sobre este assunto escrevendo uma frase sobre ele.

10) Em sua opinião o que tornaria o curso de aperfeiçoamento bom ou ruim para a vida acadêmica do professor?

11) Em sua opinião o curso de EPCT poderia influenciar ou interferir em qual (is) aspecto(s) de sua vida profissional?

12) Qual a importância da Prática de Ensino em seu cotidiano de sala de aula?

13) Você acredita que os curso de formação de professores em EPCT é importante para os profissionais não licenciados?

Sim Não.

APÊNDICE F - PROJETO DE INTERVENÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO I

Professor-aluno 2:

A realização do Projeto será de fundamental importância para a escola, uma vez que irá beneficiar, tanto os alunos como os professores, pois facilitará o entendimento em todas as disciplinas que exijam interpretação textual, ortografia, semântica, pontuação, conversações, entre outros assuntos que perfazem a disciplina da Base Regular de Língua Portuguesa, e que se torna tão importante para o entendimento de várias outras disciplinas, inclusive as que fazem parte do Curso de Enfermagem.

Os objetivos do projeto é realizar Intervenções diante das dificuldades encontradas em sala de aula inerentes a disciplina de Língua Portuguesa através das aulas das disciplinas de Enfermagem, onde identificaremos os alunos com dificuldades de interpretação textual, ortografia, semântica, pontuação, conversações, entre outros assuntos; através da produção de textos, realização de ditado e aulas com estudos orientados condizentes às disciplinas de Enfermagem; aplicar as Ferramentas Pedagógicas, como dinâmicas de grupos, ditados, produção textual e interpretação de textos; despertar a percepção dos alunos acerca das suas carências de forma mais amigável e motivadora com uso de dinâmicas ao invés da metodologia tradicional de ensino; perceber o grau de interesse dos alunos pelas técnicas desenvolvidas na sala, procurando saber o grau de satisfação sobre as mesmas, estimulando assim o hábito da leitura e interpretação de texto das disciplinas de Enfermagem; avaliar e monitorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Enfermagem.

A metodologia utilizada será qualitativa, com período de dezembro de 2013 até março de 2014, realizada na Escola Estadual de Ensino Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira, contemplando os alunos da Turma do 2º ano de Enfermagem (32 alunos do sexo feminino e 7 alunos do sexo masculino), na qual serão observadas as suas dificuldades utilizando os métodos de leitura de textos, interpretação textual, ditados, produção textual com relação aos conteúdos das disciplinas do curso de Enfermagem. A análise dos resultados será realizada através das avaliações das Disciplinas, realização de relatórios, avaliação oral por meio de aplicação de seminários, percebendo a evolução da aprendizagem dos alunos que tinha dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa.

Alguns métodos são propostos por autores de algumas apostilas das nossas disciplinas, onde poderemos perceber as dificuldades dos alunos com a língua portuguesa, utilizando das técnicas de Ditado, ou seja, o professor solicitar que os alunos escrevam as palavras na qual erraram no relatório, e depois mostrar a forma correta de escrita, assim como explicitar seus significados. Outra técnica, será a de usar os textos que os alunos teriam que trabalhar e pedir para alguns lerem em voz alta na sala para avaliar a desenvoltura na leitura e ajudá-los a interpretar o texto, tirando suas dúvidas quanto ao entendimento. Durante a aplicação das atividades o professor terá a contribuição dos professores de Língua Portuguesa, para que possam ajudar como consultores e contribuintes para utilização de outras técnicas e para que essas ideias possam se disseminar para os outros professores, até mesmo dos outros Cursos Técnicos existentes na escola.

Entretanto, ao longo do processo do Projeto poderá haver mudanças ou aperfeiçoamento das Técnicas utilizadas, como também a adição de novas, sendo o objetivo principal a melhoria da aprendizagem do aluno acerca da Língua Portuguesa através das Disciplinas de Enfermagem. O projeto começará a funcionar a partir da observação das aulas e coleta de informações, havendo depois o Planejamento das Intervenções que será entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014. Ainda em janeiro haverá a identificação dos alunos com dificuldades e aplicação das Intervenções, avaliação e apresentação dos resultados, finalizando o projeto em fevereiro. Após a implantação das ferramentas pedagógicas será realizada uma avaliação que contemplará um questionário para saber o grau de satisfação do aluno acerca do Projeto, assim como o uso de Seminários, Relatórios e Prova Escrita, avaliando se os erros na Língua Portuguesa ainda são notórios, onde os alunos que ainda apresentarem dificuldades serão feitas intervenções de reforços com a ajuda dos professores de Língua Portuguesa para serem trabalhada as dificuldades específicas de cada aluno.

O profissional que sabe se comunicar, sempre se diferencia. Quem domina a norma culta da língua, e é apto a escrever e falar corretamente, está sempre à frente, diferencia-se da maioria, que incorre em erros banais

e basilares (PINHEIRO, s.d.). Com esse Projeto poderá sanar as dificuldades básicas que nossos alunos apresentam e que são tão conhecidas pelos professores, onde cada um tem que perceber que todas as disciplinas se complementam. Isso ajudará nossos alunos a mudarem de comportamento (postura), aproximando-se o quanto antes da imagem do futuro profissional que o mercado precisa.

Professor-aluno 6:

1. Introdução

A disciplina de prática de estágio, vem trazer conhecimento e solução para problemas internos de escolas públicas. Nesse momento no que se refere à relação participativa de professores e alunos. A escola na qual eu estou fazendo essa análise é a EEEP Ícaro de Sousa Moreira, na qual durante meu estágio nas turmas de 1º ano Técnico em Informática e 3º ano Técnico em Informática, verifiquei que a relação participava professor aluno deixa muito a desejar. Durante as observações, verifiquei que muitos alunos ficam com dúvidas sobre diversos assuntos da aula, o problema é que os mesmos não se sentem a vontade para perguntar ao professor suas dúvidas, muitas vezes por vergonha, timidez ou medo da reação dos colegas e do professor. Pensando em quebrar essa barreira, estou montando o projeto de intervenção chamado Interação Professor Aluno – IPA. O projeto visa à participação continua em sala de aula dos alunos com seus professores, ao professor cabe sempre dá vários feedbacks sobre o tema da aula e instigar a participação de todos, não somente dos mais esforçados ou inteligentes. O projeto ressalta a importância da participação do aluno e dos pais na construção e desenvolvimento da aula junto ao professor da Rede Estadual de Educação Profissional que tem a intervenção social como princípio educativo, na medida em que possibilita que o estudante aprenda os conteúdos e práticas em situações reais e contribui para a sua formação integral, fazendo com que compreenda a dimensão social da futura profissão. Também contempla a dimensão do trabalho como princípio educativo, pois os estudantes são preparados para atender e se beneficiar das demandas geradas pelo desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado do Ceará, conduzindo-os à compreensão da ciência, da técnica e da implicação para a sociedade.

2. Justificativa

O projeto Interação Professor Aluno – IPA foi escolhido depois de uma análise observada com os alunos do 1º e 3º de ano de informática que tem desempenho muito abaixo da média em várias disciplinas e visa a superação dessas dificuldades antes do estágio que ocorre no segundo semestre do 3º ano de curso. Temos que ter essa preocupação, pois é fundamental na vida do aluno, uma vez que a aluno que chega ao seu estágio no 3º ano de curso e não tem uma formação sólida, profissional, técnica e social, esse aluno não será contratado, logo, não vai contribuir com a renda de sua família ou com sua própria promoção e continuação da sua formação superior.

3. Objetivo Geral

Alinhar as práticas metodológicas e a interação professor aluno, assim como trazer a família do formando para dentro da escola visando identificar as carências, problemas e dificuldades sociais que possam interferir na aprendizagem desses alunos.

3.1 Objetivos específicos

Alinhas os conteúdo ministrados da base comum com a base técnica, incentivar a participação dos alunos em discursos gerais dentro das aulas, solicitar feedback dos alunos sobre meios de melhorar a aula do professor, metodologias, didática etc. Alertar pais dos alunos sobre as dificuldades dos mesmos e qual possível problema pode está ocorrendo em casa que possa está interferindo dentro da escola.

4. Atividades as serem realizadas

As atividades do projeto serão realizadas nas aulas normais e principalmente nas aulas livres e de estudos, sempre acompanhada de no mínimo um professor, seja ele da base técnica ou profissional. Nas reuniões de pais também haverá uma comissão de alunos para juntos decidirem o melhor para escola que logo reflete nos alunos. Reuniões frequentes com os docentes serão necessários para o bom rendimento do projeto, caso chegue um novo professor na escola o mesmo será informado e engajado no projeto afim de manter a qualidade e continuidade das ações efetivas em sala de aula. Pesquisas sobre as mudanças de postura dos alunos e professores serão feita com

frequência para acompanhar e medir as melhorias conquistadas pelo projeto. O projeto pretende seguir ano a ano de forma a quebrar essa barreira da interação professor aluno.

5.1 Avaliação

A avaliação do projeto ocorrerá semanalmente em uma pequena reunião com toda equipe de professores e gestão escolar. O tema será sempre a mudança de postura dos alunos a partir do espaço que o mesmo terá para interagir com seus professores.

Professor-aluno 8:

IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO

A prática do ensino é a grande formadora de ações conjuntas que, aparentemente neutra, a mesma reveste-se de características ideológicas que irão construir ferramentas, para que quando analisada dentro de uma visão moderna de educação, seja uma forma de abrandamento e ampliação de diversos conceitos, representando uma postura política, sendo o professor responsável pelas propostas indagadas (HAYASHI; GASTALDI, 2003).

A mesma é de valor imensurável se for comparar fatores na proposta de troca de experiências, o poder de aprofundamento, além das melhorias na postura de um profissional que vivencia antes, para poder agir depois, alimenta a construção de profissionais aptos para desenvolver um papel fortalecido para a resolução de barreiras.

A mesma vem sendo alvo de reflexão há pelos menos 2 décadas, ao decorrer desse período tanto a didática como a própria prática de ensino se consolidaram como disciplinas das mais diversas licenciaturas. Diferentes tendências pedagógicas predominaram ao longo dos anos, contudo, a didática é um marco até hoje, sendo responsável pela formação prática do educador (MARANDINO, 2010). Nesse estágio de atuação o professor é visto como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante toda a sua atuação pedagógica. A mesma é um fenômeno que se torna complexo, singular, instável e carregado de incertezas, além de conflitos de valores. De acordo com essa proposta a prática de ensino não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico ou pedagógico, mas é a forma quão a qual ocorre a reflexão e criação, onde os conhecimentos são gerados e modificado com certa constância (PICONEZ, 1991).

Para que possamos compreender com maior amplitude a formação docente na atualidade e suas tendências investigativas e metodológicas, que estão incluídas o estudo dos saberes necessários à prática do professor, é importante que busquemos os seus determinantes. Destacamos dentre eles: os princípios do lema “aprender a aprender”, constante no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa busca por questionamentos facilita a afirmar com veemência como está e como deverá ser a formação profissional do professor, pois sabemos que não nascemos bons profissionais, nos tornamos com buscas em capacitações e formações pertinentes nas mais diversas áreas (LIMA, 2008).

As produções dos diversos conhecimentos, por ocasião das atividades de Práticas de Ensino, estão intimamente interligadas para com o encontro e o confronto que acontecem entre os professores da escola de educação básica, os professores da universidade e os educadores em formação (PINTO; FONTANA, 2002). Consideram o Estágio e a Prática de Ensino uma grande convergência de saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas, que possibilita a uma formação de qualidade uma absorção maior de todas as funcionalidades e mecanismos que possam ser tratados na busca do aperfeiçoamento em docência.

A utilização de diversas formas e mecanismos para melhorar a construção do ensino e aprendizagem é grande valor, ao mesmo tempo em que criar propostas e adequar todo o tipo de recursos tornando de grande valor nessa proposta de absorção conteúdo, e transparecer de forma fiel um modelo de aprendizagem significativa.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Estruturei minha proposta de intervenção baseado-me na correlação da prática e a teoria, afim de, firmar um conteúdo de maior valor para os meus alunos. Entendo que os problemas relacionados com a absorção do conteúdo foi o que me chamou mais a atenção, uma vez que, a proposta de criar um ambiente prático é de grande valor fomentando ainda mais a curiosidade e o aprendizado dos alunos. Tentei buscar de forma consciente

e significativa várias propostas de empregar essa metodologia, buscando uma proposta de forma que fosse efetiva e duradoura tentei criar ligações nas dificuldades dos meus alunos.

Esse trabalho foi uma proposta para melhoria da absorção das informações oferecidas na disciplina Análise de Alimentos, bem como a sua aplicabilidade diante da formação profissional de Técnico em Agroindústria. É de grande importância que o Técnico em Agroindústria ofereça e mostre qualidades atribuídas na prática laboratorial, além da execução de procedimentos metodológicos, descritos na legislação para realização adequada da prática analítica. Sabemos que as propriedades dos alimentos estão ligadas a diversos fatores, tanto suas propriedades físico-químicas bem como, suas características nutricionais.

É de valor um responsável técnico saiba quantificar e identificar características que possam a vir caracterizar uma fraude ou qualquer processo de contaminação. O responsável técnico deverá proceder de modo a garantir que o consumidor não venha a ser lesado, de forma que o alimento possua propriedades sensoriais, microbiológicas e físico-químicas regulamentadas, sendo assim possa a vir garantir uma inocuidade e qualidades superiores.

Minha proposta foi clara em relação a absorção do conteúdo, visto que foquei o meu trabalho na disciplina de análise de alimentos uma das mais importantes no curso técnico em agroindústria. As competências atribuídas a essa disciplina são uma forma de conseguir o primeiro emprego.

Fazendo uma busca rápida na internet encontrei algumas vagas para concursos federais de instituições de ensino onde para as vagas de laboratoristas poderias pleitear essa vaga técnica em agroindústria. Então visto essa proposta de trabalho, mas como uma oportunidade de grande valor, pode-se observar como é importante que esse profissional tenha grande capacidade técnica na de laboratório e realizar procedimentos experimentos, além de metodologias específicas com rigor suficiente para se manter no mercado e conseguir uma boa proposta de emprego. É importante estabelecer o valor dessas da disciplina para com essa oportunidade. Entendo que existem vários profissionais que possam a vir a se destacar nessa área e por essa razão, tentei estimular o aumento e o valor na absorção, além de aumentar as características de atividades.

PROCEDIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta para disciplina Análise de Alimentos será fundamentada na prática de laboratorial, o laboratório utilizada será o da E. E. E. P. Professor Plácido Aderaldo Castelo, onde ocorrerá uma proposta de ensino continuado, ou, seja é uma proposta em que o aluno, absorva o conhecimento tanto na sala quanto fora da sala de aula. Serão realizadas aulas práticas onde poderemos observar detalhadamente vidrarias, para as diferentes finalidades, ou equipamentos que estão dispostos no próprio laboratório. As aulas serão procedidas, uma aula por semana, incluindo essa aula obrigatoriamente na grade curricular da disciplina. Será um processo demorado, mas que deverá ocorrer certa continuidade para favorecer o desenvolver de todas as características presentes no desenvolvimento do aluno em relação à prática. Para provar o ponto de vista observado foi realizado um questionário com os alunos, afim de, aprofundar mais essa proposta e diagnosticar a afirmação que estava em questão.

Os procedimentos de análises serão estudados com frequências e sendo todos eles detalhados por de escrita de relatórios dos procedimentos realizados e vivenciados, além da discussão seguida pela legislação de cada prática. Essa é uma de atribuir correlações para criar intimamente processos de melhoramento da absorção, além da reflexão funcional da atividade exercida, com o foco de estimular as características de um futuro profissional que seja capaz de manipular, compreender, descrever e analisar corretamente processos de alto valor científica, possibilitando o favorecimento da ciência, além do estímulo do crescimento de novas tecnologias, salientando da mesma na comunidade, bem como, sua funcionalidade perante a comunidade acadêmica, propondo-se a executar funções técnicas que irão muito exacerbar qualidades que serão superiores, aos demais. Como o uso de procedimentos como a elaboração de relatórios das práticas vivenciadas no ambiente laboratorial, os mesmos obterão maiores saberes e o poder de observação dos mesmos será ampliado de tal forma a criar um âmbito de funcionalidade aplicável para melhorar a atuação dos mesmos no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica é uma grande arma para que alunos de escolas públicas possam a vir se destacar, proporcionando momentos únicos de crescimento, tanto na observação e aprendizado, durante a pesquisa e o desenrolar das mesmas, bem como os procedimentos que serão executados, desde a parte teórica, pesquisa, na parte prática, bem como a formulação das aplicabilidades necessárias para exercer grande valor na construção de saberes. É importante saber que a cada dia novas metodologias serão procedidas e que cada uma terá seu valor no mercado cabe a cada profissional se adaptar e realizar as melhores observações que serão de grande valor na construção de um verdadeiro profissional. Conclui-se, com esse estudo expositivo o papel que será

desempenhado, com o intuito de melhor qualificar e preparar, nossos alunos para serem profissionais de mais alto gabarito.

Professor-aluno 12:

Sabemos que para elaborar um Projeto de Intervenção é de suma importância que o professor esteja bem preparado para atender a essa nova concepção educacional, pois se atentarmos a olhar ao redor da educação veremos que houve uma mudança a qual muitos que fazem parte do campo da educação não se encontram preparados para tais mudanças e o ensino profissionalizante requer do professor essa e tantas outras necessidades para repassar para os alunos e também para que o orientador possa compreender as novas necessidades da educação profissional e tecnológica.

Existe uma certa importância para o profissional da educação que é estar ciente que a docência é muito mais que mera transmissão do conhecimento empíricos ou processos de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Diante disso o professor deve conhecer saberes necessários para formar este novo profissional, a fim de trabalhar com as novas competências e ainda ser capaz de criar situações de aprendizagens nas quais o aluno venha a desenvolver a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se vê em sala de aula para poder enfrentar as situações do cotidiano em sua vida profissional.

Lembrando que para trabalhar em projetos temos que não só atentarmos para uma especificidade, mas tentar sempre incluir assuntos interdisciplinares, pois o saber disciplinar que é os saberes que a nossa sociedade dispõe e são encontrados integrados ou não sob a forma de disciplinas (ciências, história, matemática, etc.) e estes devem estar inclusos. Todavia, esta tarefa a qual esta disciplina de Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de ensino nos ofertou é de grande valor para nós como docentes e para preparar aqueles a qual não passaram por essa experiência de ter trabalhado em sala de aula com projetos, proporcionando também a necessidade de buscar conhecimentos científicos específicos para nossa área de atuação, juntamente também com a precisão de buscar novas situações para trabalhar em sala de aula a prática exigida.

Desse modo, o professor defronta com novos desafios, sejam eles organizacionais ou tecnológicos, daí percebe-se que o docente dessa área não apenas transfere o conhecimento para o aluno, mas ele precisa saber o quê e como fazer com o conhecimento adquirido na prática, e uma das alternativas é trabalhar com Projetos. Colocando em prática o saber curricular que é o que dispõe de conteúdos, métodos e objetivos que os professores devem trabalhar em forma de programas escolas e também o saber experiencial, que este saber nasce a partir da experiência vivida pelo professor, experiência esta que tenho desde muito cedo, pois meu ramo profissional sempre foi me dedicar à área automotiva e por isso posso afirmar que trabalhar com projetos parece ser fácil, mas não é, pois requer o envolvimento professor/aluno e isso nem todo aluno tem com o professor e com os colegas de sala, requer também autonomia e interação da turma para a resolução dos problemas e das pesquisas que são extremamente necessárias em projetos e por fim chegar ao que realmente importa que é a aprendizagem significativa.

Mediante a minha especificidade, o desafio, os saberes necessários meu Projeto de Intervenção foi O PROGRAMA PROCONVE (PROGRAMAS DE CONTROLE DE EMISSÕES VEICULARES) criado em 1986 com o objetivo de reduzir e controlar a contaminação atmosférica por fontes móveis (veículos automotores o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA criou Programas de Controle da Poluição do Ar por veículos Automotores: PROCONVE (automóveis) fixando prazos e , limites máximos de emissão e estabelecendo exigências tecnológicas para veículos automotores, nacionais e importados. E tudo isso pelo fato de o aumento da motorização individual, decorrente da deficiência crônica dos sistemas de transportes de massa, tem intensificado o tráfego nos grandes centros urbanos.

Além de causar congestionamentos constantes, com a conseqüente degradação ambiental, devido à poluição do ar e sonora provocada pelos veículos automotores, o crescimento do número de veículos eleva os custos socioeconômicos e provoca sérios danos à saúde humana, devendo ser controladas através da adoção de medidas eficazes de controle de poluição veicular, direta ou indiretamente. E a sistemática fase do Proconver e prevê a diminuição significativa nos níveis de emissões nas linhas de veículos pesados produzidos a partir de 1º de janeiro de 2012. A análise é feita a partir de quatro tópicos de poluentes, são eles:

1. CO – monóxido de carbono – permissão é 1,59/kWh
2. HC – hidrocarbonetos – permissão 0,466/kWh
3. NOX – óxido de nitrogênio – permissão 29/kWh
4. Partícula sólida –permissão – 0,029/kWh.

E é em base dessa lei que elaborei o meu Projeto de Intervenção, para que os alunos vinhesse a conhecer essa nova regra e debater o assunto e ir à busca de pesquisas, para que seu conhecimento a respeito da automotiva se fixa-se. Pois tendo em base o diagnóstico de cada um elaborei este projeto de acordo com a necessidade e

precisão de cada aluno. Desse modo, a Escola de Ensino Profissionalizante Prof. Francisco Aristóteles situada a 27 km de Fortaleza no município de Itaitinga na rua Boa Esperança s/n no bairro Ponta da Serra, onde está localizada a escola que funciona o curso de manutenção automotiva, que na grade curricular tem a disciplina de motor e ciclo diesel, disciplina que faz com os alunos obtenham o conhecimento a respeito do funcionamento e os procedimentos em relação a manutenção de automóveis. Diante das normas ambientais o PROCONVER 7 conhecido como EURO 5, o Proconver 7 – Programa controle do ar por veículos automotores.

É neste ponto onde eu Prof. Pereira, juntamente com meus colegas de trabalho iremos ter que realizar o Projeto de Intervenção, e assim os alunos irão conhecer os gases nocivos a saúde humana e ao meio ambiente. Nesse caso estamos fazendo do Nox (óxido de nitrogênio) responsáveis pelas doenças respiratórias e cancerígenas e o projeto realizado é para que os alunos cheguem à conclusão de que é realmente preciso preservar o meio ambiente para a sobrevivência da espécie humana no futuro e também corrigir uma deficiência na matriz curricular, que é o conhecimento de química aplicada, que tais conhecimentos levam o alunos a conhecer os procedimentos que vão ser aplicados nos veículos ciclo diesel que manterá as emissões do óxido de nitrogênio dentro dos níveis aceitáveis, para isso o nosso laboratório passou por um processo de adaptação no setor que compreende os veículos pesados para que todos pudessem conhecer as modificações feitas para atender as exigências do Proconver 7(EURO 5) que tem de reduzir em 0,18% índice Nox.

Os alunos irão conhecer a válvula RGE (Recirculação dos Gases de Escape) responsável pela redução de Nox (óxido de nitrogênio) durante o funcionamento do motor, como também ver o uso e aplicação do ARLA 32 tipo usado na Europa. E diante dessa necessidade de mudanças para atender a carência de aprendizado, é necessário mudar a estrutura física do nosso laboratório para se adequar a atuar nas especificações ao CONAMA (conselho nacional do meio ambiente) e também será necessária uma reformulação da grade curricular no que se refere ao Curso de Manutenção Automotiva, especificadamente a disciplina de ciclo diesel diante da atual situação durante o ano letivo de 2013, os professores do Curso de Manutenção Automotiva, para esse nosso projeto acontecer houve uma reunião com as coordenadoras da SEDUC, para reformular a grade de plano do Curso de Manutenção da EEEP Francisco Aristóteles de Itaitinga, e diante de todo esse nosso esforço, sempre tendo a certeza que iríamos atingir os nossos objetivos, que é fazer com que os nossos alunos tenham a conscientização sobre o controle de emissões de poluentes, para que no presente e no futuro todos possam fazer parte de uma geração consciente, saudável e sustentável.

E com tudo mudado e pronto, chegamos ao ponto principal do Projeto: A prática. Em sala de aula não houve grupos, todos trabalharam juntos, pois se trata de assunto e uma forma de avaliação a qual utilizamos que é necessário a união de todos, entregamos folhetos com figuras, conceitos, pesquisas e fomos aos poucos estimulando eles a pesquisa e a chegar na conclusão do Projeto que é conscientização da redução dos emissores agressores a saúde da população mundial. E depois de tudo esclarecido, os alunos tiveram em média uma semana para a conclusão do trabalho e a nossa avaliação foi com um seminário no auditório da escola, juntamente com vários funcionários da instituição, onde todos poderão expor seus conhecimentos e mostrar como é a lei do Proconver e para que todos que estavam ali assistindo-os na plateia vissem que é muito importante que a lei entrasse em vigor. A avaliação foi feita de forma simples e agradável do modo em que todos ficaram surpresos consigo mesmo, pois desde o início orientávamos cada sobre o modo que faríamos a avaliação.

Pois nós professores sabemos que a avaliação é um dos pontos mais cruciais da disciplina, pois quando o professor trabalha sozinho é um jeito, mas quando o trabalho é com mais de dois profissionais já começa a complicar. Isso porque um quer avaliar de um jeito, o outro já acredita que da maneira dele é a melhor, mas como profissionais da área, sentamos e tentamos escolher uma forma a qual pudéssemos avaliar essa capacidade única e exclusiva do aluno, que é realmente saber se ele absorveu, se realmente aprendeu e tentar analisar e julgar o seus atos e o seu modo de pensar e utilizar a avaliação como um instrumento para identificar as deficiências e acertos, a fim de solucionar as dificuldades que ocorrem durante as pesquisas e a resolução do problema, classificando os alunos ao fim da realização do trabalho, de forma que não seja uma exclusão e sim uma inclusão do aluno com o conteúdo, pois sabemos que cada um aprende de uma forma e maneira diferenciada, uns com facilidade e já outros com mais dificuldades.

Não podemos fazer uma avaliação classificatória, onde há competitividade, seleção, individualismo entre os alunos, e o que as escolas e os professores mais devem introduzir dentro de sala é a valorização dos valores, pois o mundo esta em constantes mudanças entre os jovens e tais mudanças não estão sendo tão boas assim. Temos que nos colocar também no lugar do aluno, pois quando estudávamos e dávamos tudo de nós e ainda no final não obtínhamos o resultado desejada creio que muitos como eu ficavam arrasados, frustrados e se sentido ate incapaz, e temos que lembrar que os alunos também são da mesma forma, muitos se esforçam, fazem o que podem e o que não podem e acabam não conseguindo obter o esperado.

Hoje temos que fazer aquilo que queríamos quando jovens, não dá tudo pronto ao aluno, mas aprender a saber, desenvolver a mediação no ato de avaliar, no qual o discente aprenda e expanda seus conhecimentos,

debata o assunto. E o docente também tem que ter uma nova visão do que é avaliação, formando alguém que provoca, que questiona, confronta e exige novas e melhores soluções a cada momento, e esse tipo de avaliação que precisamos nos dias atuais dentro das escolas, que tenha a finalidade de promover a melhoria da realidade educacional e não meramente classificá-la.

Nós como orientadores, sabemos que é necessário um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e confronto de ideias entre o educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores. Desse modo, vimos que a melhor avaliação é a formativa, que exigirá do professor uma atuação maior quando se falar em avaliar seus alunos, pois ela tem a função de regular, acompanhar, orientar e redirecionar todo o processo. Professor e aluno tornam-se indivíduos ativos perante o ensino-aprendizagem.

E é este foco que os professores devem ter e que os alunos precisam, que é a interação entre professor e aluno numa perspectiva construtivista, fazendo com que o aluno consiga assimilar, acomodar e também conseguir ter uma aprendizagem significativa e diante disso ver a real dificuldade do aluno e ajuda-lo a superar tais dificuldades. Desse modo, a nossa avaliação com os alunos foi feita durante todo o percurso do projeto de intervenção, intervindo assim, em todos os momentos em que ele precisaram e trabalhando em conjunto e cada um fazendo o seu papel, professor como orientador/facilitador e o aluno como o ser que está ali pra aprender, expandir seus conhecimentos, explorar o novo e solucionar o problema existente.

Professor-aluno 20:

Minuta

Meu projeto de intervenção foi planejado para os alunos do curso de informática da escola EEEP. Dona Creusa do Carmo Rocha com deficiência na disciplina nele abordado com foco específica na requalificação do aprendizado do aluno, que se faz de extrema importância, tendo em vista tanto as expectativas do aluno, quanto da inclusão numa sociedade pelo uso intensivo de conhecimentos e suas tecnologias.

Com o objetivo de que o aluno consiga pular a carência de aprendizado na disciplina abordado por este projeto, no caso HTML e CSS, tendo adquirido as competências e habilidades na disciplina. Sendo estas as principais competências.

- Desenvolvimento de páginas para web,
- Criação de layout com css,
- Desenvolver web sites funcionais utilizando estrutura de padrões de layout.

Estes foram os objetivos específicos do projeto:

- Estudar a estrutura de uma página HTML, apresentando conceitos de página, hipertexto, cabeçalho, corpo e tags HTML.
- Conhecer elementos de formatação de fontes, títulos e cores de fundos, letreiros animados e manipulação de imagens.
- Apresentar conceito de Links em HTML, links internos, locais, para e-mail, para arquivos, ancora, hiperlinks com imagens.
- Estudar as listas em HTML, numeradas, não numeradas de diretórios, sublistas.
- Elaborar tabelas, seus atributos de manipulação, cores de fundo e bordas.
- Desenvolver de Formulários em HTML, seus componentes, métodos de envio de dados.
- Desenvolver Layout de uma página web.
- Demonstrar o Uploading páginas usando o protocolo FTP - File Transfer Protocol (Protocolo de Transferência de Arquivos).
- Apresentar conjunto de normas (Web standards) destinado a orientar fabricantes, desenvolvedores e projetistas para o uso de práticas que possibilitem a criação de uma Web acessível a todos.

A Metodologia adotada foi a de execução de várias atividades práticas no laboratório de informática, motivando os alunos a executarem as atividades propostas, estimulando a iniciativa dos alunos, tendo o acompanhamento período aos alunos intervindo em casos de problemas ou dificuldades e respeitando suas deficiências, promovendo discussões em grupo sobre a melhor realização das atividades propostas, permitindo que os alunos tenham trocas de experiências entre eles sobre as dificuldades e soluções encontradas.

Guiando o processo de avaliação fornecendo instrumentos como, questionários, grades de análise, estudo de casos, entre outros. Os resultados alcançados foram 100% (cem por cento) dos alunos que participaram do projeto de intervenção aprovados na disciplina, com todas as competências e habilidades conquistadas.

Professor-aluno 28:**RESUMO****Introdução:**

O projeto de intervenção será elaborado de acordo com as minhas observações analisadas através do rendimento escolar durante o período letivo de 2013, problemas detectados em função do aprendizado docente com efeitos de grandeza sócio econômico e cultural, que foram visualizadas para a elaboração do projeto final de Prática de Ensino. No decorrer do projeto identificarei o objetivo do projeto, problemáticas encontradas. Cito propostas de melhorias com base nas problemáticas. Através das informações coletadas traçarei um plano de ação e execução do mesmo. Espero através do plano, ter bons resultados e conseguir atingir como objetivo final, melhorias na qualidade de ensino.

Objetivo:

O objetivo do projeto é encontrar caminhos e soluções para as problemáticas encontradas através da análise feita através das minhas observações decorrente da metodologia de ensino aplicada, soluções e sugestões de melhorias serão mostradas como ações a serem executadas através de avaliações comparativas.

Problemas Encontrados:

Número superior de discente em sala de aula; Metodologia de ensino aplicada conforme normas escolares e curriculares engessadas; Falta de respeito e valorização do docente; Público com nível educacional inferior ao esperado; Dificuldades do acesso as tecnologias disponíveis e ministrar aulas práticas extra classe.

Propostas de Melhorias:

Serão encontradas algumas soluções para melhorias de cada problema citarei para cada item duas propostas dentro dos padrões e posteriormente serão realizadas através do plano de ação.

Sugestões Encontradas:

Como já relatadas para cada problemática serão feitas duas sugestões para melhoria, no caso número de discente por turma, uma das soluções seriam criar uma nova turma ou não aceitar mais um número tão alto, para a segunda problemática a verificação de uma nova metodologia e a modificação do currículo de acordo com a região, a terceira problemática é o reconhecimento do discente como peça fundamental para o andamento da aprendizagem feita através de aulas de cidadania ou aula em dupla que será melhor esplanada no projeto. O quarto problema encontrado refere-se ao nível cultural e sócio econômico do discente, veja que para a escola técnica é importante receber esses alunos e conhecer seu histórico educacional, sugiro a modificação da avaliação dos mesmos antes de entrar nas escolas técnicas e a implantação de avaliações com perfil.

Plano de Ação:

Farei um plano onde determinarei quais as atividades e mudanças reais serão realizadas e as primordiais dentro da realidade, o plano se mobiliza a ajudar nas mudanças para um melhor desempenho do objetivo principal do projeto que é melhorar as condições pedagógicas e a atuação de ensino.

Cronogramas de Atividades:

Serão realizados de acordo com o cronograma que será estabelecido pelo projeto o tempo e as datas a serem realizadas essas mudanças

Avaliações:

De acordo com cada item das problemáticas serão avaliados de 0 a 10 sendo que 0 a 3 – Insatisfatório de 4 a 6 – Resultado satisfatório, de 7 a 10 Resultado Excelente

Conclusão: Farei um resumo de todo o projeto com as devidas conclusões e verificarei se realmente o projeto foi bem sucedido ou não.

Referências: De acordo com o projeto será embasado em referencias de autores renomados e informações do ministério da educação e governo do estado do Ceará.

Professor-aluno 29:**MINUTA DO PROJETO**

Iniciei minhas atividades na docência de fato na EEEP Francisca Castro de Mesquita em maio de 2011, quando assumi o cargo de Coordenadora e Orientadora de estágio EMI do Curso Técnico em Enfermagem, pelo Instituto CENTEC. Anteriormente já havia ministrado algumas aulas em cursos particulares, entretanto a

experiência e o público era diferenciado e no período da minha escolha profissional, não admirava a missão de lecionar; assim, escolhi a graduação em Enfermagem e após concluir, comecei a atuar desempenhando funções na área da prevenção e promoção, através da estratégia saúde da família (ESF), na cidade de Guaraciaba do Norte- Ce.

Opotei pela educação, tanto por motivos familiares, como de acessibilidade ou pela oportunidade e curiosidade de lecionar em uma escola profissionalizante em minha própria cidade. As primeiras experiências não me causaram nenhum espanto, pois iria permanecer nas instituições de saúde bem familiar para mim, como também acompanhar alunos em estágio e isso não me trazia temor algum, o estágio supervisionado, contudo não tinha conhecimento do nível cognitivo dos alunos, o que se tornava um fator crítico para a construção do memorial, trabalho obrigatório de conclusão de curso.

A partir desse momento, meses após meu ingresso da nova atividade abraçada me deparei com a problemática da educação pública, sistema educacional, impossibilidade de reprovação naquele momento, e aprovações com mínimo de competências e habilidades desenvolvidas. Por ocasião das construções dos memoriais e registros das evoluções em campos de práticas foi possível visualizar observações de enfermagem sem entendimento real por frases mal elaboradas, palavras escritas erradas, omissão do estado real dos pacientes por dificuldade na escrita, incapacidades essas de realizar registros compreensíveis, claros, sem erros e sem rasuras.

Vivenciei várias situações exitosas como também constrangedoras, tive críticas e elogios, como também ríspidas chamadas e comentários de várias concedentes que receberam nossos alunos, pelas situações já descritas e alguns desvios abusivos de comportamento. Os primeiros momentos de insegurança foram quando tive que realizar atividades de ensinar, como professora em sala de aula, lecionando disciplinas técnicas teóricas para formação dos alunos adolescente, perfil das turmas das escolas profissionalizantes. Essa insegurança me fez querer realizar um trabalho exemplar, para evitar possíveis reclamações e mudar o cenário vivido anteriormente.

Nas primeiras disciplinas teóricas lecionadas já foi possível diagnosticar problemas como dificuldade para redigir texto, mesmo frases simples e até ao responder questões abertas, reclamações sobre leituras que realizávamos em sala, dificuldade na expressão oral, palavras escritas erradas, escritos sem relação e compreensão da mensagem que se propunham informar, falta de interesse pela leitura mesmo quando exigíamos, caligrafia péssima, entre outros. Assim passado o semestre, procurei, junto o núcleo gestor, suprir as carências relatadas, essas não tiveram muita evolução, mesmo a escola trabalhando essa problemática já citada. Daí foi possível observar os problemas da educação e as carências, geradas pela falta de base nas séries iniciais. Ao longo do semestre, ministrei em todas as disciplinas técnicas, com uma média de 70% dos alunos em fase de recuperação, e consequentemente alguns aprovados. Esse fato causou espanto aos coordenadores pedagógicos e direção da escola, que sempre buscavam os 100% de aprovação (hábito adquirido nas escolas regulares, que não pode ser inserido na filosofia da Educação Profissional).

Não vislumbrava a oportunidade de rever essas situações devido falta de tempo, pelo engessamento do currículo, falta de vontade de alguns professores das áreas de linguagem (português), e pelo próprio sistema existente, que conduzem a promoção automática do aluno, pois aprovações aumentam os números das estatísticas necessárias para causar boa aparência e elevar administrações públicas a padrões aceitáveis, embora esses dados sejam uma maquiagem e não condizentes com a realidade vivenciada pelo professor nas escolas.

Automaticamente, diante dos questionamentos, o problema seria o professor, que cobrara demais, e de forma cruel, a compreensão racional das disciplinas lógica pelos alunos? Essa é a avaliação que alguns gestores fazem dos profissionais técnicos, ocorrendo uma dicotomia de valores e ideais a serem atingidos pelos alunos. Observamos julgamentos de colegas por primarem pela educação de qualidade e inclusiva, pois suas condutas eram pautadas por qualidade e não quantidade. Diante dos descrições citadas, e pelos relatos presenciados nos encontros promovidos, essa é a realidade em todo o ensino profissionalizante estadual. E daí o problema é forma de contratação e rendimentos que são diferenciados do professor regular, professor técnico pensa e age diferente, por não conhecer o sistema educacional, não admite nem contribui para aumento das quantidades (números), talvez porque não têm didática e metodologia em suas aulas, pois em suas graduações não é contemplado esse eixo.

No entanto fomos contemplados com o curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básicos e Técnicos, onde estamos aprimorando nossas práticas com muitos conhecimentos pedagógicos, descrições do funcionamento a contento nas escolas, seus projetos, planos, matrizes e currículos, consolidando assim nosso aprendizado para uma melhor adoção de didáticas para entendimento maior e mais eficaz dos alunos. Precisamente, a disciplina Prática de Ensino I, me chamou atenção sobre a formação do professor como ferramenta da consolidação de sua prática docente e como pesquisador, no sentido de favorecer uma intervenção diante das problemáticas cotidianas, demonstrando aos mesmos que têm toda capacidade de transformar, mudar enfim possibilitar um crescimento cognitivo dos discentes. Daí, me proponho

a ser avaliadora das minhas práticas docentes, possibilitando identificação de uma problemática, e a partir desses passos construir um projeto de intervenção, indicando as ações a serem desenvolvidas na escola – campo.

As ações propostas puderam ser aplicadas na mesma instituição que desempenho minhas funções docentes, com isso meu projeto de intervenção será realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Castro de Mesquita, registrada no MEC sob o CNPJ Nº 00.273.843/0038-53, encontra-se situada à rua Cel. José Teodoro, S/N, no Bairro Centro, próximo ao Estádio Municipal, CEP: 62260.000, Reriutaba- CE, sendo bem localizada e de fácil acesso ao seu público alvo. Desde 09 de março de 2009, a instituição passou a fazer parte do Projeto de Educação Profissional do Estado do Ceará, amparado pelo Programa Brasil Profissionalizado, oferecendo Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio aos alunos, que permanecem na escola em horário integral das 7:00h às 16:40h, com intervalos de 20 minutos para o lanche nos turnos manhã e tarde e intervalo para almoço com duração de 1 hora e 30 minutos, totalizando, diariamente 9 aulas de 50 minutos cada.

Hoje a escola atende 271 alunos, divididos em 7 turmas, sendo: 2 turmas de 1º ano (enfermagem e redes de computadores), 3 turmas de 2º ano (secretaria escolar, comércio e redes de computadores) e 2 turmas de 3º ano (comércio e redes de computadores). A escola possui um bom espaço para o desenvolvimento das atividades, mas atualmente, devido ao desgaste natural causado pelo tempo e a demanda de turmas, necessita de ampliação do número de salas e reforma. Ou seja, sua estrutura física não atende ao padrão exigido MEC para escolas profissionalizantes, o prédio apresenta estrutura no modelo “H”, que corresponde ao padrão antigo das escolas, sendo dois corredores grandes de salas com um pátio no meio, e fora adaptado para atender aos cursos.

Ao passar do tempo, percebi que o problema no déficit de leitura e escrita não era um problema isolado, mas geral, e que precisava ser amenizado para que não continuasse a haver prejuízos para a formação dos alunos, precisamente do curso técnico em enfermagem. Ler e escrever com eficácia fazem parte dos requisitos básicos essenciais para a compreensão da realidade e da atuação em diversos contextos sociais, pois permitem a ampliação da nossa visão e do entendimento sobre o mundo em que vivemos. Essas funções são delegadas a escola, o papel importante na formação de cidadãos competentes e autônomos.

Contudo a realidade nos tem mostrado que muitos passam pela escola sem, no entanto, se apropriarem plenamente da leitura e da escrita, fato que tem preocupado a sociedade e principalmente causado baixo nível educacional. O referido projeto foi consolidado de fato após observações e preenchimento dos instrumentais das atividades na escola – campo, embora a problemática já tenha sido observada anteriormente, cotidianamente, em sala de aula. A disciplina trabalhada foi, Práticas Integrativas de Saúde e o Cuidado Biopsicossocial, ministrada no final do período com uso de várias metodologias devido grande número de aulas seguidas, isso para que não comprometesse o pedagógico.

Conto com o apoio do professor da área de linguagem e códigos, e para que pudéssemos amadurecer a ideia a ser trabalhada em sala de forma integrada, aplicamos como avaliação a produção textual com temática “Saúde, beleza e alimentação saudável”, forma dissertativa, onde foi feita análise por professora técnica e específico (português), consolidando a ideia e de fato diagnosticadas deficiências na escrita em níveis considerados como críticos, como também de expressão de ideias e relatos do solicitado. Vale salientar novamente que a escola já tinha trabalhado essa problemática, contudo observamos que não foi o suficiente para evolução necessária. Também programamos leituras individuais e coletivas, e após condução de debates em sala.

Dentro desse entendimento cabe a escola fomentar condições de fazer a ampliação dessas capacidades, mesmo que no ensino médio, em qualquer nível de ensino, a partir do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita significativas em várias disciplinas, necessitando discorrer acerca de uma organização do trabalho no ambiente escolar, adequação da matriz curricular, otimização do tempo, interdisciplinaridade eficaz, conscientização da integração como adoção de metodologia de trabalho coletiva na instituição escolar. Diante disso potencializamos nossas ideias, vendo o poder mágico do professor, mesmos sem especializações pedagógicas, conseguem planejar intervenções para melhorar a formação de seus alunos, tão necessária e cobrada cada vez mais pelo mercado de trabalho.

O intuito é propor condições metodológicas diversificadas e estimuladoras para superar as deficiências que muitos alunos têm na escrita e leitura, que conseqüentemente ajudará na comunicação entre profissionais e colegas de trabalho. Assim, a importância de abordar sobre este assunto contribui para auxiliarmos nas limitações encontradas em cada aluno para se destacarem com maior êxito no aprendizado, facilitando o convívio laboral nos serviços de saúde ou de qualquer outro campo profissional escolhido, e principalmente o entendimento dos textos abordados, refletindo em uma melhor interpretação e na escrita correta, com o intuito de aperfeiçoamento para obter melhores resultados na formação desses profissionais.

Os participantes desse projeto serão alunos do curso técnico em enfermagem, devidamente matriculados e que ingressaram na educação profissional no ano de 2013, ou seja, estão cursando o primeiro ano do ensino médio, na E.E.P. Francisca Castro de Mesquita, totalizando atualmente 38 alunos. Vale salientar que no decorrer do referido ano citado já tivemos (05) transferências, por opção dos alunos e familiares, mesmo com

todas as intervenções realizadas com o intuito de mantê-los na instituição. O fator apontado foi a falta de adaptação ao regime integral, pois permanecem nas dependências escolares de 07:00 às 16:40h, realizando assim (03) três refeições diárias e higiene pessoal, conforme já citado acima.

O relevância desse projeto é destacar a importância da leitura e da escrita no curso de enfermagem, assim como em todas as áreas, demonstrando a necessidade de os alunos terem o domínio dessas práticas com eficiência, a fim de facilitar a comunicação entre a equipe de enfermagem e garantir a continuidade do tratamento adequado aos pacientes, ações fundamentais para garantir um bom desempenho profissional, contribuindo, assim, para a formação de mais profissionais bem preparados. O projeto a ser desenvolvido terá abordagem qualitativa, realizando-se nos meses de fevereiro a agosto de 2014, com uma participação ao mês, nos espaços escolares da E.E.E.P. Francisca Castro de Mesquita. Não será realizado seleção de participantes, mas todos os alunos do 1º ano do ensino médio do curso técnico em enfermagem, com o intuito de melhorar a escrita e leitura, através de interação e estímulos aos envolvidos.

Dividiremos em grupo os alunos participantes, 38 alunos, distribuindo textos entre si com temáticas diversificadas, esses serão trabalhados nos espaços escolares mais disponíveis e distintos a seguir, como sala de aula, biblioteca, pátio escolar, dentre outros. Após leitura em grupo farão explanação de seus conteúdos em roda interativa de conversa, com questionamentos e exposição da temática de forma lúdica (jogos, músicas, gincana, dramatização), a critério dos grupos e produzindo o texto individual que será avaliado (conteúdos produzidos e ortografia). Esses textos, serão avaliados e escolhidos para, ao final do projeto, serem armazenados em um CD e produzido um livro virtual. Esses livros, além de estimularem os alunos participantes do projeto, servirão de subsídios para turmas futuras. Dessa forma, a cada mês serão selecionados as melhores produções textuais que subsidiarão as pesquisas e estudos das próximas turmas do curso técnico em enfermagem.

Portanto, minhas opiniões hoje são diferentes das anteriores, pois faço parte da área da educação e vejo o professor técnico como um possibilitador de aprendizagem, que, mesmo não tendo especialidade docente, busca de todas as formas para o crescimento profissional e pessoal de seus alunos. “O prazer que se tem de ver um paciente curado é o mesmo de ver um aluno bem-sucedido”.

Professor-aluno 33:

ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE SOBRE O MUNDO DO TRABALHO

01-APRESENTAÇÃO

Este projeto de intervenção configura-se como requisito parcial para aprovação da disciplina Prática de Ensino I, do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos níveis Básico e Técnico, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará. Sob a supervisão da professora MARIA IRANEIDE MAGALHÃES PINHEIRO da EAD/ IFCE e do (a) professor (a) MAYUMI PASSDOS LOPES da escola EEEP COMENDADOR MIGUEL GURGEL.

1.1.OBJETO

O presente projeto tem como objeto o apoio técnico aos alunos de 3º ano e professores da base comum, que ministram a disciplina Mundo do Trabalho, da EEEP Comendador Miguel Gurgel. Essa ação de apoio técnico ocorre por meio de oficinas e palestras de alguns concedentes de estágio, e profissionais da área do Direito Trabalhista e de ex-alunos da escola, acerca dessa realidade.

1.2. SUJEITOS PARTICIPANTES

Alunos dos terceiros anos da EEEP Comendador Miguel Gurgel, que estão em fase de conclusão de curso e que irão cumprir carga horária obrigatória de estágio, bem como os professores da base comum e professores da base técnica.

02-JUSTIFICATIVA

Na expectativa de colaborar com os jovens alunos do Ensino Médio profissionalizante, surgiu a ideia deste trabalho de projeto surgindo a necessidade de fazer com que o estagiário apresente uma tendência para se

transformar em um profissional bem sucedido para atuar naquela organização na qual ele irá trabalhar. Para a organização é também de suma importância saber quais são as expectativas e anseios que os profissionais têm em relação a ela. É preciso que os jovens saibam que trabalhar é condição essencial, não somente pela manutenção financeira, mas pela dignificação da vida. Vai além do ganha-pão. Tem a ver com realização pessoal, sentir-se útil e encontrar sentido para os dias. “A importância do trabalho na vida do ser humano vai muito além do fato de que, através dele, satisfazemos nossas necessidades básicas. O trabalho, por si só, é revelador da nossa humanidade, uma vez que possibilita ação transformadora sobre a natureza e si mesmo. Além disso, a nossa capacidade inventiva e criadora é exteriorizada através do ofício que realizamos. Diante de tantas constatações, tornou-se imperativo conhecer e entender as mudanças para poder aplicar técnicas corretivas ou mesmo para melhorar a postura desses alunos no campo de estágio, bem como dos professores que ministram a disciplina relativo a este contexto. De posse de tais informações, pretende-se qualificar os alunos para que os mesmo não tenham possíveis comportamentos inadequados ou mesmo frustrações em relação ao mercado de trabalho pois; o trabalho deve proporcionar uma oportunidade de crescimento espiritual e pessoal, assim como um crescimento financeiro. Se não o fizer, estamos perdendo muito tempo.

2.1. Objetivo Geral

- Discutir a importância do estágio no contexto organizacional, como o vetor determinante no sucesso da missão profissional.

2.2. Objetivos Específicos

- Proceder análise comparativa, sob o enfoque histórico entre as diversas formas de relações de trabalho;
- Analisar a evolução da forma de ver o “aluno jovem” nas organizações;
- Examinar os efeitos positivos e negativos do sistema empresarial concedente de estágio e do conteúdo do trabalho no desempenho profissional desses alunos, analisando os fatores que motivam e elevam a auto estima dos seus estagiários.

03 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“As empresas eficazes exigem, além de visão e decisões acertadas, sensibilidade a aspectos humanos. Dependem de outras pessoas para que suas visões sejam concretizadas. Elas precisam fazer pessoas alinharem-se em torno de um objetivo maior, conquistando sua confiança, um elemento essencial em processos de mudanças. Além disso, devem saber identificar os pontos fortes e os talentos das pessoas e desenvolvê-los continuamente”. BENNIS, Warren. *A Invenção de uma vida*. Rio de Janeiro, Campus, 1995. “ *A alegria do suor do teu rosto é a inversão natural do bíblico. Ganharás o pão com o suor do teu rosto. Pensando nisso, como você vem se relacionando com o seu trabalho? É um prazer ou sacrifício estar ao seu lado?* (Eduardo Carmello)

De posse dessa informação, pretendemos fazer com que o jovem estagiário entenda que, apesar do estágio ser uma disciplina curricular da escola e que ele não tem vínculo empregatício com a empresa, o mesmo tem que se portar de forma adequada na mesma em que realizará seu estágio, bem como repassar aos professores da disciplina Mundo do Trabalho informações relevantes sobre a realidade desse mundo e o dia a dia em que estão fazendo parte. Com isso, apresentaremos uma pequena oficina sobre o mercado de trabalho, trazendo para a escola empresas parceiras, para que as mesmas discorram sobre suas experiências ao receber um aluno de uma EEEP, ex alunos da escola para que relatem o que passaram em campo de estágio, bem como um especialista em recursos humanos, para que o mesmo relate o que pode e o que não pode ser feito no primeiro emprego e discorrer um pouco sobre a CLT.

04- METODOLOGIA

Para os procedimentos metodológicos o projeto será realizado de forma conjunta com todas as salas de terceiro ano, dos Cursos de Administração, Comércio, Informática e Secretariado, da EEEP Comendador Miguel Gurgel. O projeto terá duração de um mês, onde em cada semana, será realizada uma atividade específica sobre o mercado de trabalho. A primeira semana será voltada exclusivamente para os professores da escola que

ministram a disciplina Mundo do Trabalho, pois a maioria deles não têm a vivência do dia a dia nas empresas, não vivenciam as experiências boas e ruins com esses alunos em campo de estágio. As próximas semanas serão voltadas para os alunos, onde serão realizadas palestras e workshops com empresários, ex alunos e especialistas em recursos humanos, para que esses alunos entendam a realidade de se estar em uma empresa, uma vez que, a grande maioria dos problemas detectados em campo de estágio, é quase a completa inexperiência de comportamento em uma empresa, a falta de noção da importância da assiduidade, do cumprimento de deveres e obrigações do trabalhador. Afinal o jovem em sua essência, é um revolucionário; não gosta de cumprir regras, necessitando de um acompanhamento maior para eliminação de alguns conflitos.

4.1 - Descrição das atividades a serem realizadas

4.1-Recursos

Materiais

Exemplo: computador com projetor, livros, vídeos, filmadoras, laboratório de informática, cadeiras, microfones, caixa de som, materiais de expediente, cartilhas sobre a CLT e lanche.

a) Burocráticos

Emissão de documentos internos, como carta para convidar os alunos, professores e interessados em participar do projeto e externos, como ofícios e carta para convidar os palestrantes.

4.2 – Avaliação

A avaliação do projeto será através dos resultados positivos ou negativo desses alunos em campo de estágio, através da aplicação de questionários sobre o tema proposto. Em outro momento, quando os alunos forem para o estágio, avaliaremos a evolução de comportamento daqueles que participaram do projeto, com aqueles que não tiveram a oportunidade de participar, pois acreditamos que os primeiros irão para o estágio com uma carga de conhecimento bem maior sobre o mercado de trabalho. Será avaliada também a aula dos professores da disciplina Mundo do Trabalho, como o conteúdo era ministrado antes do projeto e se o mesmo foi importante para a um aperfeiçoamento maior em sala de aula.

5- CRONOGRAMA

ATIVIDADE	1ª semana do mês de Fevereiro	2ª semana do mês de Fevereiro	3ª semana do mês de Fevereiro	4ª semana do mês de Fevereiro
Palestra de apresentação sobre o fazer do seu trabalho, um fator de crescimento e desenvolvimento de liberdade humana;	X			
Workshop sobre trabalho e empresa no seu dia a dia;		X		
Alinhamento com os alunos sobre as práticas empresariais e sua colaboração. É uma opção de escolha;			X	
Encerramento do projeto com a aplicação de questionário para sabermos se vão conseguir seus objetivos e isso o tornar mais feliz.				x

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise a partir da experiência em sala de aula, e dos resultados apresentados, podemos perceber a relevância de aplicar o que foi aprendido no curso. Primeiramente, coletando-se os dados tivemos a oportunidade de conhecer mais a escola onde a prática foi realizada. Conhecer também o PPP, foi importante para minha experiência em sala de aula, pois podemos aplicar a metodologia da escola na observação, corrigindo eventuais disparidades. Um item importante a ser comentado diz respeito ao nível de interesse dos alunos em relação à disciplina de estágio, pois o que é muito interessante é que 90% dos alunos observados, tiveram uma postura competitiva de vantagem. Quanto às ferramentas de avaliação, a grande maioria obteve nota satisfatória na disciplina, reforçando a importância do aluno do modelo de escola profissional em tempo integral, sair da escola e vivenciar a experiência profissional. As dificuldades em sala de aula foram poucas, principalmente em relação ao comportamento de alguns. Tentou-se corrigir essa atitude no decorrer do estágio e houve êxito em relação à maioria; porém, acreditamos que por conta da imaturidade, poucos não evoluíram, saindo da empresa com notas não satisfatórias. Nas visitas às empresas, podemos perceber a satisfação da grande maioria das concedentes em relação aos nossos alunos. Elogios ao preparo e ao comportamento eram constantes, isso nos gerou um percentual de contratação de 60% dos alunos do 3º ano da turma de contabilidade em seus campos de estágios. Conclui-se portanto, que foi uma experiência muito positiva em relação à prática de observação; aplicar o que foi aprendido no Curso de Aperfeiçoamento em Docência, para o meu desenvolvimento profissional.

Professor-aluno 43:

Minuta de Projeto de Intervenção

A E.E.E.P JOAQUIM NOGUEIRA, não difere de outras escolas públicas, nos últimos anos, tem enfrentado grandes desafios, devido a transformações sociais ocorridas. São desafios de todas as ordens sociais, econômicos, culturais, éticos, morais (entre outros). Dentre esses desafios o que tem afligido os profissionais é o relacionamento humano em relação a comportamentos. Neste contexto ou situação a maior preocupação da Equipe de profissionais da escola é focada na indisciplina que são casos individualizados. Os educadores, na ânsia de cumprirem o seu papel, comprometidos, se defrontam com problemas em ensinar aos alunos: que fazem barulho, que falam alto, que são inquietos, que não se interessam em apreender os conteúdos escolares que rejeitam o que a escola e o professor têm a oferecer.

Diariamente nos deparamos com professores desestimulados, que se queixam destes alunos o que tem causado preocupações com relação a falta de disciplina e conseqüentemente o baixo rendimento escolar. O projeto de intervenção tem o objetivo de identificar os fatores que tem causado a carência de limites e valores morais por parte dos alunos. Há algum tempo a questão da indisciplina deixou de ser um evento particular da escola para ser tornar um dos grandes problemas escolares da atualidade, por ser considerado um obstáculo para o rendimento da aprendizagem. Analisaremos o fenômeno da indisciplina vamos partir do olhar do professor, por acreditarmos que eles vivenciam cotidianamente os problemas em sala de aula. Assim, nosso objetivo é verificar quais são as concepções sobre a indisciplina na sala de aula, mas o nosso olhar também será direcionado aos alunos e a equipe técnica – pedagógica da escola e o Conselho Deliberativo. Diante da situação-problema instaurada, o grande desafio neste projeto é para toda equipe de profissionais que atuam na escola-docente e não docentes – que a partir daqui devem refletir, propor e repensar as estratégias de ação pedagógica no cotidiano escolar. Assim, todas as ações de intervenção, serão entendidas como uma especificidade ampla, que não corresponderá não somente a transformação de uma turma, mas de forma geral toda a unidade. O projeto de intervenção que queremos executar primeiramente, considerara a situação da escola, o mapa econômico, social, cultural e histórico da comunidade a qual está inserida. Não é interessante aqui ofuscar todos os resultados positivos que se obteve nos últimos anos, onde desejos e legitimação de conhecimentos, valores e ideais num espaço tramado por sujeitos que se entrecruzaram.

Usaremos como argumento central a indisciplina, que representa um problema a ser pensado sob a perspectiva da gestão escolar. É uma força que coloca em questão o próprio projeto pedagógico da escola, na medida em que consegue afetar não somente as iniciativas e práticas dos professores, mas as finalidades mais amplas que se deseja atingir dentro da sala de aula, que devem ser a aprendizagem, socialização, acesso à cultura e formação do cidadão e a formação técnica. A perspectiva aqui apresentada reflete a percepção de todos os profissionais da escola que ressaltam nas expressões de indisciplina como sendo um mal a ser tratado. Esses sinais de indisciplina revelam ao olhar dos profissionais da escola a necessidade de uma intervenção, tendo em vista as circunstâncias e dilemas com os quais a escola vem lidando. Além disso, nos parece necessário superar essas dificuldades em casos isolados em todas as turmas da unidade. Assim, as ações serão consideradas válidas

dentro de toda comunidade escolar, com a finalidade de produzir uma visão coletiva, que alimente e direcione os esforços de toda a equipe no sentido que não ocasione espaço de esvaziamento das iniciativas empreendidas.

É importante destacar que as diretrizes para o enfrentamento da indisciplina, estejam afinados com o projeto pedagógico da escola, e que as ações asseguradas empreendidas devem refletir a visão pedagógica da escola, onde explicita o que entende por educar. Para empreendermos sucesso em nosso projeto é preciso conhecer as estratégias dos professores, pais e equipe pedagógica em relação à disciplina em sala, como estratégias de modo a obter resultados mais significativos no tocante a um comportamento mais adequado no ambiente escolar.

- Verificar qual a metodologia de trabalho utilizada para lidar com os problemas de indisciplina na sala de aula.
- Conferir qual a participação dos pais, em relação ao comportamento do filho (a).
- Produzir material escrito (dados - informações) para uma possível intervenção nos problemas referentes à relação Professores/alunos – Pais/escola.
- Focar questões disciplinares nos aspectos gerais da turma.
- Relacionar todas as situações problemas que envolvem questões disciplinares.

Por meio de algumas literaturas tentarei brevemente defender o por que de uma intervenção no referido assunto. Atualmente existe uma vasta literatura sobre a temática indisciplinar escolar. São resultados de pesquisas que procuram identificar os fatores que tem causado a carência de limites. Diante das leituras de alguns autores, pode se observar várias causas de indisciplina no interior das salas de aula. Nestas temáticas podemos citar estudiosos como Freud e Piaget, segundo La Taille (1996), concordam em situar a origem da moralidade na relação da criança com seus pais e o importante sentimento de amor nesta relação. Para Freud, a interiorização das proibições paternas constitui-se uma imagem ideal de si que servirá como medida empregada para avaliar o próprio valor como pessoa, para Piaget, interiorização das regras corresponde a uma assimilação nacional destas e uma nova exigência moral: reciprocidade, respeitar e ser respeitado. Taille (1996, p.22) diz que “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente as falhas da pedagogia, pois esta em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa”. Segundo Camargo (2000), pais e professoras são fundamentais na constituição de filhos e alunos como cidadãos. Mas afirma que se torna difícil assumir a responsabilidade na educação dos filhos/alunos quando a sociedade esta carente de valores éticos e morais. Porém, Rego (1996, p.100) defende que “o comportamento indisciplinado esta diretamente relacionado a ineficiência da pratica pedagógica desenvolvida: metodologias que subestimam a capacidade dos alunos, constantes ameaças visando o silencio da turma.” Portanto abordar através de intensa leitura, observações in Lócus, a relação professor – aluno, quais as características da indisciplina. Conhecer os fatos deve orientar as práticas escolares, para isso é necessário investigação, de modo que se encontre permeabilidade e mude as relações dentro da sala de aula. Serão participantes desse estudo, os familiares (pai, mãe, responsável) de alunos, os professores que compreendem as três áreas do conhecimento, coordenadora pedagógica, Articuladora da Aprendizagem, Núcleo. Os alunos da turma serão os mediadores das famílias, através de convites escrito, que ficara a cargo da escola. Os profissionais da Escola serão convidados através de Ofício Circular com informações sobre a temática a ser tratada com pais e alunos. O projeto de intervenção da escola será efetivado de diversas fases e permeados pela pesquisa bibliográfica e documental. As reflexões obtidas através dos encontros com pais, alunos e profissionais terão como base a ação que inicia de forma empírica que é concebida e realizada com uma ação em busca da solução de um problema detectado e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativo. Desta forma, consideramos importante esta maneira de enfrentamento do problema – indisciplinar – para elaboração do projeto de intervenção.

As ações serão flexíveis, onde vão ocorrer um ir e vir entre as fases, características dos envolvidos com a situação problema como:- Fase exploratória - Expectativa de interessados - Tipo de participação dos envolvidos - Realização de encontros com profissionais, pais e alunos - Coleta de dados - Análise e interpretação de dados - Procedimentos legais - Cronograma de atividades - Resultados obtidos - Referencias Bibliográficas. Com este projeto tentaremos descobrir o que acarreta tal comportamento, inibir a indisciplina e poder gerar alunos conscientes de seu papel na escola e na comunidade. Formando assim alunos protagonistas e agentes de mudança.

Professor-aluno 47:**PROJETO DISCIPLINA PRATICADA, CONTEÚDO APRENDIDO**

As observações de estágio na disciplina de Administração no 3º setor, aplicada na turma do 3º ano do curso de Administração do ano de 2014 da EEEP de Senador Pompeu fizeram transparecer alguns pontos decisivos para a escolha desse projeto. Primeiro, o interesse da turma com o curso: após pesquisa levantada durante o estágio, constatou-se que 40% dos alunos não tem pretensão de seguir carreira na área de Administração. Isso pode influenciar o desinteresse na disciplina e mostra a necessidade de estratégias que atraiam e encantem os jovens para o curso e para a disciplina.

A disciplina e seu conteúdo foi outro fator, por sinal o principal que levou a escolha do projeto. A disciplina aborda um tema novo e ainda pouco trabalhado, que é o estudo de organizações (OSCIPS E ONGS) e a forma de gestão nessa área. Falar de Administração no terceiro setor para alunos que ainda não adquiriram um conceito inicial de Gestão requer esforço e inovação. Como inclusive alguns disseram no primeiro contato com a disciplina que aparentemente o conteúdo era chato. Ao se deparar com essa situação, a prática efetiva do conteúdo durante a disciplina foi vista como a melhor estratégia para quebrar esse paradigma. Este projeto tem o objetivo de tornar a disciplina de Administração do Terceiro Setor interessante através da prática efetiva de seu conteúdo no decorrer do semestre e ao mesmo tempo em que coloca os alunos como agentes de mudanças na comunidade, fazendo exercer a cidadania e descobrir novos valores.

Para que o projeto seja implantado, o primeiro passo é a aplicação do conteúdo. Logo em seguida os alunos sairão a campo acompanhado do professor da disciplina para identificar problemas sociais ao mesmo tempo em que estuda a viabilidade de criação de possíveis organizações que pudessem combater esses problemas de forma efetiva. As ideias serão levadas para a sala de aula e discutidas em grupo, para que seja definido em que tipo de organização o projeto se concentrará. Feito os estudos necessários para decidir, haverá um planejamento para desenvolver o projeto de criação das organizações, e no final da disciplina, esse projeto será apresentado, e analisado a possibilidade de ser desenvolvido na escola junto com a comunidade o melhor ou os melhores projetos.

Professor-aluno 50:**DESPERTANDO O CONHECIMENTO ATRAVÉS DA ROBÓTICA COM LIXO ELETRÔNICO****01 – APRESENTAÇÃO**

Este projeto de intervenção se configura como requisito parcial para aprovação da disciplina Prática de Ensino I, do curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos níveis Básico e Técnico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Com a colaboração do Professor A da EAD / IFCE e desenvolvido pelo professor Tiago Dos Santos Façanha da EEEP Professora Luiza de Teodoro Vieira.

1.1. Objetivo

O objetivo deste projeto é desenvolver um kit manipulador robótico aproveitando preferencialmente componentes de lixo eletrônico.

1.2. Sujeitos Participantes

Este projeto idealizado por mim também está em sintonia com outro projeto escolar de monitoria permitindo que ex-alunos do projeto possam construir uma base sólida de conhecimento em cada novo membro do projeto. Os grupos de pesquisa estão divididos em duplas para que os mesmos possam participar em feiras de ciências e outros eventos pelo Brasil, como Mostratec, MNR, Fenecit e Frebrace.

02 - Justificativa

Um manipulador robótico é um dispositivo vastamente utilizado na área industrial. O Brasil, como uma potência em desenvolvimento, já investe em robótica, porém ainda não possui empresas especializadas na fabricação de robôs. A maioria dos manipuladores robóticos são caros e de difícil acesso mesmo no meio escolar. O desenvolvimento deste projeto para fins didáticos, visando à interdisciplinaridade nas áreas de matemática, física, química e informática. Destacando a utilização de componentes do lixo tecnológico, como impressoras, computadores e outros componentes eletrônicos aplicando-o de modo prático e com responsabilidade ambiental.

2.1. Objetivo Geral

O objetivo deste projeto é desenvolver um kit manipulador robótico aproveitando componentes de lixo eletrônico.

2.2. Objetivos Específicos

Para isto, os seguintes objetivos específicos devem ser atingidos:

- Desenvolver uma placa de controle de servomotores no próprio laboratório da escola.
- Desenvolver um software de gerenciamento do manipulador robótico.
- Após a construção do protótipo com materiais de lixo eletrônico, propor a construção do manipulador robótico ou braço robótico com algum material mais barato e sustentável.
- Este kit deve ter uma montagem e construção simples e intuitiva. O kit conterá as peças de montagem mecânica, placa de circuito impresso, componentes eletrônicos, tutorial de montagem eletrônica e mecânica.

03 – Metodologia

Para montarmos o protótipo desse braço robótico, utilizaremos peças obsoletas de equipamentos encontrados na própria escola e na casa de alunos e professores, pois o objetivo desse projeto é fazer a interdisciplinaridade do curso utilizando o maior número de peças recicláveis ao invés de comprarmos. Os equipamentos obsoletos sugeridos para utilização são: Impressora HP. Hd's e servomotores de DVD. Outros equipamentos: acrílico e parafusos. Para montarmos a base do braço mecânico utilizaremos o motor de HD de baixo atrito. A placa de controle será desenvolvida no próprio laboratório para que os alunos possam conhecer todos os processos do desenvolvimento de um robô. Princípio inicial de funcionamento: A visão geral sobre a forma como o robô se movimenta é bem simples. Ao ligar o manipulador (circuitos de controle e de potência), este assumirá uma posição inicial, pré-programada no microcontrolador. A placa de controle então gera os pulsos necessários para que os servos-motores posicionem-se de acordo com a posição comandada. A partir daí, o robô aguarda pelos comandos do computador gerados através do software de gerenciamento, que poderá mover o robô de forma instantânea, ou seja, controlando diretamente os ângulos de junta, ou ainda enviar para este uma série de valores de ângulos de junta, que formam uma sequência, que resultará na movimentação do manipulador de um ponto a outro.

3.1. Descrição das Atividades a serem realizadas

MESES

Atividades

1 (Fevereiro)	1	Formação da base de conhecimento: Estudo de eletrônica básica.
2		Como funciona: resistor e capacitores.
3		Como funciona: Transistor , fonte cc.
4		Conhecendo microcontroladores.
2	1	Formação da base de conhecimento: Verificar nos computadores, estabilizadores e nobreak e identificar componentes para montarmos os primeiros circuitos eletrônicos.

Recursos

Este projeto inicialmente é financiado por mim. Mas aguardamos o resultado do edital 14 / 2013 de Bolsas de Iniciação Científica Junior, da Funcap, para custear os recursos permanentes e bibliográficos do projeto. Ao final do projeto teremos uma documentação semelhante a P5 e P6 da ISO9001 que será disponibilizado para escola permitindo que outros alunos tenham acesso e possam começar despertar a curiosidade pela robótica.

05 – Cronograma

1. Formação da base de conhecimento: eletrônica, como fazer uma placa de circuito impresso, estudo do funcionamento de um servo motor, robótica, Java e programação para microcontroladores. **2.** Montagem mecânica do protótipo: escolher os componentes necessários do lixo eletrônico que podem ser utilizados no protótipo do kit desenvolvido. Realizar as alterações necessárias com as peças adquiridas e compra de alguns materiais. **3.** Teste e validação da placa de controle. **4.** Teste e validação do sistema de gerenciamento do manipulador. **5.** Teste e validação do sistema integrado. **6.** Documentação de projeto e tutoriais

Professor-aluno 51:

01-APRESENTAÇÃO

Este projeto de intervenção se configura como requisito parcial para aprovação da disciplina Prática de Ensino I, do curso de Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos níveis Básico e Técnico, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará. Sob a supervisão do Professor A da EAD/ IFCE e do (a) professor (a) Antonio Diarle Ferreira Felipe da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Alves da Silveira.

1.1.Objeto

O presente projeto, elaborado com base no diagnóstico de observações realizadas na Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Alves da Silveira, revelou a necessidade de proporcionar aos alunos da 2º ano C, do Curso Técnico em Nutrição e Dietética, desenvolver atividades pedagógicas, com intuito de levar ao público alvo informações que sirvam de instrumentos de análises referentes a uma avaliação nutricional de gestantes, auxiliando na compreensão dos distúrbios nutricionais, possibilitando uma intervenção adequada de forma a auxiliar na recuperação e/ou manutenção do estado de saúde do indivíduo.

1.2. Sujeitos participantes

Educandos da turma do 2º ano C, do Curso Técnico em Nutrição e Dietética da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Alves da Silveira.

02 - JUSTIFICATIVA

A educação se constitui uns dos principais instrumentos de transformação de uma sociedade, dessa forma as escolas desempenham papel fundamental na promoção do ser humano na sua integralidade. Sendo essencial se discutir os estudos de concepção do estado nutricional dos indivíduos portadores distúrbios nutricionais e suas consequências durante a gestação, parto e pós-parto, tanto para a mãe como para o bebê. O

exercício de observação e a gradativa construção de critérios de registro dessas observações fazem parte da construção do espírito investigativo que se deseja desenvolver nos alunos.

2.1 Objetivo Geral

Criar situações de aprendizagem que colaborem para que os alunos desenvolvam as suas habilidades e competência de reconhecimento da importância da avaliação nutricional para a manutenção do estado nutricional de gestantes do município de Quixeramobim.

2.2. Objetivos específicos

Conceituar estado nutricional e os fatores que interferem no mesmo. Identificar os métodos de avaliação nutricional. Realizar avaliação nutricional de uma gestante.

3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Gestação e Adolescência

A adolescência, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), é uma etapa evolutiva caracterizada pelo desenvolvimento biopsicossocial, delimitada como a segunda década de vida – faixa entre 10 e 19 anos (SILBER et al., 2000). No Brasil, uma parcela considerável da população é composta por adolescentes, e a pirâmide etária brasileira apresenta, como nos demais países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, larga base e estreito cume. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2005, dentre os cerca de 186 milhões de habitantes do país, aproximadamente 36 milhões estão na adolescência (IBGE, 2005). Este é um período marcado por mudanças físicas aceleradas e características da puberdade, diferentes do crescimento e desenvolvimento que ocorrem em ritmo constante na infância. Essas alterações surgem influenciadas por fatores hereditários, ambientais, nutricionais e psicológicos (SERRA, 2001).

A maturação sexual constitui um componente importante das transformações pubertárias, e envolve o crescimento e desenvolvimento de gônadas, órgãos de reprodução e caracteres sexuais secundários. O processo de maturação sexual ocorre geralmente dentro de uma sequência mais ou menos constante para cada sexo. Essas mudanças são universais e ordenadas e, estando estreitamente ligadas à evolução psicológica e social, culminam na capacidade reprodutora adulta (COLLI, 1993). Observa-se claramente que a maioria dos órgãos e sistemas evolui rapidamente: nessa fase o jovem adquire 50% de seu peso adulto, aumenta sua estatura em 20% e em 50% sua massa esquelética final (CAMARANO, 1998). A adolescência é considerada especialmente vulnerável em termos nutricionais por várias razões, dentre elas, a demanda aumentada de nutrientes, relacionada ao aumento no crescimento e desenvolvimento físico; a mudança no estilo de vida e hábitos alimentares da adolescente, que afetam a ingestão de alimentos e as necessidades nutricionais e de nutrientes especiais associados à gestação; participação em esportes; desenvolvimento de distúrbios de alimentação; realização excessiva de dietas; uso de álcool ou drogas ou outras situações comuns aos adolescentes (SPEAR, 2002). Além de importantes transformações corporais, a adolescência é uma etapa da vida caracterizada por um complexo processo de desenvolvimento psicológico e social. Um conjunto de experiências marca a vida do adolescente: o desenvolvimento do autoconhecimento que dá origem aos sentimentos de autoestima e de questionamento dos valores dos pais e dos adultos em geral; os impulsos sexuais ganham uma expressão mais efetiva em função da maturação física, e a percepção do início da potencialidade de procriação (GAMA;SZWARCOWALD; LEAL, 2002).

Com o movimento de liberação sexual, intensificado a partir da década de 60, o início das relações sexuais se tornou cada vez mais precoce. No entanto, o debate acerca da sexualidade dentro das famílias e das escolas não acompanhou as mudanças. Concomitantemente, pôde-se perceber o aumento da frequência da gravidez na adolescência, fenômeno que vem sendo observado em diversos países (GAMA; SZWARCOWALD; LEAL, 2002). A gestação, por sua vez, também é considerada uma fase vulnerável, devido às alterações metabólicas e fisiológicas que ocorrem no organismo, para possibilitar o crescimento e desenvolvimento do feto e, ao mesmo tempo, garantir a manutenção da composição corporal materna (FRANCESCHINI et al., 2004). Dentre essas alterações, destacam-se a produção hormonal aumentada, o incremento do volume sanguíneo e das reservas maternas de gordura, o ajuste nas funções pulmonar, gastrointestinal, renal e hepática e o preparo das mamas para a lactação (WHORTINGTON-ROBERTS; WILLIAMS, 1993).

A ocorrência simultânea dessas duas fases relativamente complexas, gestação e adolescência, está associada a um risco aumentado de problemas de ordem clínica, econômica e psicossocial, em relação à gestação na idade adulta (LENDERS; McELRATH; SCHOLL, 2000).

1.1.2 Riscos da Gestação na Adolescência

A gravidez na adolescência tem sido associada à elevação do risco de baixo peso ao nascer, parto pré-termo e também mortalidade infantil (GAMA; SZWARCOWALD; LEAL, 2002). Durante a gestação há um incremento das necessidades nutricionais, e na gestante adolescente este aumento é ainda maior por que se superpõem às demandas referentes ao crescimento da mãe e aquelas relacionadas com o desenvolvimento do feto (SCHOLL; HEDIGER; SCHALL, 1997). Apesar de controvérsias, alguns autores referem uma possível competição de nutrientes entre a mãe adolescente e o feto, podendo levar ao nascimento de crianças com baixo peso, principalmente entre as mais jovens, que ainda estão em fase de crescimento acelerado (MARIOTONI; BARROS, 2000). A gestação na adolescência apresenta uma incidência maior de complicações obstétricas, incluindo a hipertensão específica da gestação, prematuridade, desproporção céfalo-pélvica, trabalho de parto prolongado e aumento da mortalidade perinatal (SCHOLL et al., 1994; SCHOLL; HEDIGER; SCHALL, 1997). Strobino, Ensminger, Kim, (1995) assinalam que os fatores socioeconômicos têm também contribuição relevante na determinação desse risco, independente do efeito da idade materna. Gama, Azwarowald, Leal, (2002) também destacam que a pobreza, a má alimentação, a falta de instrução, a marginalização social, hábitos de vida pouco saudável, e a ausência de assistência médica durante o pré-natal, têm um importante papel nesse processo.

O acompanhamento nutricional da mulher durante a assistência pré-natal tem como principais objetivos, estabelecer o estado nutricional, identificar fatores de risco, possibilitar interferências terapêuticas e profiláticas, no sentido de corrigir distorções e planejar a educação nutricional (SCHOLL; HEDIGER; SCHALL, 1997). A avaliação nutricional individualizada no início do pré-natal é importante para estabelecer as necessidades de nutrientes neste período e deve ser realizada continuamente ao longo da gravidez (STROBINO; ENSMINGER; KIM, 1995). Dentro deste procedimento, a avaliação do consumo alimentar ajuda na detecção de ingestão inadequada e hábitos desfavoráveis (AZEVEDO et al., 2002).

1.2 Resultados Obstétricos

Atualmente, considera-se que primigestas adolescentes, com idade entre 16 e 19 anos e que recebem cuidados pré-natais adequados, não apresentam risco perinatal aumentado, quando comparadas às mulheres mais velhas em condições sociais e econômicas similares. Por outro lado, este quadro aparentemente favorável, do ponto de vista obstétrico, não anula as significativas consequências psicológicas e sócio-econômicas que uma gravidez na adolescência pode acarretar (AZEVEDO et al., 2002). Conforme destacado por Card e Wise, (1986), as mulheres que tiveram filhos durante a adolescência estão submetidas a um risco aumentado de descontinuação dos estudos, divórcio, gravidezes repetidas e maior chance de pobreza. As mulheres têm mais probabilidade de apresentar síndromes hipertensivas, anemia, estado nutricional comprometido, desproporção feto pélvica, partos prematuros e problemas decorrentes de abortos provocados sem assistência adequada (AQUINO et al., 2003). Entre as mulheres de 15 a 19 anos, a chance de ocorrência de morte por problemas decorrentes da gravidez ou do parto é duas vezes maior do que entre as maiores de 20 anos; e entre as menores de 15, essa ocorrência é ainda cinco vezes maior, sendo essa uma das principais causas de morte da faixa etária (WHO, 2004). Azevedo e Sampaio, (2003) relatam que as adolescentes têm maior risco de toxemia, pré-eclâmpsia, anemia, desproporção céfalo-pélvica, hemorragia, parto prolongado e morte materna. Segundo Aquino et al., (1994) as adolescentes que levam a gravidez até o final, a gestação e o parto podem apresentar complicações importantes. Para a adolescente que ainda não completou o seu crescimento, as necessidades de satisfazer as demandas nutricionais do feto podem prejudicar o seu estado nutricional. Se o corpo da adolescente é pequeno pode haver dificuldade na passagem do feto durante o parto.

Azevedo, (2002) cita que a visão clássica sobre a competência obstétrica das adolescentes é particularmente negativa. O autor afirma uma incidência elevada de alguns problemas clínicos ligados ao desenvolvimento da gravidez, principalmente nas adolescentes com menos de 17 anos de idade. A anemia é um sinal especialmente preocupante, em parte, porque existe uma competição entre o organismo fetal e o materno por certos nutrientes específicos, e, porque essa competição resulta num conjunto de compensações específicas. Geralmente este problema é interpretado como consequência de baixo status socioeconômico, de um grande número de grávidas adolescentes, e de carências alimentares inerentes (AZEVEDO, 2002). As toxemias (pré-eclâmpsia e eclâmpsia) são responsáveis por grande parte da mortalidade materna e neonatal (MARIOTONI;

BARROS, 2000). Gama, Azwarwald, Leal (2002) atribuem como causa importante das variações de tensão arterial as tensões emocionais que acompanham o desenvolvimento de uma gestação nesta idade.

O nascimento de bebês prematuros é relativamente frequente em parturientes adolescentes, justificado pelos efeitos de uma gravidez anterior ao próprio desenvolvimento materno (AZEVEDO, 2002). A etiologia dos aspectos obstétricos da prematuridade é multifatorial. Dentro do universo das causas de parto pré-termo, as condições socioeconômicas adversas, a desnutrição, a anemia ferropriva materna, as infecções vaginais e do trato urinário, a primiparidade jovem e a doença hipertensiva na gravidez são intercorrências que interferem no equilíbrio materno-fetal, contribuindo para aumentar os percentuais de partos pré-termo. O parto pré-termo é intercorrência obstétrica com maior frequência entre adolescentes, especialmente na gestação precoce (até quinze anos) em comparação às gestantes de outras faixas etárias (AZWARCOWALD; LEAL, 2002).

4- METODOLOGIA

A proposta metodológica e pedagógica a ser utilizada pressupõe um trabalho dinâmico através da relação dialógica entre professor – aluno, em especial a concepção construtivista da aprendizagem.

4.1 - Descrição das atividades a serem realizadas

Entre as principais atividades que norteiam a elaboração, destacam-se: Visita técnica no município: Visita técnica à ADS 12 onde foi verificado como se procede à avaliação nutricional de uma gestante: durante a gestação e pós-parto. Debate e discussões de textos a partir da realização de estudos em grupo. Questionário de aprendizagem quanto à assimilação do trabalho desenvolvido.

3.1-Recursos

a) *Materiais*

Computadores, internet, impressora, aparelho de som, Datashow, aparelho de DVD, aparelho de TV, alimentos, material de campanhas, jornais, revistas, livros didáticos, pen-driver, textos xerocados, pincel para quadro branco; livro didático de Avaliação Nutricional, outros livros e sites sobre a avaliação nutricional de gestantes, ônibus ou van escolar, entre outros.

b) *Burocráticos*

Emissão de documentos internos (Folha com as orientações individualizadas) e externos (ofícios), filmagem, monitores de apoio.

4 – Avaliação

É percebido que as atividades práticas favorecem a maior participação dos alunos e contribuem positivamente com o processo de ensino aprendizagem. A avaliação deverá priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem inserir este aluno na sociedade de maneira crítica usando atividade escrita, debate, pesquisa, apresentação de tese, apresentação teatral, leituras dramáticas. Sendo o conjunto da avaliação quantitativa (cumulativa) e qualitativa (contínua).

5- Cronograma

ETAPAS	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA	5ª SEMANA	6ª SEMANA
Apresentação do projeto e objetivos	X					
Divisão dos grupos		X				
Visita Técnica			X			
Coleta de dados				X		
Elaboração de relatório					X	
Apresentação dos resultados						X

APÊNDICE G - Relatório Final da Unidade Didática de Prática de Ensino I (Amostral)

Professor-aluno 2:

Esse trabalho busca mostrar o relato das observações e práticas docentes realizadas na EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira, onde os aspectos abordados foram: físicos: estrutura da escola, distribuição de salas de aulas, laboratórios, tipo de edificação, etc.; administrativos: distribuição organizacional do setor de recursos humanos da escola, hierarquia institucional, cargos, funções, atividades, carga horária de serviço, etc.; e pedagógicos: papel do professor, didática, currículos usados, metodologia de ensino, práticas de sala de aula, práticas de laboratório, processo de elaboração, aplicação e registro de aulas, relacionamento sócio afetivo entre o aluno e as demais áreas da escola, etc. Tal processo se faz necessário, uma vez que é visto como uma prática diferenciada de aprendizado para o docente e por contemplar aspectos como: observação, olhar crítico, vivência, análise de resultados, projeto de intervenção, autocrítica, entre outros. A contextualização do ambiente observado nos traz um relato descritivo de toda a organização administrativa da escola, levando em consideração: a comunidade atendida, características dos corpos: docente, discente e administrativo, estatísticas a cerca da quantidade de alunos, de turmas e cursos ofertados, o horário de funcionamento e suas respectivas práticas por horários, a apresentação do contexto físico da sala de aula e turma observada e o relato analítico das observações feitas na turma, suas reações, seu desenvolvimento, práticas pedagógicas do professor, uso adequado do tempo, conteúdos que foram estudados, resultados e avaliações para tais, vivência e tempo pedagógico da turma.

O projeto de intervenção apresenta uma proposta de trabalho pedagógico realizada na turma com o intuito de melhorar o desempenho dos resultados em busca de uma melhoria no aprendizado, tal proposta é definida pelo uso de projeto interdisciplinar que busca agregar e contextualizar o conhecimento adquirido pelo aluno em sua prática discente.

2 - DESENVOLVIMENTO

A ação docente é complexa e exige grande atenção de seus profissionais, pois, ela demanda uma intencionalidade e tem como meta o processo de ensino e aprendizagem, que envolve quem ensina e quem aprende e com as cobranças do mercado de trabalho e da própria sociedade torna-se mais urgente o planejamento intencional dessa ação (SANTOS, 2013). O nosso mercado de trabalho é promissor pelo avanço econômico do país nos últimos anos, e tal evento exige uma gama maior de profissionais, e desafiador no que diz respeito às práticas pedagógicas que são aplicadas ao ensino da educação profissional que nos levam a questões do ser e fazer docente. Esse Projeto teve o objetivo principal de me fazer refletir sobre minhas ações dentro de sala de aula, ajudando a observar os alunos com um olhar mais preocupado com a aprendizagem. Com isso, percebi as particularidades de cada um e, conseqüentemente, beneficiou-os com aulas dinâmicas e mais participativas.

Algumas preocupações, principalmente de gestores e de empresários, apontam para a necessidade de inserção desses docentes em processos de formação continuada que possam auxiliar, especialmente, aqueles profissionais captados do mercado e que não possuem a habilitação em docência. E, espera-se, tanto os docentes quanto gestores, empresários e o mercado em si, que esta formação promova uma aprendizagem significativa, por meio de estratégias contextualizadas e criativas, aumentando a sua prontidão para lidar com um perfil diferenciado de alunos, atentos para lidar com o inesperado e o novo, desenvolvendo, igualmente, a sua capacidade de aprender a aprender, especialmente a partir do enfrentamento dos desafios que surgem no cotidiano do trabalho educativo, em sala de aula (SANTOS, 2013). O processo de docência na EP, a meu ver, não pode fugir do contexto do aluno, renegando seus pré-saberes, isso é bem definido por Ausubel em sua teoria da aprendizagem significativa que identifica um processo de aprendizagem relacionando novos conhecimentos com conhecimentos prévios já adquiridos pelo discente de maneira livre (não arbitrária), o aprendizado não pode ser imposto e sim oferecido e instigado, sempre. Dessa forma, o processo se torna mais rápido e prazeroso para o docente e o aluno, tornando-se um aprendizado humano, onde essa humanização do homem, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior da sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente. (cf. Freire, 1981a : 18)

3 - IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA – CAMPO

- 3.1.** Nome da escola: EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira
- 3.2.** Endereço: Avenida Dr. Paulo de Almeida Sanford, S/N, bairro Parque Silvana II, Sobral- CE
- 3.3.** Série: 2ª Ano

- 3.4. Turma: Enfermagem
- 3.5. Professor regente: Ana Clarissa Azevedo Sousa

4- CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE OBSERVADO

4.1 - DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A EEEP (Escola Estadual de Educação Profissional) Dom Walfrido Teixeira Vieira está localizada no município de Sobral na Região noroeste do estado do Ceará. A Escola foi inaugurada no dia 22 de março de 2002 com a nomenclatura de LICEU de Sobral Dom Walfrido Teixeira Vieira, a referida unidade escolar leva o nome em homenagem ao 3º Bispo de Sobral e está localizada na Avenida Dr. Paulo de Almeida Sanford, S/N no bairro Parque Silvana II. Em sua localização tem como vizinhança a Vila Olímpica Sobralense e a indústria de calçados Grendene. A comunidade em que a escola está inserida é composta por pequenos empresários e operários, que fazem sua locomoção por meio de transporte coletivo, moto-táxi e veículos próprios, como destaque para serviços públicos podemos citar o Centro de Controle de Zoonoses de Sobral que também se destaca nessa comunidade. Vinculada a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, desenvolve desde o dia 04 de agosto de 2008 o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nessa modalidade todos os cursos funcionam nos períodos matutino e vespertino, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Atualmente atende a 420 alunos divididos em 12 turmas, sendo 4 turmas de 3º ano (1 cursando o Técnico em Enfermagem, 1 cursando o Técnico em redes de computadores, 1 cursando o Técnico em Logística e 1 cursando o Técnico em Comércio), 4 turmas de 2º ano (1 cursando o Técnico em Enfermagem, 1 cursando o Técnico em redes de computadores, 1 cursando o Técnico em Massoterapia e 1 cursando o Técnico em Produção de Áudio e Vídeo) e 4 turmas de 1º ano (1 cursando o Técnico em Enfermagem, 1 cursando o Técnico em redes de computadores, 1 cursando o Técnico em Massoterapia e 1 cursando o Técnico em Produção de Áudio e Vídeo). Os cursos totalizam em número de alunos da seguinte forma: são 73 alunos no curso Técnico em Massoterapia, 108 no curso Técnico em Redes de Computadores, 112 no curso Técnico em Enfermagem, 71 alunos no curso Técnico em Áudio e Vídeo, 31 alunos no curso Técnico em Comércio e 25 alunos no curso Técnico em Logística. A estrutura administrativa é composta por 1(um) Diretor Geral e 3(três) coordenadores pedagógicos que juntamente com 1(um) Gestor Financeiro e 1(um) Secretário compõem o Núcleo Gestor, todos trabalham nos turnos matutino e vespertino durante o período letivo da escola. Além destes, possui 3(três) auxiliares de secretaria, 1(um) coordenador de multimeios, 2(dois) professores de apoio a biblioteca e 1(um) agente administrativo. Cumprindo o negócio de apoio a escola são 4(quatro) zeladores que trabalham nos turnos manhã e tarde, 2(dois) vigilantes que revezam em escala o trabalho noturno e 2(dois) porteiros que acompanham a escola nos turnos de funcionamento que ocorre de 7:00h às 16:40. A escola tem uma estrutura física baseada no modelo LICEU e com as adaptações feitas para Escola Profissional, a mesma ganhou mais laboratórios e uma estrutura para refeitório. Assim conta com 6 (seis) laboratórios: Enfermagem, Informática, Hardware, Física, Ciências e Matemática e uma biblioteca. No tocante aos colegiados a escola conta com Conselho Escolar composto por 18 componentes que tem a função de deliberar sobre questões que envolvem o regime administrativo e financeiro. Um grêmio estudantil composto 13 integrantes, onde o Conselho Escolar é escolhido em Assembleia Comunitária, com todos os segmentos da escola e o Grêmio Estudantil é escolhido por eleição direta com os estudantes. Além desses segmentos a escola também possui o conselho de classe, formado pelo corpo docente com representantes de todos os segmentos da escola que delibera a cerca de fatos que envolvem os alunos e suas práticas enquanto discentes.

4.2 - DESCRIÇÃO DA SALA DE AULA

Foram observados dois espaços onde se realizaram as aulas: o laboratório de Enfermagem e a sala de aula da turma na escola. A sala de aula do 2º Ano Enfermagem da EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira compõe-se de 39 alunos, é a sala 3(três) que se encontra no bloco esquerdo no andar superior da Escola, como padrão, é uma sala bastante arejada, estruturada em alvenaria e madeira, com destaque para iluminação: tanto elétrica como também natural que se apresenta com entrada natural da luz por meio de janelas com vidraças em ambos os lados da sala. Apresenta 39 carteiras em fibra com braço em suporte lateral, a sala possui mapeamento por aluno que é feito por um professor responsável, nesse processo cada aluno possui uma carteira identificada e o posicionamento dentro da sala de aula é feito de acordo com condições fisiológicas e pedagógicas dos alunos (deficiências visuais, estratégias de aprendizagem, clima de aprendizagem, etc).

Possui 1(um) quadro branco plano em parede frontal da sala, e 1(um) birô de madeira e aço. A sala é climatizada por um aparelho de ar-condicionado, o equipamento áudio visual que for usado é previamente disposto na sala de multi-meios e o professor o leva para a sala de aula à medida que for necessário para as aulas

ministradas. O laboratório de Enfermagem é a sala 3(três) no bloco lateral do térreo da escola que foi adaptado para comportar os Laboratórios, é um espaço amplo, possui boa iluminação elétrica bem como entrada de luminosidade por meio de vidraças superiores em parede de alvenaria, é composto por uma quadro branco em parede frontal, e 1(um) birô de madeira e 1 (uma) cadeira de aço, armários embutidos de um lado inteiro da sala com 2 (duas) pias acopladas, e 2 (dois) armários ferro do outro lado da sala para guarda de materiais, possui 15 cadeiras de plástico sem braços que são dispostas em forma de U para aulas expositivas e transversais ao posicionamento do professor. O uso de recursos áudio visuais é bem estruturado nesse ambiente. O laboratório possui os seguintes equipamentos: Agitador magnético macro com aquecimento, ambú adulto, ambú infantil, aspirador para utilização médica, balança antropométrica mecânica, balança antropométrica infantil, bandeja retangular inox para curativos, braço para treinamento de injeção, cama fowler com duas cabeceiras com colchão, câmara especial, comadre inox tipo pá, conjunto de lâminas histologia e parasitologia, cuba redonda inox para assepsia, destilador, escada com dois degraus, esfigmomanômetro aneróide e digital, esqueleto padrão de 1,68 cm com rodas, estetoscópio profissional e simples, estufa de esterilização e secagem, estufa para cultura bacteriológica, inalador, maca para atendimento emergencial, manequim bissexual com órgãos internos adultos e bebê, manequim para cuidados com pacientes, medidor de glicemia digital, microscópios binocular, modelo anatômico (de corte de pele e em bloco, figura muscular 85 cm, gravidez com 8 fases, de nariz, de olho em órbita ampliado, de ouvido, pélvis feminina, pélvis masculina, sistema digestório, sistema urinário, torso bissexual), papagaio plástico com tampa, pinça anatômico, reanimador manual com reservatório infantil, simulador para treino de injeção intra-muscular, tala ortopédica moldável, termômetro clínico e digital, tesoura com ponta, além dos materiais de consumo pertinentes a área.

A limpeza da sala e do laboratório é feita ao final do dia letivo, no final da tarde e a conservação da limpeza é mantida pelos alunos e professores.

4.3 – DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

A observação de sala de aula tem que ser um processo constante, pois a cada dia nota-se como o docente tem que ser dinâmico para atrair a atenção dos discentes. Esse processo, de certa forma, sempre me surpreende, sendo uma experiência bastante enriquecedora o fato de poder visualizar minha prática com outros olhos. A dinâmica das aulas se deu nos através dos conteúdos e práticas de quatro disciplinas: Cuidados de Enfermagem ao Homem Adolescente, Adulto e Idoso, Controlando a Infecção Hospitalar, Cuidados em Saúde Mental e Cuidados ao Paciente com Doenças Crônicas. As aulas variaram em momentos de exposição de conteúdo, seguindo por práticas referentes aos mesmos. Dentro do período de observação das disciplinas tivemos os seguintes conteúdos em:

1. Cuidados de Enfermagem ao Homem Adolescente, Adulto e Idoso:

- O Assunto É Sexualidade!
- O Cuidado E As Questões De Gênero
- Fundamentos De Anatomia E Fisiologia Do Sistema Reprodutor Masculino.
- Fisiopatologia Do Sistema Reprodutor Masculino. Circuito De Conhecimentos: Os Principais Problemas Do Sistema Reprodutor Masculino.

2. Controlando a Infecção Hospitalar

- Breve histórico da Infecção Hospitalar; Instrumento Legal e Determinação Legal. - Conceitos Gerais de Infecções Hospitalares
- Tipos de Infecções: Endógena, Exógena, Metastática e Classificação das Cirurgias quanto ao Potencial de Contaminação: Limpa, Potencialmente Contaminada, Contaminada e Infectada.

3. Cuidados em Saúde Mental

- Saúde mental x história e o que é Loucura. -
- Definição do Campo de Saúde Mental; Conceito de Saúde e Doença Mental; Sociedade, Cultura e Saúde Mental; Abordagem Histórica da Saúde Mental e de suas Instituições de Assistência; Perfil Epidemiológico em Saúde Mental; Trabalho em Equipe; Políticas de Saúde Mental; Desinstitucionalização.
- Compreendendo a Reforma Psiquiátrica: História da Psiquiatria; Primeiros Hospitais Psiquiátricos; Reforma Psiquiátrica; Funções Psíquicas.

4. *Cuidados ao Paciente com Doenças Crônicas*

- Introdução a Disciplina: cuidando da Pessoa com Doenças Crônicas
- Envelhecimento populacional e o impacto na saúde (Doenças Crônicas Não – Transmissíveis
- Estilo de Vida e Hábitos Saudáveis: Obesidade e Sedentarismo.

Cada um dos conteúdos citados acima passou por diferentes situações, a dinâmica de sala de aula mostrava condições diferentes de aprendizado, como por exemplo, na disciplina de *Cuidados de Enfermagem ao Homem Adolescente, Adulto e Idoso* o conteúdo foi desenvolvido em momentos que se iniciavam em sala de aula com exposição do conteúdo com recursos áudio visuais, com discussão com os alunos relacionando a sua realidade e era finalizado em laboratório com práticas com peças anatômicas pertinentes ao sistema reprodutor masculino, sendo a dinâmica muito parecida com a disciplina de Cuidados ao Paciente com Doenças Crônicas, já que a mesma exige a necessidade do uso de peças anatômicas de todos os sistemas do corpo humano para poderem a entender e diferenciar a fisiologia saudável e com patologias crônicas. Com a disciplina de Controlando a Infecção Hospitalar também foi parecida, sendo que com esta o laboratório foi utilizado com menor frequência, para a prática de Lavagem das Mãos e Calçando Luvas Estéreis. Já em Cuidados em Saúde Mental, a exposição do conteúdo foi realizada recursos áudio visuais em sala de aula, com discussão com os alunos relacionando a sua realidade, além de Filmes que fizessem menção aos assuntos abordados.

A professora dispôs de diversas metodologias para a aplicação das aulas onde se destaca o uso de estudos de casos, simulação de problemas, práticas orientadas, dinâmicas de grupo. Nas disciplinas de Cuidados de Enfermagem ao Homem Adolescente, Adulto e Idoso e Cuidados ao Paciente com Doenças Crônicas notou-se um melhor desenvolvimento dos alunos, isso se deve as práticas realizadas com as peças anatômicas, tornando as aulas mais concisas interligando a realidade dos discentes. As aulas foram bem participativas e os alunos mostravam bastante interesse para os temas, tais disciplinas têm como objetivo capacitar para a realização de cuidados de enfermagem ao paciente com doenças crônicas e ao homem adolescente, adulto e idoso, visando eliminar e/ou minimizar riscos e agravos à saúde desses pacientes. Após as explanações, os alunos eram conduzidos a discutir os assuntos abordados, além da utilização de estudos de casos e práticas orientadas, dessa forma a professora conseguiu identificar eventuais dúvidas dentro dos níveis de conhecimentos definidos nos objetivos da disciplina. Os alunos trabalham individualmente ou em grupos nas atividades e notou-se que os resultados trabalhados em grupos vinham mais rápidos, porém, nem sempre eram satisfatórios por nível de conhecimento, o quadro final dessas disciplinas foram proveitoso na visão da professora, pois, os alunos conseguiram, dentro do seu perfil, condições de aplicação das competências. A disciplina de Cuidados em Saúde Mental tem a competência de promover a capacidade de aplicação das técnicas de enfermagem no atendimento ao cliente/paciente com patologias mentais. Assim, através de acontecimentos vivenciados pelos alunos, a professora conseguiu maior participação dos alunos as aulas, tornando-as dinâmicas e interessantes, pois aguçou a curiosidade dos mesmos sobre os assuntos abordados.

A disciplina de Controlando a Infecção Hospitalar mostrou um aspecto mais teórico que prático, os alunos se mostraram mais interessados nas aulas práticas de lavagem das mãos e calçagem de luvas estéreis, em contrapartida, onde as aulas teóricas que não cabiam práticas por vezes deixaram a desejar, havia um revezamento de empolgação seguido de situações de desinteresse, mas as aulas eram bem participativas por parte dos alunos. Na avaliação do professor os resultados obtidos foram satisfatórios para o perfil dos alunos. Das quatro disciplinas observadas foi que mais apresentou problemas no seu desenvolvimento, foi adotada pelo professor a metodologia de mais aulas expositivas que práticas em laboratório, onde o resultado final não foi considerado satisfatório pela professora, considerando o alcance de 69% de alunos com aproveitamento de competências. A disciplina teve muita teoria, considerado esse o quesito principal responsável pelo baixo nível de aproveitamento dos alunos, comparado às outras disciplinas que apresentavam mais possibilidades de prática. Foi detectado que os as aplicações expositivas não surtiram muito efeito e isso refletiu claramente na pratica de habilidades. Observando a deficiência dos alunos do segundo ano que chegam com uma base de língua portuguesa muito ruim para o ensino médio, considerando os problemas sociais que acentuam esse desnivelamento em sala de aula e considerando a disciplina de Controlando a Infecção Hospitalar como uma das mais importantes para o curso de Enfermagem, a professora resolveu mudar a estratégia de exposição e prática da disciplina como uma alternativa para a melhoria de resultados, fazendo uso de uma visita técnica a um hospital para instigar a participação e aprendizado na disciplina com ajuda de profissionais que trabalham na área.

Contudo, foi possível perceber uma grande melhora do aprendizado dos alunos, principalmente no que diz respeito a interpretação de texto, pois ficou fácil a compreensão de situações que eram expostas em sala,

sendo feita através de relatórios solicitados, assim como, a forma como os alunos se comunicavam, entre si e com a professora, na qual se pedia um discurso mais técnico.

Avaliação

A capacidade de comunicação, seja ela por domínio da linguagem falada, escrita ou corporal, sempre nos traz consequências positivas (PINHEIRO, s.d.). A avaliação e o monitoramento são processos que definem os objetivos do projeto, onde a aplicação é necessária para comprovar a eficácia das intervenções. A prática de projetos é uma realidade que define a importância da interdisciplinaridade para uma prática pedagógica considerada de qualidade, assim será notória a melhoria da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Enfermagem e consequentemente nas disciplinas regulares. Após a implantação das ferramentas pedagógicas será realizada uma avaliação que contemplará um questionário para saber o grau de satisfação do aluno acerca do Projeto, assim como o uso de Seminários, Relatórios e Prova Escrita, avaliando se os erros na Língua Portuguesa ainda são notórios, onde os alunos que ainda apresentarem dificuldades serão feitas intervenções de reforços com a ajuda dos professores de Língua Portuguesa para ser trabalhada as dificuldades específicas de cada aluno. O profissional que sabe se comunicar sempre se diferencia. Quem domina a norma culta da língua, e é apto a escrever e falar corretamente, está sempre à frente, diferencia-se da maioria, que incorre em erros banais e basilares (PINHEIRO, s.d.). Com esse Projeto poderá sanar as dificuldades básicas que nossos alunos apresentam e que são tão conhecidas pelos professores, onde cada um tem que perceber que todas as disciplinas se complementam. Isso ajudará nossos alunos a mudarem de comportamento (postura), aproximando-se o quanto antes da imagem do futuro profissional que o mercado precisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Ferreira & Mosquera (2010), entende-se que a formação continuada executada no próprio local de trabalho implica na análise e tomada de decisão quanto às ações pedagógicas em situações reais do trabalho docente. Dessa forma, torna-se muito mais fácil identificar as falhas cometidas na didática do professor na sala de aula aonde leciona, dando oportunidade dos alunos participarem da avaliação das aulas para que sejam feitos os reparos necessários. Assim, foi possível melhorar o rendimento dos alunos nas disciplinas de Enfermagem através da identificação das dificuldades desse em Língua Portuguesa, na qual o Projeto não chegou ao fim, podendo alcançar resultados ainda mais satisfatórios até o final do semestre. Foi de suma importância a realização desse Projeto na nossa escola, onde podemos perceber o quanto se pode melhorar a nossa prática docente, tornando nosso trabalho mais prazeroso por vermos os resultados sendo alcançados. Na docência, o objeto é o humano e o resultado não é material, portanto, para o paradigma da modernidade, a docência é vista como um ofício (FERREIRA; MOSQUERA, 2010).

Professor-aluno 28

INTRODUÇÃO

Este relatório tem por objetivo apresentar uma síntese analítica dos dados coletados e registrados durante a realização do estágio da disciplina de Prática I.

1. DESENVOLVIMENTO

A educação profissional busca integrar escola e trabalho em um conceito que vai muito além do domínio operacional de um determinado fazer, ela requer uma compreensão geral do processo produtivo, do saber tecnológico, da valorização da cultura do trabalho e de valores necessários a tomadas de decisão (BRASIL, 1999).

2. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA CAMPO:

Nome da escola: EEEP Ícaro de Sousa Moreira
 Endereço: Rua José Martins, 2245 – Bom Jardim – Fortaleza – CE
 Série: 2º ano do ensino médio profissional
 Turma: A – informática
 Professor regente:

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE OBSERVADO

3.1 – Descrição da Escola:

A escola possui uma coordenadora pedagógica para a base comum e outra coordenadora pedagógica para a base técnica. O corpo docente é composto por aproximadamente cinquenta professores entre especialistas, mestres e doutorandos. Possui os seguintes cursos técnicos: Informática, Redes de Computadores, Enfermagem, Eventos e Logística, perfazendo um total de doze turmas. O turno é integral e o número total de alunos é de 404 entre a faixa etária de 15 a 20 anos de idade (gêneros masculino e feminino).

3.2 – Descrição da sala de aula:

A sala de aula é de aproximadamente 10 metros quadrados, climatizada, bem limpa, com carteiras novas e atende a clientela de no máximo quarenta e cinco alunos. Possui quarenta e cinco carteiras e um quadro branco.

3.3 – Diário de observação:

As aulas que observei foram bastante interativas com grande participação dos alunos. Porém, observei que boa parte da turma estava com dificuldade na disciplina de programação de computadores. Resolvi, então, desenvolver um projeto de intervenção com o objetivo de melhorar o aprendizado e o raciocínio lógico matemático dos alunos do segundo ano de informática.

4.3 ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto foi desenvolvido pelos alunos do segundo ano do Curso Técnico em Informática. A turma foi dividida em quatro grupos de oito alunos, tendo como líderes alguns alunos destaques nas disciplinas envolvidas. Cada grupo ficou responsável pelo desenvolvimento de uma tarefa do projeto: - 1º Grupo: Responsável pela criação da base de dados no SGBD MySQL e pelas estruturas de dados necessárias ao armazenamento das informações; - 2º Grupo: Responsável pela implementação da GUI (Interface Gráfica com o usuário) utilizando as linguagens HTML e JavaScript; - 3º Grupo: Responsável pela integração da GUI com a base de dados criada no MySQL. Será utilizada para isso a linguagem de programação Web PHP; - 4º Grupo: Responsável pelos testes de validação do software e pela documentação do mesmo. Após o término da missão por parte dos grupos, será realizada a socialização do conhecimento, isto é, cada grupo irá apresentar para os demais as atividades realizadas.

4.4 - AVALIAÇÃO DO PROJETO

Os objetivos do projeto foram alcançados satisfatoriamente. Os grupos de trabalho (alunos) pesquisaram e estudaram muito para cumprirem a missão a eles atribuída; Durante a criação da base de dados, no dia 13/01/2014, ocorreu um problema no software “phpmyadmin”. O líder do grupo juntamente com os demais integrantes decidiram utilizar um software alternativo para o cumprimento da missão. Foi utilizado o aplicativo “client” do MySQL, que requer um conhecimento bem mais detalhado do assunto. Fiquei muito satisfeito com a decisão tomada pela equipe; O segundo grupo decidiu utilizar o “bloco de notas” para criar a Interface Gráfica com o Usuário (GUI). Louvável a decisão do grupo, pois, assim como o aplicativo “client”, criar uma GUI sem uma ferramenta específica para isso é mais trabalhosa, porém, o aprendizado por parte dos alunos é bem maior. Durante a integração do PHP com o MySQL ocorreu um problema de conectividade entre os softwares. Prontamente a equipe checou as prováveis causas que do problema, quais sejam: servidor proxy configurado ou servidor apache de páginas HTML sem estar executando. Foi detectado que tinha ocorrido o segundo problema (servidor apache sem estar executando na máquina). Esse fato ocorrido foi muito positivo, pois, verifiquei “in loco” que os alunos realmente aprenderam a solucionar problemas sem a necessidade de auxílio do professor.

Durante a realização dos testes de validação a equipe responsável verificou um problema na realização do cálculo da nota do usuário e passou para a equipe que fez a codificação. A equipe que codificou após um dia de tentativa para solucionar o problema, não obteve êxito. Tive que intervir no processo, para tentar solucionar o problema. Depois de verificar minuciosamente a codificação da equipe, detectei que o problema foi ocasionado na hora da criação da base de dados. O tipo de dado escolhido pela equipe para armazenar o resultado final foi do tipo “int” e o correto seria do tipo “float”. Ponto positivo para a equipe responsável pelos testes e ponto

negativo para a equipe responsável pela criação da base de dados. A documentação foi realizada de uma maneira simples, porém de forma uma correta e bastante clara.

Está faltando a fase de socialização do conhecimento pelos grupos, que a meu ver é muito importante para o aprendizado dos alunos. Mas, considero que os objetivos propostos inicialmente de melhorar o conhecimento dos alunos nas disciplinas de programação foram perfeitamente alcançados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o projeto foi muito satisfatório tanto para mim, quanto para os alunos. Para mim, porque vivenciei em sala de aula as dificuldades em atender uma turma numerosa e ávida por conhecimento. Aprendi que devemos ter uma formação continuada e muita perseverança na arte de aprender e ensinar. Para os alunos, porque o aprendizado deles melhorou consideravelmente depois da realização do projeto.

APÊNDICE H – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (AMOSTRAL)

Professor-aluno 12:

Uso e avaliação do *Software Microscopia On-Line* (MOL – ICB/USP) como objeto de aprendizagem no ensino de Histologia

RESUMO:

Softwares educacionais, no Brasil, têm sido utilizados com intuito educativo somente em alguns cursos de graduação. Dentre eles se destacam aqueles inclusos nas ciências da saúde, especialmente Ciências Biológicas. A bioinformática consiste numa ciência com aplicação de ferramentas computacionais com objetivos variados e de interesse biológico. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi avaliar o *software* livre: *Microscopia on-line* – MOL desenvolvido pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo - ICB/USP, utilizado por um grupo de alunos durante a disciplina de histologia no IFCE – *Campus* de Acaraú. As aulas práticas de histologia ocorreram no laboratório de informática com uso do *software* livre MOL, acompanhados de relatórios no final de cada módulo e de um questionário com abordagem pessoal sobre o *software* utilizado. Os resultados obtidos revelam que o *software* utilizado como material de apoio na disciplina de histologia facilitou de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem, apesar de ser apontado por alguns alunos como um recurso didático limitado, devido à falta de acesso aos laboratórios de informática e a necessidade de está *online* para a utilização do MOL. Dessa forma, o uso do *software* MOL como material de apoio na disciplina de Histologia tem facilitado o processo de ensino-aprendizagem, apesar de que, para alguns Alunos, esta ferramenta apresentar fatores limitantes, especialmente para alunos carentes.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, no ensino das ciências morfológicas, como a Histologia, as aulas são ministradas com materiais didáticos impressos, tornando-as, muitas vezes, não atraente aos alunos, dificultando a aprendizagem da disciplina. E isso faz com que a busca por novas tecnologias educacionais tenha sido uma preocupação constante nessa área (ALLEN *et al.*, 2002). Portanto, a metodologia do ensino de Histologia requer aperfeiçoamentos, a fim de aumentar o interesse dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A utilização de ferramentas computacionais como apoio ao trabalho docente tem enriquecido a prática pedagógica e proporcionado momentos de interação e, por vezes o tem despertado o interesse dos alunos pela disciplina.

Com isso, diversas instituições de ensino têm buscado soluções que possibilitem aos discentes maior aproveitamento do estudo da Histologia, através de meios digitais, seja como alternativa na redução da carga horária e dos recursos disponíveis para montagem e manutenção de laboratórios de microscopia óptica, ou com o intuito de melhorar a qualidade do ensino (SANTA-ROSA; STRUCHINER, 2010). Nesse contexto, várias tecnologias educacionais surgem como objetos de aprendizagem, entre elas as mídias digitais, onde destacamos as que se utilizam de computadores, *tablets*, *smartphones* e, também, da rede internacional de computadores, como *homepage* e *softwares on-line* que necessitam estar conectados para sua utilização, e são desenvolvidos para auxiliar professores e alunos no processo de aprendizagem de um determinado conteúdo. O Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (ICB/USP) tem disponibilizado em seu site um *software* interativo desenvolvido para o ensino de histologia básica denominado de *Microscopia On-Line* – MOL,

destinado a alunos de graduação, principalmente das áreas de Saúde e Ciências Biológicas. O MOL consiste de imagens de tecidos capturadas através de microscopia de luz, acompanhados de desenhos, gráficos e textos explicativos, permitindo que o aluno observe as lâminas como se estivesse ao microscópio, com imagens de alta qualidade obtidas em diferentes aumentos e com recursos digitais que aumentam a interação entre aluno e máquina, auxiliando na fixação do conteúdo. O trabalho teve como objetivo avaliar o uso do *software* MOL do ICB/USP como objeto de aprendizagem no desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem na disciplina de Histologia, através do emprego efetivo de seus recursos didáticos, com posterior avaliação de conceitos técnicos e pedagógicos, por parte dos alunos e suas percepções sobre o MOL.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A disciplina de Histologia e Embriologia Comparada é ofertada no segundo semestre e possui uma carga horária de 60 horas, dividida em aspectos práticos e teóricos, integra o eixo profissionalizante do curso de Licenciatura em Biologia do IFCE – *Campus* Acaraú, e tem como objetivo apresentar ao aluno os conceitos atualizados sobre histologia e embriologia animal, suas principais características e seus aspectos morfofuncionais. As aulas de histologia prática tiveram atividades complementares no laboratório de informática do IFCE – *Campus* Acaraú com a utilização do *software* livre MOL do ICB/USP, acompanhados de relatórios no final de cada módulo. No final da disciplina, com o objetivo de avaliar o uso do software como ferramenta didática e as percepções dos alunos acerca do mesmo, aplicou-se um questionário perguntando quais suas percepções, negativas e positivas, sobre a utilização do *software* como OA na disciplina. O questionário foi dividido em três partes, onde se perguntava sobre critérios técnicos (layout, interatividade, usabilidade e conteúdo), pedagógicos (sua utilidade como material de apoio à disciplina), e quais seus pontos positivos e negativos. O questionário foi aplicado através da plataforma *Google Docs*, contendo 09 perguntas, sendo 04 sobre aspectos técnicos e 03 abordando aspectos pedagógicos e 02 sobre as percepções negativas e positivas do sobre o MOL. Os formulários foram coletados através da plataforma *Google Forms* onde se gerou uma planilha, que foi armazenada no *Google Drive*, posteriormente, os dados foram exportados para o Excel 2010, onde foram tabulados e analisados. O link do questionário foi enviado por e-mail com uma solicitação de recebimento e disponível para resposta por 20 dias. Dos 20 alunos participantes da disciplina, 18 responderam o questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vários autores relatam dificuldades em desenvolver e avaliar OA, principalmente os *softwares*, isso por que há critérios técnicos da área da computação específicos que não estão envolvidos com educação propriamente dita. Da mesma forma, uma mídia voltada para aprendizagem necessita de recursos pedagógicos e didáticos que fogem do conhecimento da computação (ALVAREZ; DAL SASSO, 2011). Na literatura encontram-se várias metodologias voltadas para avaliação de *softwares* educativos, buscando um consentimento entre as áreas da computação e da pedagogia e todas empenhadas em culminar numa metodologia mais eficaz do ponto de vista educacional. Embora, estas metodologias estejam ligadas à busca de melhores resultados educacionais, procurando orientar os docentes sobre as melhores ferramentas e recursos, ainda se encontram muitas dificuldades em consentir um instrumento de fácil utilização que avalie os aspectos de aprendizagem dos OA (ALVAREZ; DAL SASSO, 2011; SANTOS; AMARAL, 2012). Assim, alguns autores defendem que os OA podem ser desenvolvidos de várias formas, sem seguir regras ou padrões. Contudo, reforçam a necessidade de critérios e processos tecnológicos e pedagógicos, a fim de garantir que os OA sejam eficazes para o aprendizado e possam ser reutilizados parcial ou integralmente para atividades educativas (BRAGA *et al.*, 2012). Nosso trabalho buscou avaliar critérios técnicos e pedagógicos, além da percepção dos alunos sobre a o MOL. Tais critérios foram escolhidos com intuito de identificar a contribuição e a utilização deste material no ensino da Histologia. Segundo os resultados encontrados nos questionários que foram respondidos, podemos afirmar que o *software* MOL foi bem aceito como uma ferramenta educacional.

Encontramos nos aspectos técnicos maior número de avaliações entre bom e ótimo, com nenhuma resposta indicando os critérios como regular (figura 4). Percebemos que os alunos Entre as percepções, os pontos positivos mais relatados foram às ilustrações e a interatividade. No entanto, os pontos negativos foram abordados como sendo a necessidade de está *online* para a utilização do MOL, além de textos longos e repetitivos. O uso das tecnologias digitais no ensino das ciências morfológicas tem sido de grande auxílio na compreensão do conteúdo, mas alguns autores chamam a atenção para problemas relatados com uso inadequado das TIC e seu acesso pelos discentes, como páginas *on-line* que apresentam problemas de interatividade, baixa usabilidade e falta de organização, além de serem visualmente inadequadas (SANTA-ROSA; STRUCHINER, 2010; LOPES *et al.*, 2013). LOPES *et al.* (2013) afirma que que estas tecnologias devem ser vistas como meios complementares ao ensino das ciências morfológicas, sendo necessários buscar novos usos para essas ferramentas, lembrando que a utilização de tecnologia no ensino não constitui a substituição de um método por outro, mas propõe mudanças

na forma de entender e conceber o conhecimento. A eficácia do uso das TIC no ensino de Histologia tem sido descrito na literatura, embora de forma discreta, como o estudo relatado pelos autores SANTA-ROSA e STRUCHINER (2010) que recentemente avaliou o impacto da adoção de um site para a disciplina de Histologia, no qual o desempenho dos alunos que utilizam o site, repleto de TIC, foi superior aos que não utilizaram o *site*. Os autores afirmam que estas TIC poderão estabelecer relações entre as aulas teóricas e práticas e o estudo extraclasse, diminuindo as dificuldades encontradas pelos alunos para o estudo da disciplina e despertando o interesse pela Histologia, ao mesmo tempo em que reforça os cuidados na utilização inadequada dessas tecnologias. Pois, embora as novas tecnologias possam contribuir para o ensino de Histologia os materiais didáticos digitais devem se adequar às expectativas dos usuários, além de suprir aspectos pedagógicos e ergonômicos. Assim como a importância da adoção dos professores dessas TIC não como ferramentas isoladas, mas integradas às estratégias de ensino – aprendizagem (SANTA-ROSA; STRUCHINER, 2010).

CONCLUSÃO

O presente trabalho concentra-se nas experiências obtidas em uma turma de alunos do segundo período do curso de Licenciatura em Biologia, sobre a utilização do *software* Microscopia *On-line* – MOL – ICB/USP como objeto de aprendizagem na disciplina de Histologia e Embriologia do IFCE – *Campus* Acaraú. Os resultados direcionam o *software* como uma ferramenta computacional capaz de facilitar o processo ensino-aprendizagem, no entanto, o fato da necessidade de está *on-line* apresenta-se como fator limitante, especialmente para alunos carentes.

Professor-aluno 47:

RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UMA TURMA DE NÍVEL MÉDIO-TÉCNICO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE SENADOR POMPEU, CEARÁ

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre a eficácia da aplicação da Teoria de Aprendizagem Significativa em uma turma de nível médio-técnico. O estudo analisa os resultados da aplicação dos princípios dessa teoria nas aulas da disciplina de Administração do Terceiro Setor em uma turma de nível médio-técnico com dificuldades de aprendizagem. De natureza básica, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e apresenta traços exploratórios no levantamento das hipóteses. A coleta de dados foi feita através das observações realizadas em sala de aula durante um período de quatro meses. Após validar as hipóteses, foi realizado um levantamento bibliográfico das principais teorias de aprendizagem, lavando a escolha e utilização dos princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa na aplicação de mudanças na metodologia da disciplina. A análise comparativa realizada após essas modificações aponta mudanças positivas no comportamento da turma, melhora na participação coletiva durante as aulas e um aumento de 70% no número de alunos que consideram os conteúdos estudados relevantes na prática do curso de Administração.

INTRODUÇÃO

O mundo mudou, e a forma de se fazer educação mudou com ele. Atualmente, o aprendizado não pode mais ser assegurado através do arcaico processo didático, onde o professor expõe o conteúdo no quadro negro e o aluno o reproduz no caderno. Para Moran (2007, p. 26), uma escola inovadora deve estar focada na aprendizagem viva, criativa, experimentadora, com professores que falem menos e orientem mais, ajudando a aprender fazendo.

A discussão frequente de práticas pedagógicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem tornou-se uma ação pertinente no eixo pedagógico das escolas públicas, principalmente aquelas de nível médio, onde os alunos enfrentam uma fase de mudanças e incertezas, e sendo o presente uma incógnita, a importância que os mesmos dão ao conteúdo que vão precisar para o futuro também é insuficiente para gerar automotivação em aprender, ficando para o docente a difícil missão de buscar os melhores caminhos para o aprendizado de acordo com as dificuldades individuais de cada aluno. Esses fatores incorrem em um ensino com novos desafios e um aluno propenso a desenvolver resistência ao conhecimento que lhe é apresentado na escola, e embora muitas vezes tais obstáculos extrapolem a sala de aula, eles precisam ser estudados e combatidos para garantir resultados na educação. Tais questionamentos tiveram origem durante as observações na rotina de aulas da disciplina de Administração do Terceiro Setor, aplicada na turma de terceiro ano do curso Técnico de Administração em uma escola integral de nível médio-técnico. De acordo com a ementa do curso, a disciplina busca capacitar o Técnico

em Administração para atuar no gerenciamento das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, também denominadas de organizações do terceiro setor.

No decorrer dos quatro meses em que foram observados, os alunos apresentaram algumas características comportamentais, como por exemplo, constantes queixas sobre a irrelevância do conteúdo, inquietação ou sonolência durante a atuação do professor, conversas paralelas e o baixo desempenho na disciplina, caracterizando assim as dificuldades de aprendizagem.

Após comparações baseadas no desempenho dos mesmos alunos em outras matérias, algumas hipóteses se mostraram mais relevantes para serem investigadas. A metodologia e a didática do professor estariam sendo ineficientes, gerando a ineficácia no resultado? O fato de ser um conteúdo até então desconhecido para os jovens estaria gerando resistência na compreensão das informações? Finalmente, constatou-se que o problema principal era a importância mínima que os alunos atribuíam ao conteúdo, criando assim uma barreira para absorver as informações. Identificado a origem do problema, foi realizado um estudo aprofundado das principais teorias de ensino-aprendizagem, optando-se por utilizar a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel. A partir dos princípios da teoria, foram feitas modificações na metodologia de ensino da disciplina. Agregou-se de forma concomitante a prática com a teoria na tentativa de unir de forma análoga a proposta da ementa com conhecimentos cognitivos dos alunos, para dar sentido ao conteúdo. Após isso, houve uma melhora na participação durante as aulas, com mais perguntas, mais debates, e foi possível enxergar a grande utilidade dos assuntos vistos na disciplina.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Professor José Augusto Torres de Senador Pompeu, cidade localizada na região do Sertão Central do Ceará, a 280 km da capital (Google *maps*), no ambiente das aulas de Administração do Terceiro Setor, disciplina que se aplica no último ano do curso técnico em Administração, durante um período de cinco meses. A escola funciona em tempo integral com o ensino médio e técnico, concomitantes. A amostra foi composta pelos 31 alunos da turma do 3º ano do respectivo curso, entre eles 12 homens e 19 mulheres, com média de idade de 17 anos. A coleta de dados utilizou como instrumentos as observações e as anotações realizadas no período de estudo, que teve inicialmente o intuito de identificar algum problema relacionado com a aprendizagem os alunos e com a atuação do professor em sala de aula. A pesquisa como um todo se resumiu em quatro etapas: a identificação do problema, o levantamento das hipóteses, as intervenções sobre o problema e a análise dos resultados. Primeiramente constatou-se o problema da falta de interesse dos alunos. Para tal conclusão, algumas características comportamentais se destacaram pela frequência em que ocorriam e por ter impacto negativo sobre o desenvolvimento dos debates em sala de aula, afetando o desempenho do professor e dificultando o alcance dos objetivos da aula. Tiveram destaque as seguintes ações: apoiar-se na carteira como se fosse dormir, inquietação, alguns externalizam suas frustrações com os colegas e com o professor usando o termos populares sobre a “chatice do conteúdo”, questionamentos sobre a relevância da disciplina no curso de Administração, conversas paralelas e, aqueles alunos normalmente considerados os mais interessados da turma faziam pertinentemente as mesmas perguntas sobre o assunto, deixando claro que mesmo prestando atenção e tentando participar da aula, não estavam conseguindo absorver a explicação do professor. A partir desse diagnóstico, algumas hipóteses se mostraram relevantes para explicar a causa do desinteresse. O quadro abaixo mostra as hipóteses e como foram testadas. Constatado a origem real das dificuldades de aprendizagem, foi realizada uma revisão bibliográfica das principais teorias de aprendizagem existentes, com destaque para a teoria Sócio-interacionista de Vygotsky, a Teoria Construtivista de Piaget, e a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Embora ambas se assemelhem e se complementem em alguns aspectos, a teoria de Aprendizagem Significativa foi vista como a que melhor se encaixaria para resolver o problema, devido à relação do problema de falta de interesse com o princípio chave da aprendizagem significativa, aquele que busca dar sentido ao conteúdo unindo conhecimentos já existentes com conhecimentos prévios. Os conceitos da teoria foram aplicados rigorosamente dentro da disciplina, modificando sua metodologia de ensino, e sua forma de avaliação. O quadro a seguir resume as principais mudanças:

As visitas feitas as ONGs e a pesquisa junto à comunidade tiveram o intuito de sensibilizar os estudantes quanto aos problemas sociais, na intenção de que com isso houvesse a interação proposta pela Teoria de Ausubel, entre conhecimentos já adquiridos, com a proposta da disciplina. Ao conhecer os problemas, esperava-se que valores humanos como altruísmo e solidariedade interagissem com os conteúdos, transformando-se em motivação para o aluno querer aprender e sabendo “para que” aprender, ou seja, fazer o aluno perceber que a comunidade tem problemas, e que os conteúdos da disciplina poderiam torna-lo capaz de fazer algo para ajudar a resolvê-los. A pesquisa também gerou resultados em outras áreas, quando proporcionou ao aluno aplicar

conhecimentos adquiridos em outras disciplinas dentro das ações propostas, como é o caso de “comunicação e abordagem ao cliente” vistas em Marketing, sendo utilizadas para dialogar com os entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a aplicação da Teoria de Ausubel, já foi possível observar algumas mudanças positivas no comportamento da turma. Em uma das aulas após as visitas de campo, realizou-se um estudo de caso em sala de aula, simulando o caso de uma comunidade carente e seus problemas. Durante o exercício, aqueles alunos que antes não participavam, fizeram comparações com a realidade de sua localidade, chegando à façanha de expor de forma não arbitrária, (como a Teoria de Aprendizagem propõe) intervenções que na opinião deles, deveriam ser tomadas dentro daquela comunidade para resolver o problema. Após aplicar as mudanças planejadas, verificou-se que mais de 70% da turma apresentou avanços em relação aos problemas iniciais. Acredita-se que o resultado se atribui as modificações na aplicação do conteúdo e a utilização dos princípios da Aprendizagem Significativa. A partir do momento que os alunos foram a campo conhecer de perto os problemas da comunidade, a sensibilização e a empatia despertou neles a vontade de fazer algo pelo social, e os conteúdos em sala mostraram o que fazer e como fazer. Em resumo, os alunos perceberam a importância da teoria aplicada na prática, e passaram a aprender de forma espontânea, exercendo cidadania, e compartilhando suas experiências.

Considerando o objetivo desse trabalho, a teoria de Ausubel exerceu grande influência no resultado, uma vez que a estratégia de relacionar conhecimentos prévios com aqueles já existentes facilitou a elaboração das aulas práticas e proporcionou uma aprendizagem espontânea, a partir do momento que os discentes criaram projetos de ONGs para eliminar os problemas sociais que lhes foram apresentados, ou seja, mostrou-se o problema, e o caminho para resolver estava no conteúdo da disciplina. Ao unir a vivência prática dos problemas sociais com as discussões do conteúdo em sala, os alunos perceberam a aplicabilidade das informações e a partir daquele momento se sentiram motivados a utilizar esses conhecimentos, não somente pela aprovação na disciplina, mas porque se viram responsáveis e capazes de ajudar as pessoas da comunidade, o que mostrou uma aprendizagem natural, não arbitrária, assim como principia a Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Na fase de avaliação final da disciplina, as equipes puderam apresentar suas ideias e percepções para outros professores e empreendedores sociais por meio de um seminário. O que chamou a atenção foi a espontaneidade e domínio do assunto ao apresentarem, inclusive os mais tímidos falaram com segurança. Percebia-se o orgulho que tinham de falar de suas ações, e como haviam absorvido o conteúdo de forma natural. Das cinco equipes formadas, três já haviam aplicado seus projetos antes da conclusão da disciplina. Ao atribuir tais obrigações aos alunos, contribuímos para a transição da fase infantil para a fase adulta descrita por Silva.

O estudo apresenta limitações quanto à forma de comprovar a relação entre a evolução no comportamento da turma com as mudanças na metodologia da disciplina. Isso se deve ao fato de que não foi realizada nenhuma pesquisa de caráter quantitativo que mensurasse o desempenho das notas e comparasse as percepções antes e depois das mudanças. Porém, a ordem sequencial que ocorreram as ações e as mudanças, e o fato de que não houve nenhuma outra ação incomum na rotina de aulas que pudesse influenciar o comportamento dos jovens, comprovam a ligação dos fatos, atribuindo os resultados satisfatórios com a aplicação da teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

CONCLUSÃO

A adolescência é uma fase de muitas mudanças. Tais mudanças afetam significativamente o desempenho escolar, e obriga o docente a ser um pesquisador constante que busca incessantemente a cura para as dificuldades de aprendizagem assim como um cientista busca a cura para o câncer.

No caso desse estudo, a Teoria da Aprendizagem Significativa surgiu como a solução para o problema de aprendizagem na disciplina de Administração do Terceiro Setor, e a aplicação de seus princípios se mostraram eficazes na prática educativa. Não se pode dar como certo a eficácia dessa teoria em outras disciplinas, em outras turmas de outras realidades, pois o empirismo das teorias e a complexidade da escola atual impossibilitam definições concretas. Outras teorias também podem ser experimentadas em outras realidades, desde que seja realizado um diagnóstico do ambiente. As mudanças na metodologia facilitaram o alcance do objetivo geral proposto pela ementa da disciplina, uma vez que ao simular o processo de criação de uma ONG, o aluno adquiriu experiências, tornando-se capaz de atuar no campo das Organizações sem fins lucrativos.

O levantamento de hipóteses e as observações em sala foram fundamentais para o sucesso do trabalho, pois além de possibilitar o engajamento do problema, foi nessa etapa que ocorreu a acertada decisão de utilizar da Teoria de Aprendizagem Significativa como possível solução. Para a melhoria em trabalhos futuros que também tenham foco na aplicação de princípios teóricos em realidades educacionais, recomenda-se a aplicação de métodos

analíticos e mais abrangentes na apuração dos resultados, como por exemplo, realizar um levantamento quantitativo que mensure a realidade antes e depois das ações aplicadas, para que assim seja possível mostrar com mais exatidão a relação entre intervenções e resultados.

Finalmente, o resultado deste trabalho prova que existe um leque de alternativas para lidar com as dificuldades encontradas no cotidiano de um professor, e é um fator motivador para a inovação dos métodos de ensino, através do reconhecimento da importância de se aplicar a teoria na prática, mostrando que o docente não é um reproduzidor de conhecimentos, e sim, um vendedor de reflexões, que constantemente busca e cria estratégias para motivar seus alunos de acordo com suas realidades.

ANEXO A - MATRIZ DE PLANEJAMENTO DA UD DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR



DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO MATRIZ DE PLANEJAMENTO E DESIGN INSTRUCIONAL

TURMA A, E, I

1 – Dados Gerais:

Disciplina	Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar
Ementa	O Planejamento escolar participativo; Planejamento na educação: concepções e Características; Planejamento Participativo: Espaço de reflexão para o projeto político pedagógico; Projeto Político Pedagógico: conceitos e princípios; Dimensão política e pedagógica do projeto; Elementos constitutivos do projeto político pedagógico; Planejamento educacional na EPCT; Planejamento na EPCT: bases legais e Epistemológicas; Planejamento por competência e itinerários formativos; Orientações para a elaboração do projeto político pedagógico e plano de curso na educação profissional; A concepção de um projeto político pedagógico (PPP); Elaboração do plano de curso e projetos inovadores.
Objetivo Geral	Conhecer como se processa o planejamento participativo na escola atual suas demandas, necessidades e direcionamentos de modo a reconhecer a identidade dos partícipes do processo de ensino e aprendizagem procurando a promoção e desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos que norteiem a ação docente em sala de aula na educação profissionalizante viabilizando o desenvolvimento do aluno de acordo com suas potencialidades;
Objetivos Específicos	Definir as dimensões do PPP; Reconhecer os conceitos princípios do PPP; Assimilar os elementos constitutivos do projeto político pedagógico da escola; Explicar como se processa o planejamento educacional na educação profissional; Exemplificar como são constituídas as bases legais e epistemológicas de um PPP; Diferenciar PPP e plano de curso interrelacionando-os entre si; Categorizar as competências e itinerários formativos no planejamento educacional;
Público-Alvo	Graduados em curso de nível superior nas diversas áreas do conhecimento que atuam na rede pública de ensino, lotados nos Centros Tecnológicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará conforme critérios específicos de seleção.
Informações Acadêmicas: Carga Horária da Disciplina – 40h/a Carga Horária Mínima das Atividades Presenciais – 8hs Média para Aprovação no Curso (\geq) – 7,0 (sete) Média Mínima para Exame Final – 3,0	

Média Mínima para Aprovação no Exame Final – 5,0 Limite de Faltas – 75% da carga horária da disciplina Data-limite para se digitar as notas – 25/01/2014 Peso das Atividades Presenciais – 40 % Peso das Atividades a Distância – 60% Início da Disciplina: 02/12/2013 Término da Disciplina: 19/01/2014	
Especialistas de Conteúdo	
Professores Formadores	
Designers Instrucionais	
Diagramador Web/ Impresso	

2. Tutores de Interação:

2.1 Tutores a Distância:

3. MURAL

Participantes	<p align="center">Nome da disciplina Turma A</p> <p align="center">Mural</p> <p>Olá, professor (a)! Que bom tê-lo(a) conosco! Estamos iniciando a segunda etapa de nossa formação em EPCT e para ampliarmos nossa aprendizagem começaremos nosso estudo com a disciplina de Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar. Deste modo, procuraremos investigar o conjunto de elementos que servirão como base para a construção de um PPP na escola.</p>	NOME COM FOTO: TUTOR DISTÂNCIA
	Notas Lvs	AGENDA
Administrador	<p>Sucesso sempre!</p> <p>Prof.</p> <p>- Plantão <i>Online</i> - Ao longo da disciplina, nos dias e horários marcados, entre aqui e converse com o (a) seu (sua) tutor (a) acerca das suas dúvidas quanto às atividades e aos conteúdos.</p> <p>- Biblioteca</p> <p>- Glossário (Neste espaço traremos os termos mais e conceitos associados ao processo de planejamento do ensino)</p>	Mensagens
		Usuários online

3. 1. Atividades Curriculares da Disciplina:

Aula Presencial – O Planejamento do Projeto Político Pedagógico	
Apresentação da aula	O Planejamento escolar participativo: 1- Concepções e características do Planejamento da/na escola; 2- Espaço de reflexão para o Projeto Político Pedagógico objetivando um Planejamento participativo
Período da aula	02/12/2013

Aula 1 –A dimensão pedagógica e política do PPP	
Apresentação da aula	Caríssimos (as), Neste momento primevo teremos a oportunidade de conhecer mais detalhadamente o Projeto Político Pedagógico em seus conceitos e princípios constitutivos considerando as dimensões política e pedagógica em sua formação e construção democrática.
Período da aula	08-12-2013 a 15-12-2013
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(X) Fórum (X) Tarefa

FÓRUM – AULA 1 – TÍTULO

Título do fórum	A constituição do PPP na/da escola		
Descrição / Enunciado	Caro (a) aluno (a), Neste espaço de interatuação, faremos uso dos referenciais teóricos apresentados em nossa bibliografia indicada no texto para definirmos e ainda identificarmos os aspectos imbricados na construção de um projeto (PPP), tendo como base de ação as dimensões política e pedagógica capazes de refletir e apontar a proposta educacional escolar.		
Avaliação	() Sem Nota (x) Escala LV	Peso (%)	10 %
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 (X) 2		

Aula 2 – O Planejamento educacional na modalidade Profissionalizante

Apresentação da aula	O Planejamento educacional na Educação Profissional Científica e Tecnológica - EPCT		
Período da aula	15-12-2013 a 22-12-2013		
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(x) Fórum (x) Tarefa		

FÓRUM – AULA 2:

Título do fórum	As bases legais e epistemológicas DE UM PLANEJAMENTO NA EPCT		
Descrição / Enunciado	Nesta aula, aprofundaremos o entendimento sobre as estruturas de base legal epistemológica do planejamento na Educação Profissional procurando estabelecer uma relação entre educação, trabalho e sociedade buscando a formação de competência e habilidades específicas. Procuraremos conhecer as demandas atuais para a educação profissional identificando os princípios e diretrizes que fundamentam o planejamento na EPCT. Daí surge uma pergunta: Quem formar, para que formar e em qual escola desejamos esta formação na atual sociedade considerando tecnologia e cultura?		
Avaliação	() Sem Nota (x) Escala LV	Peso (%)	10 %
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 (X) 2		

TAREFA – AULA 2

Título da tarefa	Os elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico e as etapas de sua concepção		
Descrição / Enunciado	Nesta atividade você deverá apresentar uma resenha de no máximo (4) quatro laudas indicando os principais elementos que servem como base para a construção de um projeto identificando ainda as etapas de concepção do PPP.		
Avaliação	() Sem Nota (X) Escala LV	Peso (%)	10 %

Aula 3 – Conhecendo as etapas de elaboração um PPP e um Plano de Curso na EPCT

Apresentação da aula	Nesta aula, você precisará mobilizar alguns conhecimentos das aulas anteriores, os quais são necessários para entender as propostas de organização do processo de planejamento de um projeto, tais como o planejamento participativo, as partes de um projeto político pedagógico, os princípios básicos para o planejamento na educação profissional.		
Período da aula	05-01-2014 a 12-01-2014		
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(x) Fórum (x) Tarefa		

FÓRUM – AULA 3 :

Título do Fórum	Identificando e caracterizando o processo de concepção de um plano de curso e projetos inovadores.		
Descrição / Enunciado	Neste tópico, passaremos a conhecer a estrutura de um plano de curso e de projetos inovadores, direcionado à educação profissional. A proposta que será apresentada é baseada nas orientações das diretrizes para Educação Profissional. Pensando nisto apresente discuta com seus colegas sobre algumas estratégias de elaboração de um projeto inovador considerando as características de qualidade e exequibilidade na resolução de problemas tecnológicos em sua realidade escolar.		
Avaliação	() Sem Nota (x) Escala LV	Peso (%)	10 %
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 (X) 2		

4. Encontros Presenciais:

Descrição	Avaliação	Turnos	Peso %
Nesta primeira aula teremos a possibilidade de refletir sobre o processo de planejamento na escola objetivando a construção de um PPP que atenda as necessidades da educação profissional, considerando	() Sem Nota () Nota Média () Escala LV	MANHÃ	30%

os princípios, as diretrizes e os aspectos legais que embasam a elaboração do projeto.			
Neste encontro teremos como atividades além da aula expositiva argumentativa e dialógica sobre as concepções do PPP, sua intencionalidade, objetivos, direcionamentos etc. Montaremos painéis e slides com recursos dos notebooks e o material didático. Essa atividade será realizada em equipes de no máximo 5 pessoas.	() Sem Nota () Nota Média () Escala LV	TARDE	30%

5. Agenda

Eventos e Datas
PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL: 02-12-2013 (manhã e tarde– 8h) AULA 1: 08-12-2013 a 15-12-2013 AULA 2: 15-12-2013 a 22-12-2013 AULA 3: 05-01-2014 a 12-01-2014 PERÍODO DE CONCLUSÃO: 12-01-2014 a 19-01-2014

6. Referências da disciplina

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica. 6ª Ed. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 15 abr 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. CNCT Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico. Manual da Unidade Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/CNCT_27Abr2004_UEscolar_Manual_Fig.pdf. Acesso em maio de 2013.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

FNE, PNE. O planejamento educacional no Brasil. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 20 abr 2013.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. Professores e computadores: navegar é preciso. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. Temas para um Projeto Político- Pedagógico. Petrópolis, SP: vozes, 2003.

GEMERASCA, Maristela Peliçoli e GANDIN, Danilo. Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.

KUENZER Acácia Zeneida; DELUIZ Neise. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. In: Boletim técnico

do SENAC. Vol. 31, nº 1 jan/abr 2005. Disponível no endereço: <http://www.oei.es/n10210.htm>. Acesso em maio de 2013.

LÜCK, H. Metodologia de Projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, Geraldo Ribas. Um estudo do perfil demandado pelo mercado de trabalho para os alunos egressos da Escola Técnica da Universidade do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado Profissional em Engenharia. Porto Alegre, 2002.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Projeto Político Pedagógico (PPP): guia prático para construção participativa. São Paulo: Érica, 2005.

PADILHA, Paulo R. Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola. 4 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Tradução de: Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAUI, Conselho Estadual de educação – CEEPI. Plano de curso da educação profissional. Disponível em: <http://www.ceepe.pro.br/> Acesso em 10 de maio de 2013.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Gestão do Projeto Político Pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, Marise N. Itinerários formativos. Disponível em: <http://www.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>. Acesso em: maio de 2013.

REHEM, Cleonice M. Perfil e formação do professor de educação profissional técnica. São Paulo: SENAC, 2009.

SOUSA, HERBET (Betinho). Participação. [s.d.]. Disponível em: <http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/partic/apresent/apresent.htm> Acesso em 25 abr 2013.

UFPA. Projeto pedagógico: orientações gerais para escolas de Educação Básica e Profissional. Disponível em: www.proeg.ufpa.br/view/inicio/downloads.php?idDoc=103. Acesso em 25 abr 2013.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

ZANON, Simone, L,M; NARDELLI, Thaise. Definição, elaboração e etapas de um projeto. In: Parolin, Sonia Regina Hierro (org.). Elaboração de projetos inovadores na educação profissional. 2a edição (revisada e ampliada). Curitiba: SESI/SENAI/PR, 2008, p. 19-37. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-10/elaboracao-de-projetos-inovadores-na-educacao-profissional.pdf>. Acesso em maio de 2013.

_____. Projetos na escola. In: Parolin, Sonia Regina Hierro (org.). Elaboração de projetos inovadores na educação profissional. 2 ed (revisada e ampliada). Curitiba: SESI/SENAI/PR, 2008, p. 43-72. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-10/elaboracao-de-projetos-inovadores-naeducacao-profissional.pdf>. Acesso em 10 maio de 2013.

ANEXO B - MATRIZ DE PLANEJAMENTO DA UD DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA



**DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO
MATRIZ DE PLANEJAMENTO E DESIGN INSTRUCCIONAL
(MATRIZ DI)
Disciplina: EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA**

1 – Dados Gerais:

Disciplina	Educação, trabalho e cidadania
Ementa	Mundo do trabalho e da educação, no contexto sócioeconômico contemporâneo; Saberes escolares e a experiência dos sujeitos em espaços diversos de sua existência, em especial, do trabalho, bem como a ligação entre trabalho, ciência e cultura; Elementos intervenientes no processo de transição entre a escola e o trabalho.
Objetivo Geral	Compreender o trabalho e educação no seio da racionalidade humana moderna e tecnocientífica, conferindo alguns de seus desdobramentos no campo pedagógico.
Objetivos Específicos	Compreender o trabalho e a educação na atualidade; Identificar as relações entre trabalho e educação; Reconhecer o trabalho como atividade inerentemente humana; Caracterizar o trabalho na sociedade capitalista; Situar o dinheiro como intermediário das trocas; Compreender que o trabalho, ao invés do dinheiro, produz a riqueza do capitalista; Compreender a educação como mediação entre capital e trabalho; Identificar como a educação participa na elevação da produtividade do trabalhador; Identificar a ciência como produto do trabalho; Perceber o papel da ciência no processo do trabalho; Reconhecer o trabalho como a base para a edificação da cultura e da educação; Compreender a educação como <i>locus</i> de reprodução e transformação cultural e social; Identificar os vínculos entre escola e trabalho, discutindo o delineamento do perfil profissional na atualidade; Conhecer as formas de cooperação do trabalho coletivo e o perfil do trabalhador no período que precedeu a Revolução Industrial; Estabelecer a correspondência da organização e controle do trabalho taylorista/fordista e toyotista com o perfil profissional do trabalhador; Identificar a educação escolar como um dos mecanismos seletivos das oportunidades de trabalho; Compreender os critérios de seleção para o trabalho; Analisar a transição do sujeito da escola para o trabalho, destacando os aspectos, a saber: perfil profissional, tensões e preocupações dos trabalhadores.
Público Alvo	Professores de Educação Básica e Profissional da rede pública do estado do Ceará e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).
Informações Acadêmicas:	
Carga Horária do Curso – 30h Carga Horária Mínima das Atividades Presenciais – 8h Média para Aprovação no Curso (\geq) – 7,0 Média Mínima para Exame Final – 3,0 Média Mínima para Aprovação no Exame Final – 5,0 Limite de Faltas –25% Data limite para se digitar as notas – 20 de outubro de 2013 Peso das Atividades Presenciais – 60% Peso das Atividades a Distância – 40% Início do curso: 06 de agosto de 2013 Término do curso: 05 de outubro de 2013	
Especialistas de Conteúdo	
Professores Formadores	
Designers Instrucionais	
Diagramador Web/ Impresso	

2. Tutores de Interação:

2.1. Tutores a Distância

3. Atividades Curriculares do Curso:

3.1. Aulas – mural de cada aula

‘Participantes	<p style="text-align: center;">Educação, trabalho e cidadania Turma __ Mural</p> <p>Caros cursistas, sejam bem vindos a nossa disciplina. Almejamos apresentá-los a discussão acerca da centralidade do trabalho na formação homem enquanto ser social. Para isto, estudaremos desde o conceito de trabalho até a forma assumida pelo trabalho na contemporaneidade e sua repercussão na educação. Não podemos nos furtar desta discussão, uma vez que o nosso curso discute, de maneira tão particular, a Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico que atende, de uma maneira geral, os trabalhadores. Esperamos proporcionar uma formação proficua e marcada por alegria, aprendizado e entusiasmo. Bom estudo!</p> <p>Plantão <i>Online</i> Caríssimo cursista,</p> <p>Na disciplina “Educação, Trabalho e Cidadania” há um espaço para trocar experiências, reflexões e conhecimentos. Portanto, durante os seus estudos, caso surja uma dúvida, ou você queira socializar um aprendizado o faça no plantão online. Lembre-se que uma atitude <i>de eterno aprendiz</i> é necessária para a consolidação de seu aprendizado bem como o de seus colegas.</p> <p>Bons estudos!</p> <p>Profa.</p> <p>Biblioteca</p>	NOME COM FOTO: TUTOR DISTÂNCIA
Notas Lvs		AGENDA
Adminis- trador		Mensagens Usuários online

Aula Presencial	
Apresentação da aula	Prezado (a) cursista, nesta primeira aula, trataremos do mundo do trabalho e da educação no contexto socioeconômico contemporâneo. Esperamos que, ao final, você identifique as relações entre trabalho e educação na atualidade. Você considera que existem relações entre trabalho e educação? Para responder a essa questão, vamos estabelecer os nossos marcos conceituais, esclarecendo de que trabalho e de que educação estamos falando neste momento.
Período da aula	06-08-2013 (manhã e tarde - A)
Descrição da aula	<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempestade de ideias sobre trabalho; • Exposição dialogada sobre o conceito de trabalho. • Solicitar que os alunos, em grupo de cinco integrantes, façam um comparativo entre as ideias iniciais apresentadas na tempestade de ideias sobre trabalho e a realizada na exposição. • Pedir para que as equipes leiam o texto referente ao tópico 2 da aula e construam um quadro sinótico. • Apresentação dos quadros sinóticos e discussão na plenária. • Construir uma “linha do tempo” para percebermos a relação entre trabalho e educação. • Filme: veremos os trailers dos filmes “Em busca da felicidade” e “O Germinal”; <p>Encaminhamentos: atividade final da aula.</p>

Tarefa da aula presencial	Síntese do dia: registrar, em um pequeno texto de uma lauda, os aprendizados que foram frutos da aula presencial.
----------------------------------	---

Aula 1	
Apresentação da aula	Nesta aula, discutiremos acerca da relação existente entre trabalho, ciência e cultura. Você perceberá que, no mundo contemporâneo, a ciência se transpõe para os instrumentos de trabalho, influenciando o modo como nos relacionamos com os outros e lidamos com as coisas que produzimos. Além disso, será capaz de, analisar, especialmente, a influência da educação escolar na reprodução cultural e social.
Período da aula	22/09/2013 a 19/09/2013
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(X) Fórum (X) Tarefa

FÓRUM – AULA 1 – [TRABALHO E CIÊNCIA

Título do fórum	Trabalho e Ciência		
Descrição / Enunciado	Pretendemos nesta atividade consolidar a aprendizagem sobre a relação entre o Trabalho e a Ciência. Por esta razão, peço que neste fórum você indique em que partes do filme “Óleo de Lorenzo” a evidência apresentando argumentos, fundamentados no material disponibilizado para o estudo, que justifiquem a(s) seleção(ões).		
Avaliação	() Sem Nota () Nota Média (X) Escala LV	Peso (%)	20 %
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 (X) 2 () 6 () 10		

TAREFA – AULA 1

Título do tarefa	Trabalho, Ciência e Cultura		
Descrição / Enunciado	Para tanto, elabore slides, utilizando as ferramentas do <i>Power Point</i> , revelando os conceitos aprendidos por você na Aula 1 “Trabalho, Ciência e Cultura”.		
Avaliação	() Sem Nota () Nota Média (X) Escala LV	Peso (%)	30 %

Aula 2	
Apresentação da aula	Chegamos à nossa terceira e última aula. Nas aulas anteriores, você identificou as relações entre trabalho e educação no contexto contemporâneo. Nós aprendemos, entre outras discussões, que a educação escolar se efetiva para reproduzir os saberes e os valores predominantes de um modo específico de organização econômica, social, política e cultural. Na segunda aula, abordamos a relação existente entre trabalho, ciência e cultura. Compreendemos que a ciência se transpõe para os instrumentos de trabalho, influenciando os modos como nos relacionamos com os outros e lidamos com as coisas que produzimos - cultura. Nesta terceira aula, analisaremos a transição da escola ao trabalho, discutindo a organização e o controle do trabalho, perfil profissional, tensões e preocupações dos trabalhadores nessa transição.

Período da aula	29-09-2013 a 05-10-2013
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(x) Fórum (x) Tarefa

FÓRUM – AULA 2 – ESCOLA E TRABALHO

Título do fórum	Escola e Trabalho		
Descrição / Enunciado	O mestre Paulo Freire nos ensinou que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Pedagogia do Oprimido. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79). Seguindo tal lição, chegou o momento de você, após ter revisado o material de estudo disponibilizado pelo curso, expor suas considerações em torno da relação Escola e Trabalho contribuindo desta forma para a concretização de uma construção coletiva do conhecimento. Disponibilize em nosso fórum mensagens que colaborem para o desvelamento da temática “Perfil Profissional: a transição escola e trabalho” destacando suas dúvidas, aprendizagens e reflexões.		
Avaliação	() Sem Nota () Nota Média (x) Escala LV	Peso (%)	20 %
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 (x) 2 () 6 () 10		

TAREFA – AULA 2

Título do tarefa	Perfil Profissional, escola e trabalho.		
Descrição / Enunciado	Caro aluno construa um texto colaborativo, em equipe constituída de cinco integrantes utilizando a ferramenta Wiki, com o objetivo de apresentar as reflexões e os aprendizados oriundos dos estudos desenvolvidos nesta aula acerca de como a escola e a forma assumida pelo trabalho na contemporaneidade influenciam na construção do perfil profissional do trabalhador.		
Avaliação	() Sem Nota () Nota Média (x) Escala LV	Peso (%)	30 %

Agenda

Eventos e Datas		
Evento	Data	Descrição/Observações
PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL: 06/08/2013 AULA PRESENCIAL : 06/08/2013 AULA 1 : 22/09/2013 a 28/09/2013 AULA 2 : 29/09/2013 a 05/10/2013 PERÍODO AVALIATIVO: 06/10/2013 a 12/10/2013.		

4. Referências Bibliográficas da disciplina

ARRAIS NETO. Por uma crítica à sociologia do trabalho: a releitura dos processos de qualificação para a politécnica. In: ARRAIS NETO; FERNANDES, Manuel F. P. A crise do mundo do trabalho no capitalismo global. Fortaleza: UFC, 2001.

ARRAIS NETO Enéas. Crise do fordismo ou crise do capital – a relação essência – fenômeno e as transformações do mundo do trabalho. In: ARRAIS NETO, Enéas; OLVEIRA, Elenilce Gomes de; VASCONCELOS, José Gerardo. Mundo do Trabalho: debates contemporâneos. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. Marxismo, educação consciência e luta de classe no Sindicato dos Gráficos do Ceará. 2011. 188f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2011.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, Jean; PASSERON, Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CALIXTO, Bruno. Desemprego na Espanha cresce e ultrapassa marca histórica. Revista Época, Redação, 27.07.2012. Disponível em: <<http://www.colunas.revistaepoca.globo.com/ofiltro/tag/el-mundo/>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

CORROCHANO, Maria Clara. O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa bolsa de trabalho no município de São Paulo. 2008. 442 f. Tese. (Doutorado em Sociologia da Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/pos-graduacaosites/trjetorias/txts/Maria_Carla_Corrochano.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2012.

CORTELLA, Mario Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científicos. São Paulo, Revista USP, n. 75, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistausp.sibi.usp.br/scielo.php?>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

FOUCAULT. Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho e mercados sob intensas transições ocupacionais. Brasília: IPEA, 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/transcricaovidaadulto/capitulo%_trajetorias.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

HARVEY, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, jan/abr. 2005.

LUKÁCS, Gyorgy. A Ontologia do ser social. Roma: Riuniti, 1981.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, v.2. São Paulo: Difel, 1982.

_____. O capital: crítica da economia política. Livro 1, v.1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. A impossibilidade da eliminação do trabalho vivo no processo de produção capitalista. In: Trabalho, filosofia e educação no espectro da modernidade tardia. Fortaleza: UFC, 2007.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A reforma da educação profissional brasileira: manifestação das políticas públicas do estado capitalista no contexto do neoliberalismo. 2003. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2003.

PIRES, Márcia Gardênia Lustosa. Novos marcos de dualismo educacional na sociedade contemporânea: o caso do Projovem Urbano Fortaleza. 2010. 159 f. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira)-Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2010.

SALERNO, Mario Sergio. Essência e aparência na organização da produção e do trabalho das fábricas reestruturadas. Revista Produção, v.5, n. 2, 1995.

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. 441f. Tese. (Doutorado em Sociologia)-Programa de Pós-graduação em Sociologia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP,

2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-31012008-105554/publico/TESE_GISELA_L_B_PEREIRA_TARTUCE.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2012.

TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de administração científica. 7 ed. São Paulo: 1970.

UNICEF. Acesso, permanência aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – direito de todas e de cada um das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_execsum_ago12.pdf> Acesso em: 25 ago. 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. In: Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WORLDOMETERS. População mundial. Disponível em: <<http://www.worldometers.info/pt/>> Acesso em: 10 set. 2012.

ANEXO C - MATRIZ DE PLANEJAMENTO DA UD DE PRÁTICA DE ENSINO I



**DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO
MATRIZ DE PLANEJAMENTO E DESIGN INSTRUCIONAL
(MATRIZ DI)
PRÁTICA DE ENSINO I
PROFA.**

1 – Dados Gerais:

Disciplina	PLANO DE ATIVIDADES DA PRÁTICA DE ENSINO I
Ementa	O estudo dos materiais didáticos e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional. A observação e a participação docente no Ensino profissional. A concepção do processo educacional, enfocando a formação humana do professor como ferramenta da consolidação da prática docente. Discussão sobre a importância da pesquisa para o educador tanto no sentido da produção de conhecimento novo, quanto no sentido de favorecer uma intervenção adequada na realidade.
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão sobre a prática docente na educação profissional através da inserção do campo de trabalho.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar observação participativa no cotidiano da escola profissional. • Construir o projeto de intervenção, indicando as ações a serem desenvolvidas na escola-campo. • Desenvolver pesquisa na docência de ensino profissional e utilizar os dados pesquisados no seu trabalho de conclusão de curso. • Aplicar, ampliar e adequar conhecimentos técnicos-científicos visando à integração entre teoria e prática. • Discutir sobre os diversos instrumentais que deverão ser utilizados no decorrer da observação.

	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diversos temas que abordam a formação do educador da Educação Profissional. • Formar hábitos e atitudes profissionais, tais como: Responsabilidade, Pontualidade, Iniciativa, Dedicção, Determinação, Autonomia e Espírito Crítico.
Público Alvo	Professores/as da Educação Profissional dos níveis básico e tecnológico.
Informações Acadêmicas: Carga Horária do Curso – 150 h Carga Horária Mínima das Atividades Presenciais – 12 h Média para Aprovação no Curso (\geq) – 7 Média Mínima para Exame Final – 3,0 Média Mínima para Aprovação no Exame Final – 5,0 Limite de Faltas – 25% Data limite para se digitar as notas – março de 2014 Peso das Atividades Presenciais – 60% Peso das Atividades a Distância – 40% Início do curso: 10.11.2013 Término do curso: 17.02.2014	
Professor Formador	
Designers Instrucionais	
Diagramador Web/ Impresso	

2. Tutores de Interação:

2.1 Tutores a Distância

Nome	Formação	Turma	E-mail	Telefone

Aula Presencial : Saberes Pedagógicos necessários à prática docente	
Apresentação da aula	Na aula presencial, discutiremos os saberes necessários para a prática docente, bem como as influências de suas reflexões em nosso cotidiano pedagógico. Trabalharemos os instrumentais a serem usados na escola-campo durante a Prática de Ensino I.
Descrição da aula presencial (1º encontro)	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida e Apresentação; • Vídeo Motivacional: Superando Obstáculos (Índia); Breve reflexão sobre o vídeo pela Profª Formadora; • Saberes Necessários à Prática Pedagógica - Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire) - Leitura dinâmica em grupo; • Atividade em grupo: discutir e apresentar os saberes pedagógicos necessários à prática docente – (09 grupos de 04 membros); <p>Lanche-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos instrumentais; • Encerramento: Poema Escola de Paulo Freire e Vídeo – música: É Preciso Saber Viver.
Peso	20% Apresentação por equipe, dos saberes estudados no grupo
Período da aula	07. 11. 2013

Descrição da aula presencial (2º encontro)	Breve avaliação da disciplina Apresentação do Relatório da Prática de Ensino I e do Projeto de Intervenção Vivência de encerramento
Peso	80%
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(x) Tarefa (x) Projeto de intervenção pedagógica (x) Relatório de Prática de Ensino I

3 – Atividades Curriculares do Curso:

3.1 – Aulas – mural de cada aula

Participantes	<p style="text-align: center;">Prática de Ensino I</p> <p style="text-align: center;">Turma C</p> <p>Olá, turma!</p> <p>É com ânimo renovado que damos continuidade a nossa caminhada pedagógica. Vivenciaremos, nesta disciplina de Prática de Ensino I, o que foi trabalhado e discutido nas disciplinas anteriores, refletindo e transformando nossa prática docente num constante fazer pedagógico crítico, construtivo e dinâmico.</p> <p>Bom trabalho e sucesso a todos!</p>	NOME COM FOTO: TUTOR DISTÂNCIA
		AGENDA
		Mensagens
Notas Lvs		Usuários Online
Administrador		

FÓRUM – AULA 1 –

Aula 1 : Dialogando com a Escola	
Apresentação da aula	Neste primeiro momento, teremos a oportunidade de um “diálogo” amplo e aberto com a escola, podendo assim, elaborar um diagnóstico que veja além da sala de aula e revele a sua identidade. Será uma experiência investigativa, através dos aspectos que compõem esse microsistema da sociedade. Através deste diagnóstico é possível analisar e começar a refletir sobre as contribuições que podemos fazer para auxiliar no seu processo de transformação. Para ajudá-lo na elaboração do diagnóstico da escola, leia os três primeiros trabalhos do livro <i>Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores</i> (consulte a biblioteca virtual). Bom trabalho!
Período da aula	10. 11.2013 a 01.12.2013
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(X) Fórum

Título do fórum	Orientações básicas para a Prática de Ensino I.
------------------------	---

Descrição / Enunciado	Este é um fórum livre e permanente para acompanhamento e orientação dos processos de construção do Relatório de Estágio da Prática de Ensino I e do Projeto de Intervenção. Tiraremos dúvidas, observaremos o andamento desses processos e estimularemos a troca de ideias e reflexões. Vamos lá!		
Avaliação	(X) Sem Nota () Nota Média () Escala LV	Peso (%)	0%
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 () 3 () 6 () 10 (x) livre		

Aula 2 : Projetos Interdisciplinares	
Apresentação da aula	Nesta aula, apresentaremos os saberes necessários à prática docente na Educação Profissional. Em seguida vamos conhecer a importância de se trabalhar com projetos interdisciplinares na Educação Profissional. Vamos começar!
Período da aula	01.12.2013 a 22.12.2013
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(x) Fórum (x) Tarefa (x) Tarefa

FÓRUM – AULA 2

Título do fórum	Projetos interdisciplinares na Educação Profissional		
Descrição / Enunciado	Neste espaço, vamos debater sobre a importância do trabalho pedagógico na Educação Profissional através de projetos de intervenção, bem como a minuta do projeto de intervenção que você irá entregar ao final desta aula. Tome como base para a sua orientação, a aula 4 do livro <i>Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino</i> (o livro está postado na biblioteca virtual). Aproveite para debater com seus colegas, considerando o diagnóstico realizado, o que pensa desenvolver na sua turma e as observações feitas na sua proposta ao longo da discussão. Bom debate!		
Avaliação	() Sem Nota () Nota Média (x) Escala LV	Peso (%)	15%
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 (x) 2 () 6 () 10		

TAREFA- AULA 2

Título da tarefa	Minuta do Projeto de Intervenção		
Descrição / Enunciado	Escreva a minuta do projeto de intervenção que irá desenvolver em sua turma em cinco laudas.		
Avaliação	() Sem Nota () Nota Média (x) Escala LV	Peso (%)	30%

Aula 3: Identidade e Fazer Docente	
Apresentação da aula	Nesta etapa, conheceremos os elementos da identidade docente que norteiam a prática do professor enquanto profissional que está sempre se fazendo. Você compreenderá a identidade profissional como um processo de construção do sujeito historicamente situado, a bagagem social com que ele pincela a profissão, o significado que cada professor confere à atividade docente no seu dia a dia através de seus conflitos e anseios.
Período da aula	22.12.2013 a 12.01.2014
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(x) Fórum(x) Tarefa

FÓRUM – AULA 3

Título do fórum	Impressões sobre a observação da prática de ensino		
Descrição / Enunciado	Este é um fórum livre e permanente para escrever suas impressões sobre a observação da sua prática de ensino e tirar dúvidas sobre a apresentação do relatório final.		
Avaliação	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sem Nota () Nota Média () Escala LV	Peso (%)	0%
Nº Mínimo de Mensagens	() 1 () 2 () 6 () 10 (<input checked="" type="checkbox"/>) livre		

TAREFA- AULA 3

Título da tarefa	Relatório Final da disciplina de Prática de Ensino		
Descrição / Enunciado	Chegou o momento de elaborar o relatório de observação da escola-campo. Siga todas as orientações, escreva e envie para que possamos acompanhar o passo a passo da escrita do seu relatório final. Mãos à obra!		
Avaliação	() Sem Nota () Nota Média (<input checked="" type="checkbox"/>) Escala LV	Peso (%)	40%

FÓRUM – AULA 4

Aula 4: Formar Professores como Profissionais Reflexivos	
Apresentação da aula	Nesta aula, discutiremos o processo de reflexão-ação do professor como ponto chave de uma nova postura diante da profissão. É importante a consciência crítica da prática pedagógica como estímulo à ação-reflexão-ação nos saberes que envolvem os atores do processo. Discutiremos que tipo de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu papel.

Período da aula	12.01.2014 a 02.02.2014
ATIVIDADES PREVISTAS PARA A AULA	(x) Fórum

Título do fórum	A Práxis na Educação Profissional		
Descrição / Enunciado	Neste espaço, vamos debater sobre as dimensões da reflexão-ação, apresentadas por Schön (veja o texto na biblioteca virtual), na busca de uma nova epistemologia da prática profissional, considerando as dificuldades que os professores encontram no seu cotidiano para implementarem uma prática reflexiva e a realidade da escola em que você trabalha na Educação Profissional. Bom debate!		
Avaliação	<input type="checkbox"/> Sem Nota <input type="checkbox"/> Nota Média <input checked="" type="checkbox"/> Escala LV	Peso (%)	15 %
Nº Mínimo de Mensagens	<input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 10		

4 Agenda

Eventos e Datas		
Evento	Data	Descrição/Observações
PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL: 07-11-2013 (Manhã- 4h) Período: 10-11-2013 a 17-02-2014		

5 Referências Bibliográficas da disciplina

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra et al. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

RODRIGUES, Andréa Maria Rocha. Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino. Fortaleza: SETEC/IFCE, 2013

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias; SALES, Josete de O. Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete S.de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro L. Marques. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber, 2008.

SCHÖN, Donald A. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992

ANEXO D - PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR

DISCIPLINA: Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar
Código: 01.602.06
Carga Horária: 40
Número de Créditos: 04
Módulo: II
Nível: Aperfeiçoamento/Pós-graduação
Professor conteudista:
EMENTA
Projeto Político Pedagógico na educação profissional; Elaboração de diagnósticos e projetos na educação profissional; As práticas do planejamento participativo e doplanejamento educacional na EP; Etapas de um plano.
OBJETIVO GERAL
- Refletir acerca da importância do planejamento escolar
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Caracterizar as dimensões do projeto político pedagógico da escola Compreender as diversas etapas de elaboração do projeto político pedagógico Identificar o papel de cada segmento na elaboração e prática do projeto político pedagógico Conhecer os princípios e diretrizes e os aspectos legais que dão base para a elaboração do P.P.P da educação profissional
PROGRAMA
<p>Aula 1- Planejamento escolar participativo Tópico 1 – Planejamento na educação: concepções e características Tópico 2 - Planejamento Participativo: espaço de reflexão para o projetopolítico pedagógico</p> <p>Aula 2 – Projeto político pedagógico: conceitos e princípios Tópico 1 Dimensão política e pedagógico do projeto Tópico 2 – Elementos constitutivos do projeto político pedagógico</p> <p>Aula 3 - Planejamento educacional na Educação Profissional, Científica eTecnológica – EPCT TÓPICO 1 – Planejamento na EPCT: bases legais e epistemológicas Tópico 2 - Planejamento por competência e itinerários formativos</p>
<p>AULA 4- Orientações para a elaboração do projeto político pedagógico, plano decurso na educação profissional Tópico 1 – A concepção de um projeto político pedagógico (P.P.P) Tópico 2 – Elaboração do plano de curso e projetos inovadores</p>
METODOLOGIA DE ENSINO

A disciplina será realizada por meio de interações presenciais e virtuais síncronas e assíncronas. Para a aprendizagem do conteúdo o aluno deverá investir em atividades de autoestudo. As aulas serão organizadas partindo-se de conteúdos conceituais, pelos quais serão construídos conhecimentos acerca dos princípios, conceitos, fundamentos que embasam o P.P.P.

Tais conteúdos servirão de pilas para os conteúdos posteriores, de características procedimentais, os quais fornecerão subsídios para a elaboração de planos e projetos. Vale salientar que o encadeamento das atividades de interação e estudo será realizado por meios de fóruns e exercícios escritos.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, de caráter formativo. O aluno para alcançar o desempenho desejado deverá participar e realizar todas as atividades sugeridas como instrumentos de análise da aprendizagem. A avaliação constará de três fóruns avaliativos e uma produção textual em grupo. Acompanhando as produções à distância teremos a aplicação da Avaliação Presencial seguida, ou não, da Avaliação de Segunda Chamada e da Avaliação Final, estas duas últimas se forem necessárias.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica. 6ª Ed. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: abr/2013.

Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr/2013.

BRASIL. **Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm/. Acesso em: abr/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. CNCT Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico. **Manual da Unidade Escolar**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/CNCT_27Abr2004_UEscolar_Manual_Fig.p df. Acesso em maio de 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano**

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Professores e computadores**: navegar é preciso. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FNE, PNE. O planejamento educacional no Brasil. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em abril de 2013.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis, SP: vozes, 2003.

GEMERASCA, Maristela Pelicoli e GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo na escola**: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.

KUENZER Acácia Zeneida; DELUIZ Neise. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. In: **Boletim técnico do SENAC**. Vol. 31, nº 1 janeiro/abril de 2005. Disponível no endereço: <http://www.oei.es/n10210.htm>. Acesso em maio de 2013.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, **O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular** (cap. VIII). In: _____ Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. ver. Ampli. Goiania: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Metodologia de Projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, Geraldo Ribas. **Um estudo do perfil demandado pelo mercado de trabalho para os alunos egressos da Escola Técnica da Universidade do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio grande do Sul. Mestrado Profissional em Engenharia. Porto Alegre, 2002.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**: guia prático para construção participativa. São Paulo: Érica, 2005

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução de: Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____, **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAUI, Conselho Estadual de educação – CEEPI. **Plano de curso da educação profissional**. Disponível em: <http://www.ccepi.pro.br/> Acesso em maio de 2013

REHEM, Cleonice M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do Projeto Político Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

SOUSA, HERBET (Betinho). Participação. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/partic/apresent/apresent.htm>> Acesso em abril de 2013.

UFPA. **Projeto pedagógico**: orientações gerais para escolas de Educação Básica e Profissional. Disponível em: www.proeg.ufpa.br/view/inicio/downloads.php?idDoc=103. Acesso em abril de 2013.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma P. A.(org). Projeto político pedagógico da escola: uma construção ZANON, Simone, L,M; NARDELLI, Thaise. Definição, elaboração e etapas de um projeto. In: Parolin, Sonia Regina Hierro (org.). **Elaboração de projetos inovadores na educação profissional**. 2ª edição (revisada e ampliada). Curitiba: SESI/SENAI/PR, 2008, p. 19-37. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-10/elaboracao-de-projetos-inovadores-na-educacao-profissional.pdf>. Acesso em maio de 2013.

_____. Projetos na escola. In: Parolin, Sonia Regina Hierro(org.). **Elaboração de projetos inovadores na educação profissional**. 2ª edição(revisada e ampliada). Curitiba: SESI/SENAI/PR, 2008, p. 43-72. Disponível em:<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-10/elaboracao-de-projetos-inovadores-na-educacao-profissional.pdf>. Acesso em maio de 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Roda de conversa – Tema: projeto político pedagógico – Parte 1. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=fntnXK-LroY>

Roda de conversa – Tema: projeto político pedagógico – Parte 2. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=0LvDIHbOy-g>

O projeto político-pedagógico e a gestão democrática - https://www.youtube.com/watch?v=quQqZVR8v_g

Projetos inovadores - <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2011-10/elaboracao-de-projetos-inovadores-na-educacao-profissional.pdf>

Coordenador do Curso

Setor Pedagógico

ANEXO E - PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA (ETC)

DISCIPLINA: TRABALHO E EDUCAÇÃO
Código:
Carga Horária:
Número de Créditos:
Código pré-requisito:
Semestre:
Nível: Graduação
Professor(es) responsável (is):
EMENTA
Abordagem das questões relativas ao mundo do trabalho, no contexto socioeconômico contemporâneo. Relação entre trabalho, ciência e cultura no processo de transformação da sociedade capitalista. A cultura e a educação como elementos de reprodução e transformação social. Discussão do perfil do profissional egresso do ensino profissional técnico e tecnológico no contexto da reestruturação produtiva. Qualificação profissional e competências na transição escola e trabalho. A educação escolar e a força de trabalho no âmbito das relações entre capital e trabalho e a situação do emprego no Brasil.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as principais transformações sócio-históricas ocorridas na organização social do mundo do trabalho e no sistema produtivo capitalista; • Relacionar saberes tradicionais, conhecimento científico e tecnologia a educação e aos elementos de reprodução e transformação do mundo do trabalho; • Diferenciar a cultura formal e a cultura informal no âmbito da instituição escolar discutindo o papel político e social dos educandos e educadores no processo de ensino-aprendizagem; • Conhecer as novas exigências do mundo globalizado na formação do trabalhador analisando o perfil profissional do egresso do ensino técnico e tecnológico; • Relacionar as mudanças no perfil do trabalhador à reestruturação produtiva e aos avanços tecnológicos; • Analisar as contradições existentes entre a educação escolar e a inserção do trabalhador no mercado de trabalho refletindo sobre a situação do emprego no Brasil.
PROGRAMA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho e educação no contexto socioeconômico contemporâneo – PARTE I. 2. Trabalho e educação no contexto socioeconômico contemporâneo – PARTE II. 3. Trabalho, ciência e cultura na sociedade capitalista. 4. A cultura e a educação como elementos de reprodução e transformação social. 5. Perfil profissional: a transição escola e trabalho. 6. A educação escolar e a força de trabalho no âmbito das relações entre capital e trabalho e a situação do emprego no Brasil.
METODOLOGIA DE ENSINO

O curso dar-se-á de forma dialógica, na modalidade à distância, com atividades baseadas no caderno didático e demais materiais disponibilizados no ambiente virtual.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual baseada no domínio progressivo dos conteúdos abordados; considerando a assiduidade; a participação; a interação e a pontualidade verificadas mediante a aplicação de instrumentos como fóruns, chats e atividades programadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. Os sentidos do trabalho (Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho). 5.ed. São Paulo : Boitempo, 2001.

ARRAIS NETO. Por uma crítica à sociologia do trabalho: a releitura dos processos de qualificação para a politécnica. In: ARRAIS NETO; FERNANDES, Manuel F. P. **A crise do mundo do trabalho no capitalismo global**. Fortaleza, UFC, 2001.

ARRAIS NETO, Enéas. Crise do fordismo ou crise do capital – a relação essência – fenômeno e as transformações do mundo do trabalho. In: ARRAIS NETO, Enéas; OLVEIRA, Elenilce Gomes de; VASCONCELOS, José Gerardo. **Mundo do Trabalho**: debates contemporâneos. Fortaleza, Editora UFC, 2004.

BRAGA, Océlio Jackson. **Educação, racionalidade e emancipação em Habermas**: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12.ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação Profissional**. Trabalho e tempo livre. Brasília: PLANO, 2003.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho na sociedade. O castigo de Prometeu. São Paulo :LTr, 1996.

DAL ROSSO, S.; FERREIRA, M.C. A regulação social do trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2003.

DAL ROSSO, Sadi. Mais Trabalho. A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Bomtempo, 2008.

ENGUITA, F. Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, M.C. O sujeito forja o ambiente, o ambiente "forja" o sujeito: Inter-relação Indivíduo-Ambiente em ergonomia da atividade. Laboratório de Ergonomia, Instituto de Psicologia, UnB, 2001.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Trajatórias inseguras, autonomização incerta**: os jovens e o trabalho e mercados sob intensas transições ocupacionais. IPEA, Brasília, 2006. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/transcricaovidaadult/capitulo%_trajetorias.pdf> Acesso em: 27.08.2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v.1., São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MENDEL. E. **O capitalismo tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

SOUSA, Antonia de Abreu. Hayek e Fridman: a defesa de um novo liberalismo. In: **EDUCAÇÃO E MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA**. Ceará: Ed. UFC. 2006. cap. 8, p. 119-130.

SÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: H. Abramo & P. P. Branco (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2005.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. 441 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-31012008-105554/publico/TESE_GISELA_L_B_PEREIRA_TARTUCE.pdf> Acesso em: 18 ago.2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. (2001). Compreender o trabalho para transformá-lo. A prática da ergonomia. São Paulo – SP: Editora Edgar BlücherLtda, 2008.

HAVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, Boitempo, 2011.

HEBERMAN, Leo. História da riqueza do homem. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1981.

HOBBSAWM, Eric J. **As origens da revolução industrial**. São Paulo: Global, 1979.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, jan/abr. 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Tradução de Maria Lúcia como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SALERNO, Mário Sergio. Essência e aparência na organização da produção e do trabalho das fábricas reestruturadas. **Revista Produção**, v.5, n. 2, 1995.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.

TREVISAN, L. Educação e trabalho. As receitas inglesas na era da instabilidade. SP: SENAC, 2001.

SCHULTZ, T.W. O valor econômico da educação. RJ : Zahar, 1967.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1987.

ZARIFIAN, P. O Modelo da competência. Trajetória histórica, desafios atuais e propostas. SP:SENAC, 2003.

Coordenador do Curso	Sector Pedagógico
_____	_____

ANEXO F - PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DE PRÁTICA DE ENSINO I

DISCIPLINA: Prática de Ensino I
Código:01.602.11
Carga Horária: 150 h
Número de Créditos: 15
Semestre:módulo II
Nível: aperfeiçoamento/pós-graduação
Professor:
EMENTA
O estudo dos materiais didáticos e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional. A observação e a participação docente no Ensino profissional. A concepção do processo educacional, enfocando a formação humana do professor como ferramenta da consolidação da prática docente. Discussão sobre a importância da pesquisa para o educador tanto no sentido da produção de conhecimento novo, quanto no sentido de favorecer uma intervenção adequada na realidade.
OBJETIVO
<p>Geral</p> <p>Promover a reflexão sobre a prática docente na educação profissional através da inserção do campo de trabalho.</p> <p>Específicos</p> <p>Realizar observação participativa no cotidiano da escola profissional.</p> <p>Construir o projeto de intervenção, indicando as ações a serem desenvolvidas na escola-campo.</p> <p>Desenvolver pesquisa na docência de ensino profissional e utilizar os dados pesquisados no seu trabalho de conclusão de curso.</p> <p>Aplicar, ampliar e adequar conhecimentos técnicos-científicos visando à integração entre teoria e prática.</p> <p>Discutir sobre os diversos instrumentais que deverão ser utilizados no decorrer da observação.</p> <p>Refletir sobre diversos temas que abordam a formação do educador da Educação Profissional.</p> <p>Formar hábitos e atitudes profissionais, tais como: Responsabilidade, Pontualidade, Iniciativa, Dedicção, Determinação, Autonomia e Espírito Crítico.</p>

PROGRAMA

Encontro presencial 12h- A prática de ensino na formação de professores e influências de reflexões e ações no fazer pedagógico como professores das escolas profissionais; estudo e apresentação em forma de seminário do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; análise dos Instrumentais necessários ao registro das atividades em campo e orientações básicas para elaboração do projeto de intervenção.

Aulas no ambiente Virtual de aprendizagem Aula I

- Saberes Necessários à Prática Pedagógica.
- Elaboração e aplicação de uma avaliação diagnóstica.
- Elaboração de um Projeto de intervenção.

Aula II

- Experiência docente no estágio de regência: um olhar para a prática docente.
- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional.
- Trabalho pedagógico na Educação Profissional através de projetos de intervenção
- Projeto de intervenção de ensino.

Aula III

- Elementos da identidade docente que norteiam a prática do professor enquanto profissional que está sempre se fazendo.
- Relatório de observação da escola-campo.

Aula IV

- A práxis na Educação profissional
- As dimensões da reflexão-ação apresentadas por Schön na busca de uma nova epistemologia da prática profissional, considerando as dificuldades no exercício da profissão na escola profissional para implementar uma prática reflexiva.

Segundo encontro presencial 8 h- apresentação dos projetos de intervenção e dos relatórios de estágio.

METODOLOGIA DE ENSINO

- Quatro aulas distância e dois encontros presenciais;
- Trabalhos em grupo durante os encontros presenciais;
- Debates através de fóruns;
- Orientações através de fóruns, chats, mensagens no AVA e e-mails;
- Seminários;

AVALIAÇÃO

- Atividades virtuais individuais e em grupo:
 - Participação em fóruns e nos encontros presenciais;
 - Preparação e apresentação de seminários;
 - Elaboração de uma avaliação diagnóstica e avaliação dos resultados;
 - Elaboração e apresentação de um Projeto de intervenção;
 - Elaboração e apresentação do relatório final.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

RODRIGUES, Andréa Maria Rocha. Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino. Fortaleza: SETEC/IFCE, 2013

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias; SALES, Josete de O. Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete S. de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro L. Marques. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber, 2008.

SCHÖN, Donald A. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992

Coordenador do Curso

▪ BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra et al. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. FAZENDA, Ivani Maria Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: Piconez, S. C. B. (Coord.); Fazenda, I. C. F. [et al]. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2. 3ed. rev. aum. Fortaleza, Demócrito Rocha: 2001. PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência.

ANEXO G – PROJETO DO CURSO

PROPOSTA DE PROJETO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO

Março, 2013

I. DADOS GERAIS:

1. Proponente:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCECNPJ:
35005347/0001-01
Endereço: Av. 13 de Maio 2081, Fátima - 60040-531 Fortaleza - Ceará – Brasil -
Telefones/Fax: - Fax: (85) 3307 3711 - Fone Geral (85) 3307 3666
URL e e-Mail: www.ifce.edu.br/ - r*****@ifce.edu.br

Denominação do Curso: Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico.

2. Número de vagas: 500**3. Duração e Carga Horária:**

O referido curso conta com 500 alunos divididos em 10 turmas de 50 alunos e terá duração de 14 meses, para os alunos optantes da certificação que oferece a habilitação para o exercício da docência, perfazendo uma carga horária total de 640h, sendo 532h a distância e 108h presenciais. Caso o aluno faça a opção de obter o título de Especialista em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, deverá cursar as disciplinas do Módulo IV, composto por Trabalho de conclusão de Curso-TCC (60h) e Metodologia Científica (40h). Estas disciplinas juntas às demais cursadas somam 740 horas (612h a distância e 128h presenciais), configurando assim a carga-horária total do Curso de Especialização em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico. Cabe ressaltar que todas as turmas deverão estar concluídas num período de 18 meses.

4. Público-alvo:

Graduados em curso de nível superior nas diversas áreas do conhecimento que atuam na rede pública de ensino, lotados nos Centros Tecnológicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, conforme critérios específicos de seleção.

5. Finalidades e objetivos do curso

O Curso de Formação em Complementação Pedagógica – IFCE tem por finalidade a complementação pedagógica voltada para o docente bacharel que atua em escolas de Educação Profissional no Estado do Ceará. Devido à carga-horária comportar a possibilidade de conclusão do curso de especialização, o aluno poderá dar continuidade ao curso, por meio da elaboração de um artigo ou monografia, para a obtenção do título de Especialista em Docência para Educação Profissional Científica e Tecnológica nos Níveis Básico e Técnico. O objetivo geral do curso visa formar docentes com visão abrangente para atuar em salas de aulas do ensino profissional, bem como contribuir com o ensino qualitativo nas escolas estaduais de ensino médio profissional do estado do Ceará.

Como objetivos específicos, o curso visa:

- 5.1 Desenvolver formação teórico-prática em educação profissional para aprimorar a prática docente nesta modalidade de ensino.
- 5.2 Desenvolver e consolidar concepções didático-pedagógicas ampliada de educação profissional, permitindo o aprofundamento de conhecimentos tecnopedagógicos e efetividade da prática docente mediante didática apropriada à EPT;
- 5.3 Promover a formação dos educadores, instrumentalizando-os para uma análise crítica das modificações ocorridas no mundo do trabalho e suas repercussões na educação profissional;
- 5.4 Desenvolver linhas de pesquisas relacionadas aos fundamentos e às práticas educativas no âmbito da educação profissional básica e técnica visando a busca de inovações pedagógicas, alternativas e soluções para problemas da EPT em todos os níveis;
- 5.5 Apropriar os fundamentos teórico-conceituais e metodológicos da EPT;
- 5.6 Desenvolver competências para participar em programas e projetos de EPT;
- 5.7 Preparar o docente para atuar em diferentes segmentos da sua formação técnica-profissional, fornecendo-lhe as ferramentas didáticas-pedagógicas para atuação nas áreas de conhecimento em

que mais se destacam.

II. JUSTIFICATIVA

Nos últimos anos, a educação profissional se destaca na discussão e formulação de políticas públicas no País. No documento produzido pelo MEC, no ano de 2003, denominado “Políticas Públicas para a Educação Profissional (EPCT)”, a formação docente consta como uma das prioridades, constituindo-se um direito e uma condição para a expansão qualitativa e quantitativa do ensino técnico-profissional no Brasil.

Esta formação de docentes para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional constitui um dos objetivos do IFCE, oferecendo a capacitação técnica e atualização pedagógica aos professores bacharéis das redes públicas de ensino estadual parceira do Programa Brasil Profissionalizado. Reforça-se essa necessidade premente e urgente visto a execução dos projetos e programas instituídos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE no qual o MEC vem investindo maciçamente na educação básica, na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Dentre as diversas frentes, na educação profissional, a principal iniciativa do plano é a criação e expansão dos Institutos Federais, já realidade, destinados a funcionar como centros de excelência na formação de profissionais para as mais diversas áreas da economia e de professores para a escola pública. Os Institutos estão sendo instalados em cidades de referência regional, de maneira a contribuir para o desenvolvimento das comunidades próximas atuando na qualificação na formação profissional técnica e tecnológica e no combate ao problema da falta de professores em disciplinas como física, química, matemática e biologia. Nesse aspecto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (anterior CEFETCE) já conta com 23 unidades implantadas e mais de 19 mil alunos em cursos presenciais e semipresenciais, representando um avanço significativo no estado do Cear. Atualmente, a estrutura dos *campi* do IFCE está dividida em 12 *campi* convencionais e 11 unidades avançadas. Dentre os programas do PDE para EPT destacam-se os Catálogos de Cursos Técnicos de Nível Médio e de cursos superiores de tecnologia, Pró-funcionário, Reforma do Sistema 5S, os Institutos Federais e expansão, Pro-jovem e saberes da Terra, ProEJA, Lei do Estágio, e-TEC, Pronatec e Brasil Profissionalizado. A evolução do IFCE, aliada ao novo contexto regional, apontam para um posicionamento estratégico, sua transformação em Universidade Tecnológica. Este novo “status” institucional de Universidade Tecnológica representa a visão de futuro do IFCE e se constitui no elemento mobilizador da comunidade para o comprometimento com a continuidade de seu crescimento institucional necessário para acompanhar o perfil atual e futuro do desenvolvimento do Ceará. Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), através do Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (NTEAD), vinculado à Diretoria de Educação a Distância, ligado à Pró-reitoria de Ensino tem atuado em formação profissional na coordenação dos projetos e programas de EAD, como o Pró-Funcionário, o Portal EPT Virtual, UAB, eTEC e Brasil Profissionalizado.

Como participante do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, o IFCE desenvolve dois cursos superiores a Distância: Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Hotelaria. Dentre sua experiência em Educação a Distância, desenvolve cursos do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores – Profucionário em parceria com a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará e da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil- E-TEC (SETEC/MEC) com cinco cursos técnicos de nível médio (Meio-ambiente, Segurança do Trabalho, Informática, Eletrotécnica e Edificações). Na pós-graduação *latu sensu*, ofertamos três cursos de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase na Diversidade; de Especialização em Produção de Material Didático com Ênfase na Diversidade e de Especialização em Turismo e Hospitalidade. Os dois primeiros pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o de Turismo e Hospitalidade pela Secretaria de Educação Profissional – SETEC/Programa Brasil Profissionalizado. Ainda em parcerias com essas secretarias oferecemos o curso de extensão em Mediadores de Leitura, pela SECADI e de Formação em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico para professores da rede estadual de educação profissional do Estado do Ceará, pela SETEC. Assim como atua fortemente na pesquisa, inovação e desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e pedagógicas para o uso nos cursos presenciais e a distância como produção de conteúdo, sistemas de gestão, sistema de avaliação, entre outras, gerando-se, além dos produtos que serão incorporados ao Portal do MEC, trabalhos acadêmicos como monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O estado do Ceará, que possui convênios para a construção de 37 novas escolas padrão MEC/FNDE com o Programa Brasil Profissionalizado, expande vagas de EPCT exponencialmente. Isto leva a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) a contratar diversos professores bacharéis que, apesar de terem conhecimento técnico, não possuem familiaridade pedagógica para a sua transmissão. Segundo a diretora de

EPCT do Ceará Andréa Rocha, a previsão é de 1.600 professores bacharéis atuando em sala de aula até o final de 2014. Em consequência, o Programa Brasil Profissionalizado - criado em 2007 para implementar e/ou fomentar a EPCT nos estados, entre outros objetivos – tem realizado parcerias com os Institutos Federais para realizar cursos de especializações nas áreas dos Eixos Tecnológicos contemplados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação a fim de minimizar este hiato pedagógico entre professor e aluno - inclusive executa, com este Instituto, o curso de Especialização em Hospitalidade e Turismo para 90 professores bacharéis. O projeto, ora proposto, de Curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos níveis Básico e Técnico, constitui numa primeira etapa a oportunidade para a formação e qualificação de 480 professores dos centros tecnológicos de diferentes municípios do Ceará e 20 professores do IFCE. A educação presencial nas suas diferentes modalidades e níveis constitui a fórmula pedagógica universal no campo da educação e formação em geral. Entretanto, essa realidade é impelida a mudar substancialmente com a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação, notadamente no mundo da formação superior, profissional e tecnológica. Com isto, pode-se facilitar e/ou agilizar o acesso ao conhecimento, ampliar a oferta de vagas no ensino, personalizar e/ou expandir a formação do educando, bem como economizar tempo, deslocamento e infraestrutura física entre outros fatores que tornaram a Educação a Distância-EAD um sistema qualitativo e eficiente de provimento de formação, aprendizagem e colaboração. O IFCE tendo como referência a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) que enuncia em seu Artigo 80 a inclusão da EAD, regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05, se propõe a oferecer curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos níveis Básico e Técnico visando atender a uma demanda reprimida de professores bacharéis que atuam na rede estadual de ensino da educação profissional e tecnológica do estado do Ceará e que possuem atividades técnicas, além das atividades docentes, tendo que conciliar os trabalhos, estudos, família e afetividade em geral. Desta feita o IFCE, apto a expandir o acesso à formação e interiorizar, pela via da modalidade de Educação a Distância, levando formação necessária àqueles indivíduos e profissionais que estão distantes dos grandes centros de ensino e/ou que enfrentam limitações no ensino presencial. Tal modalidade deve assegurar a concepção, produção, difusão, gestão e avaliação dos projetos e programas de EAD sob a responsabilidade de uma equipe multidisciplinar representativa das diferentes Áreas do Conhecimento provenientes dos diversos Setores/Departamentos e Cursos da Instituição que constitui o Núcleo de Tecnologia Educacionais e Educação a Distância. Dada a especificidade do curso e seu modelo pedagógico, pretende-se utilizar diferentes mídias combinadas: internet, impresso, videoconferência, webconferência, CD Rom, telefone e fax, visando alcançar o ponto de equilíbrio entre o conteúdo e a atividade experimental; e entre o indivíduo e a aprendizagem colaborativa de forma diminuir a distância espaço-temporal e aumentar a presença no curso. O IFCE, amparado pela legislação, reconhece a importância estratégica do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC como apoio e enriquecimento do ensino presencial e da modalidade a distância para expansão do ensino, ampliação do acesso e sua democratização. Para tanto, vêm envidando esforços a fim de assumir o desafio e consolidar-se como centro de excelência em EAD com o objetivo de levar a educação onde for necessário.

III. PROJETO PEDAGÓGICO

1) Organização Curricular

O plano do Curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, é composto por 3 módulos contendo disciplinas obrigatórias perfazendo 640 horas, sendo 532h a distância e 108h presenciais, conforme carga horária indicada no Quadro 1. Caso o aluno deseje obter o título de especialista em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, deverá cursar o quarto módulo que corresponderá à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, perfazendo 740 horas, sendo 612 h a distância, 128 h presenciais, conforme carga-horária apresentada no Quadro 2: As aulas presenciais ocorrerão em auditórios de hotel devidamente estruturados com a presença coordenadores, de professores formadores, tutor e técnicos envolvidos no processo. A equipe docente ministrará as aulas e acompanhará as atividades didáticas previstas nos planos de ensino. Para as aulas a distância, a mediação será feita por plataforma web, preferencialmente o Moodle e material impresso de apoio conforme detalhado no item 3. No modelo de EAD existem duas fases do trabalho docente: do professor conteudista, que prepara o conteúdo, as atividades didáticas e avaliações e do professor formador que faz a gestão do ensino juntamente com os tutores que o auxiliarão diretamente. Esses papéis serão realizados por um corpo docente composto por professores-pesquisadores, na sua totalidade mestres e doutores, atuando nas suas respectivas áreas do conhecimento. Serão estes mesmos docentes (conteudistas e/ou formadores) que orientarão os alunos nos

seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), os quais constituirão um importante material a ser indexado no acervo bibliográfico.

Quadro 1- Organização do curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico

EIXO TEMÁTICO	UNIDADE	H/A (AP)	H/A (AO)	H/A Total
I-BASES FILOSOFICAS E POLITICAS EDUCACIONAIS	AMBIENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EPCT.	08	22	30
	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	08	22	30
	EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA.	08	22	30
	POLÍTICAS E PROGRAMAS DA EP NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO.	08	22	30
	TEORIAS DA APRENDIZAGEM DA JUVENTUDE E DA IDADE ADULTA.	08	22	30
	Carga Horária do Módulo	40	110	150
II- PRÁTICAS INTEGRADAS DE ENSINO	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR	08	32	40
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	08	22	30
	CURRÍCULO DA EP NOS NÍVEIS BÁSICO E TÉCNICO.	08	22	30
	DIDÁTICAS E METODOLOGIA DO ENSINO MÉDIO E ED. PROFISSIONAL	12	48	60
	TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROJETOS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO	08	22	30
	PRÁTICA DE ENSINO I	12	138	150
	Carga Horária do Módulo	32	208	240
III- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	PRÁTICA DE ENSINO II	12	138	150
	Carga Horária do Módulo	12	138	150
Carga Horária Geral - Curso de Aperfeiçoamento				640
IV-TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	12	48	60
	METODOLOGIA CIENTÍFICA	8	32	40
	Carga Horária do Módulo	20	80	100

Quadro 1- Organização do curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico

Carga Horária Geral – Curso de Especialização	740
---	-----

Quadro 2- Carga-horária complementar necessária para obter o título de especialista em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico

IFCE, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC) e Secretarias do Governo do Estado do Ceará.

Conteúdo Programático

CD	DISCIPLINAS	CH
Módulo I- BASES FILOSÓFICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS		
01	Ambientação em Educação a Distância e Tecnologias Digitais Aplicadas à EPCT	30
	Significado e papel da educação a distância (EAD) na sociedade. Pressupostos pedagógicos e políticos que fundamentam a EAD. Inclusão digital. Telemática e educação a distância. Critérios e possibilidades de inclusão de instrumentos de mediação em projetos de EAD na educação profissional; Relação entre educação profissional e tecnologias digitais.	
02	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	30
	Evolução e o Papel da Educação Profissional no Mundo. Trabalho, profissão e escolarização. Educação e Trabalho no Brasil Colônia, no Império e na 1ª República. A Educação Profissional no Estado Novo, e de 1945 a 1990. A Reforma do Ensino Médio e Profissional dos anos 90. Panorama atual da educação Profissional. Educação Profissional nas Organizações não Governamentais. Legislação da Educação Profissional	
03	Educação, Trabalho e Cidadania	30
	Mundo do trabalho e da educação, no contexto sócio- econômico contemporâneo; Saberes escolares e a experiência dos sujeitos em espaços diversos de sua existência, em especial, do trabalho, bem como a ligação entre trabalho, ciência e cultura; Elementos intervenientes no processo de transição entre a escola e o trabalho; Perfil do Profissional egresso do ensino tecnológico.	
04	Políticas e Programas da EP nos Níveis Básico e Técnico	30
	A educação profissional no cenário Brasileiro; A especificidade da educação profissional como política da educação e do trabalho; PDE; Programas e Projetos da educação Profissional; Leis, decretos e pareceres federais que regulamentam a EP; Catálogo Nacional dos cursos técnicos.	
05	Teorias da Aprendizagem da Juventude e da Idade Adulta	30
	O desenvolvimento humano: a adolescência e a idade	

	adulta; Desenvolvimento, educação e aprendizagem; As teorias da aprendizagem na educação profissional; O processo ensino-aprendizagem e a relação pedagógica na educação profissional.	
Módulo II- PRATICAS INTEGRADAS DE ENSINO		
01	Projeto Político Pedagógico e Processo de Planejamento Escolar	40
	Projeto Político Pedagógico na educação profissional; Elaboração de diagnósticos e projetos na educação profissional; As práticas do planejamento participativo e do planejamento educacional na EP; Etapas de um plano.	
02	Educação Inclusiva	30
	O acesso ao conhecimento e aos ambientes sociais e escolares de alunos com deficiência e altas habilidades, diante da responsabilidade de se garantir o direito à Educação, como prescrição constitucional, na educação profissional; Estudos relacionados às pessoas com deficiência, inclusão na rede profissional de ensino, na sociedade em geral e no mundo virtual; A identidade do educador e do educando na Educação Inclusiva; Saberes e fazeres da e na prática da educação inclusiva; Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audio-visuais; Noções de variação; Braile.	
03	Currículo na EP nos Níveis Básico e Técnico	30
	Currículo e sociedade; Currículo Escolar e Educacional no Brasil; Princípios norteadores do currículo; Diretrizes curriculares da Educação Profissional e Técnica; Eixos tecnológicos; Matrizes curriculares para cursos de formação inicial e continuada e técnico. Avaliação na EP.	
04	Didáticas e Metodologias do Ensino Médio e da Educação Profissional	60
	A história da didática; A didática e suas dimensões político-social e as implicações no processo de ensino e aprendizagem; Tendências pedagógicas e a didática; A formação do professor; Saberes docentes; A organização do trabalho docente; Relação professor e aluno; O ensino da Educação Profissional. Prática de microensino; engenharia didática: como organizar a metodologia e pensar o planejamento; Planejamento de ensino, características, funções. Metodologia do ensino nas disciplinas científicas e tecnológicas; Competências do professor para ensinar. A avaliação da aprendizagem na EPT. Avaliação ante os objetivos, conteúdos e métodos.	
05	Trabalho Pedagógico por Projetos Interdisciplinares de Ensino	30
	Estudo teórico e prático das diferentes possibilidades e situações de participação em projetos interdisciplinares na educação profissional; Projeto Pedagógico e Práticas Interdisciplinares na educação profissional; Pedagogia de Projetos; PIL.	
6	Prática de Ensino I	150

	O estudo dos materiais didáticos e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional. A observação e a participação docente no Ensino profissional. A concepção do processo educacional, enfocando a formação humana do professor como ferramenta da consolidação da prática docente. Discussão sobre a importância da pesquisa para o educador tanto no sentido da produção de conhecimento novo, quanto no sentido de favorecer uma intervenção adequada na realidade.	
Módulo III- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO		
01	Prática de Ensino II	150
	O processo de ensino e suas relações. Atividades interdisciplinares. Práticas significativas e contextualizadas. Associação entre teoria e prática. Discussão sobre a importância da pesquisa para o educador tanto no sentido da produção de conhecimento novo, quanto no de favorecer uma intervenção adequada na realidade. A dinâmica de sala de aula, o planejamento de aula, prática e intervenção.	
MÓDULO IV- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO		
01	TCC	60
	Orientação sobre normas e avaliação de TCC. Organização de trabalho monográfico. Orientação sobre elaboração de artigo. Estrutura de artigo. Revisão bibliográfica. Análise e discussões de dados. Formatação de artigo científico de acordo com a ABNT. Técnica de apresentações de trabalho.	
02	Metodologia Científica	40
	Diretrizes metodológicas para a leitura, compreensão e documentação de textos e elaboração de trabalhos científicos; Processos e técnicas de elaboração do trabalho de conclusão de curso; trabalho acadêmico: fichamento, resumo, artigo científico. Projeto de intervenção; Elaboração de projeto e relatório de pesquisa.	
	Total	740

Práticas de Ensino I e II

As Práticas de Ensino, neste curso, se constituem em duas disciplinas – Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, sendo a primeira um pré-requisito para se cursar a segunda. A Prática de Ensino I será cursada no módulo 2, enquanto a Prática II será cursada no módulo 3. Na Prática I, o aluno deverá cumprir uma carga de 150 horas, dentre as quais, 12 horas serão destinadas aos encontros presenciais; 48 horas, às atividades a distância e 90 horas, à observação participativa na escola-campo. Durante o período da observação participativa, o aluno, com o objetivo de reconhecer a realidade na qual intervirá, num primeiro momento, realizará o levantamento dos dados da escola e análise de documentos. Num segundo, realizará a observação participativa em sala de aula, para qual elaborará um projeto de intervenção, que será desenvolvido na Prática de ensino II. Para a conclusão da disciplina, o aluno deverá apresentar o relatório das atividades desenvolvidas. Na Prática de Ensino II, o aluno também cumprirá 150 horas, de acordo com a seguinte distribuição de carga horária: 12 horas serão destinadas aos encontros presenciais; 70 horas, às atividades a distância e 68 horas, à regência na escola-campo. A regência se destinará à realização das seguintes etapas: estudo e planejamento das atividades docentes previstas na versão final do projeto de intervenção; regência em sala de aula; análise, avaliação-diagnóstica das atividades e escrita de relatório final da prática.

Ressalta-se ainda, que um professor formador, sua equipe de tutoria e o pedagogo, designado pela escola-campo farão o acompanhamento individual de cada aluno durante a realização das práticas mencionadas. Além disso, o aluno desenvolverá suas ações durante esta vivência, seguindo orientações específicas dos instrumentais norteadores das duas disciplinas, presentes nos Manuais de Práticas de Ensino

I e II. A inclusão do estudante no contexto profissional oferece oportunidade de observação e pesquisa dos espaços da ação docente no sistema de ensino de educação profissional local e, também, no ambiente educativo das instituições em que será realizada a prática de ensino, permitindo a ele realizar um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho: escola, salas de aula etc., o qual servirá de base interdisciplinar para a elaboração de seus relatórios da prática de ensino, do projeto de intervenção e do trabalho final de curso.

Contribuições da Prática de Ensino para a Formação do Professor

Tendo em vista contribuir para a formação do educador reflexivo, como profissional que pensa a sua prática, explicitando e reformulando continuamente os seus pressupostos epistemológicos curriculares e disciplinares e, ainda, que aprimorando a sua auto-imagem profissional é que elaborou-se este projeto, priorizando o desenvolvimento das seguintes competências nos alunos estagiários:

- a) Reconhecer-se como indivíduo e como membro de uma sociedade em crise e buscando transformações;
- b) Desenvolver a **COMPETÊNCIA** profissional (humana, técnica e política) necessária a desempenho responsável em seu campo de atuação;
- c) Agir com **COERÊNCIA** de atitudes e comportamentos; entre princípios e ações; teoria e prática, conduta indispensável a um ajustamento próprio como pessoa e a uma prática educativa eficiente;
- d) Ter **COMPROMISSO** com a transformação da escola, da educação e da sociedade, no sentido de construir um mundo onde haja justiça social e a igualdade para todas as classes.

O desenvolvimento das competências citadas requer um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização das ações dos estagiários, o que contribuirá para colocá-los próximos à postura de um investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns da instituição de educação profissional, para delas extrair respostas que reorientem sua prática pedagógica.

Acompanhamento das Práticas de Ensino

Nas Práticas de Ensino, os alunos terão a oportunidade de acompanhar e vivenciar situações concretas que mobilizem constantemente a articulação entre conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos. Serão dadas orientações aos alunos-estagiários pelos professores que acompanham as Práticas de Ensino, tais como: as discussões, a elaboração de instrumentais, os filmes projetados, as narrativas orais e etc. O contato com a prática profissional será norteado por reflexão contextualizada que se estenderá por todo processo, por meio das atividades no ambiente virtual. As discussões sobre a prática serão incentivadas por meios de vídeos, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudos de caso.

Orientações sobre as Atividades que devem ser Realizadas pelo(a) Estagiário(a) na Escola-Campo Conveniada

1. Na primeira visita o(a) estagiário(a) entrega à Direção da escola-campo o ofício de encaminhamento de sua Prática de Ensino (anexo), acordando a parceria do trabalho e a sistemática das atividades.
2. Para realização dos dados da Escola-campo, o aluno deve conhecer a organização escolar em sua totalidade, observando, registrando e analisando os aspectos referentes à gestão administrativa, pedagógica e estrutura física.
3. Para a observação em sala de aula, deve ter, devidamente elaborado, o Plano de Disciplina, observando os elementos como: objetivos, conteúdos, métodos, bem como a bibliografia utilizada no referido Plano, analisando assim a sua prática como docente.
4. As atividades diárias devem ser registradas em *ficha própria* (em anexo) com visto da equipe pedagógica, onde está realizando as atividades de observação da prática docente.
5. A presença do(a) estagiário(a) na escola e em sala de aula só deve ocorrer com autorização da equipe pedagógica. Trata-se de um trabalho cooperativo entre estagiário(a) e escola e não deve gerar prejuízo à aprendizagem dos estudantes da escola/sala de aula.

6. O(a) licenciando(a), de acordo com a Resolução CP Nº 02/1997, poderá estagiar na série em que está lecionando, no âmbito da Educação Profissional.
7. Não deve haver mais de dois estagiários(as) na Turma.
8. Após as observações realizadas, com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos da sala observada, o estagiário deverá ser elaborado um protótipo de projeto de intervenção, para ser desenvolvido na disciplina de Prática II.
9. Os estagiários serão avaliados pelos professores formadores e tutores das Práticas I e II, tendo como critérios, os seguintes aspectos: interesse, participação, organização, criatividade, iniciativa, pontualidade, responsabilidade, proposta didático-pedagógicas, interação teoria-prática.
10. Na avaliação realizada pela Escola-campo serão observados os seguintes critérios: assiduidade, pontualidade, criatividade, iniciativa, disponibilidade, conduta ético-profissional.

Outros Critérios de Análise de Avaliação das Práticas de Ensino

Além dos critérios de avaliação acima citados o aluno estagiário deverá apresentar, durante o período das Práticas de ensino, os seguintes documentos acadêmicos:

- a) Postagens nos fóruns e demais atividades presentes nas disciplinas de Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, no AVA Moodle;
- b) Roteiros de observação-participativa, cujas propostas apresentadas devam ser executadas de acordo com a realidade de cada instituição;
- c) Ficha de Registro das Atividades Diárias e Controle de frequência;
- d) Projeto de Intervenção: Planejamento da atividade de regência a ser realizada na instituição conveniada, a ser anexada no Relatório Final de cada Prática de Ensino. Valesalientar que o Projeto de intervenção, juntamente com o Relatório final, servirão de subsídio para a elaboração do trabalho de final de curso.
- e) Relatório Final, o qual será elaborado no final de cada Prática de ensino e constituirá de uma análise descritiva das atividades desenvolvidas nessas disciplinas.

Política para Aplicação da Prática de Ensino

Realizar convênios com as instituições públicas estaduais ofertantes de cursos de educação profissional, visando práticas de ensino e outras atividades extracurriculares de forma a integrar efetivamente o profissional no mercado de trabalho.

Trabalho de Conclusão de Curso

Para conclusão do curso o aluno deve elaborar e apresentar um trabalho final de curso (TCC), através da construção de um documento de uma experiência assimilada, pesquisada, questionada, elaborada, analisada e refletida, oriunda do relatório final de cada Prática de ensino cursada, bem como do projeto de intervenção desenvolvido. Isto poderá vir a se configurar como uma proposta de instrumento para futuras pesquisas na área. O objeto deste trabalho será um artigo, dentro das normas técnicas de elaboração científica, devendo ser rigorosamente planejado e organizado através de um pré-projeto, que será orientado durante as disciplinas de Metodologia Científica e TCC e avaliado por uma banca examinadora.

O formato do curso a distância e seu modelo de gestão

A despeito das diversas nomenclaturas e modelos de Educação a Distância, o termo EAD é utilizado no Brasil genericamente para englobar a “*modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos*” (DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005 que Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O Curso de Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, ofertado pelo Instituto Federal do Ceará terá sua preparação, desenvolvimento, elaboração de conteúdo, produção de material didático, acompanhamento das disciplinas, tutoria a distância, realização e

controle das avaliações, emissão de diplomas e certificados e demais operacionalizações centralizadas na Diretoria de Educação a Distância da Pró-Reitoria de Ensino, interfaciada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão do Instituto e, sua operacionalização será realizada pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância – NTEAD sob coordenação designada pela Direção Geral. Assim sendo, o NTEAD do IFCE proporcionará o apoio e estrutura tecnopedagógica adequada para facilitar a circulação dinâmica do material didático, as interações instituição-professor-tutor-aluno-conteúdo, as avaliações, a capacitação dos atores envolvidos nas práticas e metodologias de EAD (professores, coordenadores, tutores, estudantes), ou seja, todo o apoio tecnopedagógico exigido nas práticas de EAD para assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Com vistas a maximizar as potencialidades pedagógicas das diversas mídias e com isso também atender as diversas necessidades e múltiplos perfis que são característicos do estudante que aprende remotamente, notadamente da rede pública de ensino, possibilitando-lhe um retorno efetivo às suas dúvidas e anseios, bem como propiciando o diálogo necessário no processo de análise e produção do conhecimento naintegralidade dos módulos, tendo como ambiente de curso predominante o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizando a plataforma Moodle e material impresso. Para isso será necessário que todo o processo de organização da aprendizagem seja pautado numa visão sistêmica que considere formação/capacitação continuada dos atores envolvidos (professores formadores, professores conteudistas, tutores presenciais e a distância, equipe técnica e pedagógica) para a elaboração do material didático apoiados na perspectiva multidisciplinar do processo de produção, dos meios e dos materiais utilizados. Bem como, o sistema de assistência ao aluno por meio da tutoria, a avaliação contínua para que o aluno tenha efetivamente controle sobre seus percursos de formação e tenha o sentimento de pertença no processo. Explicita-se, a seguir, como o IFCE organiza o curso quanto à interação com o estudante, a tutoria e os materiais didáticos:

A interação com o estudante

Um sistema de ensino à distância, para um funcionamento eficaz, deve ser adaptado ao aluno, da melhor forma, objetivando motivar e satisfazer as necessidades do estudante, tanto em termos de conteúdo quanto de estilos de aprendizagem. A interação e interatividade são os aspectos mais importantes para garantir a qualidade e eficácia do processo formativo a distância e manter o estudante participante ativo no processo, além de permitir ao professor e/ou tutor identificar e atender as necessidades individuais dos estudantes, ao mesmo tempo em que se possibilita um fórum de sugestões para o aprimoramento do curso.

Belloni (2001) alerta que a interatividade com o aluno remete também a uma questão política, como se pode observar na citação a seguir:

a integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais é antes de mais nada, uma questão política: os processos de socialização dependem das escolhas políticas da sociedade [...] a integração das inovações tecnológicas vai depender então da concepção de educação das novas gerações que fundamenta as ações políticas do setor. (p.54-55)

Tal afirmação nos leva a refletir sobre a importância do processo educacional que vai desencadear a partir da integração dos novos meios, como é o caso deste curso. Desta forma, o desenvolvimento metodológico deverá ultrapassar a mera inserção das técnicas e a partir delas promover um verdadeiro processo de emancipação. Assim, deve-se considerar as estratégias para a interação e o *feedback* para o estudante, tais como:

- a integração de vários meios de interação: telefone, fax, computador para acesso a ferramentas de comunicação como correio eletrônico, fóruns, chats e Ambiente Virtual de Aprendizagem, para contato individual e tutoria mesclado com encontros presenciais e virtuais;
- comentários detalhados sobre as tarefas por escrito, indicando fontes adicionais para informação complementar. Devolver as tarefas sem demora, por meio do correio eletrônico ou Ambiente Virtual;
- o estabelecimento de horas de atendimento aos estudantes;
- ao iniciar o curso, solicitar que os alunos estabeleçam contato com o professor e interajam entre si através de correio eletrônico, telefone ou outro meio, para que se sintam à vontade com o processo;
- manter e partilhar fontes de pesquisa nas áreas curriculares do curso com revistas eletrônicas e links pode ser bastante eficaz neste sentido;
- a garantia da participação de todos os estudantes nos encontros; e
- o uso de um “facilitador” em cada grupo para estimular a interação dos alunos que se mostrarem hesitantes em fazer perguntas ou participar. O facilitador pode agir como sendo os “olhos e ouvidos” do professor nas unidades remotas

O Papel da Tutoria

A interação com o estudante é feita pelo tutor designado sob a supervisão do professor formador. Tanto na interação presencial quanto à distância o papel do tutor é fundamental posto que a tutoria é elemento essencial no processo de aprendizagem a distância e agente direto de interação entre professor e conteúdo.

As principais funções da tutoria objetivam apoiar a aprendizagem a distância visando a formação do saber, do saber-fazer e do saber-ser. O tutor é a pessoa diretamente ligada ao estudante durante o curso por intermédio das mídias utilizadas: entrar em contato por e-mail, telefone, encontros presenciais e outras formas a serem combinadas no início das atividades e previstas no cronograma. As funções básicas do tutor são:

- Orientar e estimular os estudantes no processo de ensino/aprendizagem.
- Estar em contato constante com os estudantes enviando notícias do curso, lembretes, convites a uma participação mais ativa, inclusive “cobrando” atividades não cumpridas nos prazos estipulados.
- Indicar materiais e leituras complementares.
- Promover a adesão de alunos periféricos por meio de estratégias personalizadas.
- Atender dúvidas metodológicas e de conteúdo em conjunto com o professor formador e/ou responsável por sua produção.
- Avaliar as atividades realizadas a distância.

Os tutores serão escolhidos por processo seletivo e deverão ter o seguinte perfil: ser graduado ou pós-graduado, ter domínio técnico-científico nas áreas temáticas onde será alocado, domínio de informática, disponibilidade de tempo para a função incluindo possíveis deslocamentos para os encontros presenciais, possuir habilidade de comunicação, conhecer as ferramentas informáticas, participar do curso de capacitação.

Os Materiais didáticos e o ambiental virtual de aprendizagem

Os materiais didáticos do curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico serão utilizados para mediação do processo ensino-aprendizagem e será produzido pelos professores conteudistas que fazem parte de cada disciplina. Será utilizado material em formato específico para a Internet, veiculado por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, impresso, CD ROM, vídeos aulas e outros.

O **material impresso**: Ainda que evolutivamente estejamos na 4ª. Geração da EAD, a da sala de aula virtual, o material impresso é o ponto chave de todo material didático à distância. É e continuará sendo por muito tempo a mídia predominante em EAD. Para reforçar esta afirmação, sobre o futuro do material impresso, IBÁNEZ(1996) diz que:

Estimativas recentes indicam que 80% ou mais da aprendizagem, tanto a distância quanto escolar, baseia-se inteiramente, ou funda-se principalmente, no material impresso, com alguns apoios tecnológicos e contatos pessoais. Isso é verdade em especial na educação à distância do mundo em desenvolvimento, e para esses países é improvável que ocorra uma mudança brusca. Em um futuro previsível, os materiais impressos continuarão sendo o meio mais utilizado na aprendizagem à distância (IBÁNEZ, 1996, p.79).

Com esta visão, o material impresso constituirá a mídia predominante do curso que fará a interação direta com o do aluno com conteúdo, instigando o raciocínio e oportunizando o exercício de operações de pensamento, ao mesmo tempo em que abre espaço no próprio material para que o aluno registre o resultado de suas reflexões, para que manifeste suas reações com relação aos conteúdos estudados, e para que possa expressar suas críticas e sua criatividade. Constituirão materiais impressos: guias de estudo por disciplina, caderno de exercícios, fichas e roteiros, textos diversos, além de livros e indicação de webgrafia entre outros.

O **material didático interativo no formato Cd Rom** será complementar ao material impresso constituindo um KIT. Devido ao seu potencial de armazenamento e portabilidade, permitirá disponibilizar conteúdos de diversos tipos e formatos que pela complexidade de produção e distribuição não poderão ser disponibilizados no formato impresso, como apresentações em editores de apresentação, vídeos, apostilas, textos, demonstrações e demais materiais específicos de disciplinas.

O **Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA** – oferece um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos à distância, potencializando processos de interação, colaboração e cooperação e reunindo, numa única plataforma, possibilidades de acesso online ao conteúdo de cursos. Oferece, também, diversos recursos de comunicação/interação/construção entre aluno e professor, aluno e tutor, aluno e conteúdo, aluno e aluno.

A plataforma Moodle demonstra ser bastante adequada ao propósito do Curso Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, pois disponibiliza diferentes ferramentas para alunos e formadores. Compreendendo que a comunicação faz-se muito necessária em AVEAs, onde são colocados avisos importantes para que o curso transcorra com tranquilidade. O Fórum de Tutores é outro espaço importante no programa, pois permite um ambiente reservado para conversas entre tutores e professores.

Os módulos são apresentados em formato de tópicos. As atividades de cada disciplina estão à disposição dos alunos neste espaço. Essas atividades são diversificadas, podendo ser avaliadas pelo professor quantitativamente e qualitativamente. Ferramentas interativas como bate-bapo, fórum, diários, diálogo, quiz, wiki, dentre outros são trabalhadas no Moodle, possibilitando significativas trocas entre tutor e aluno. A ferramenta “Tarefa” consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo aluno. Ela é enviada em formato digital pelo Moodle, normalmente construída no editor de texto. Alguns exemplos dessas atividades: projetos, relatórios, artigos, imagens, etc.

Portanto esse Ambiente Virtual dá o suporte pedagógico e tecnológico necessário para que o curso atinja seus objetivos.

A **videoconferência**, como ambiente de ensino e de aprendizagem, não é um novo método didático, constitui-se, sim num novo meio técnico para o ensino. Como todo meio, não possui nenhuma vertente pedagógica intrínseca. A vertente será definida no planejamento de acordo com os objetivos e necessidades pedagógicas do curso e das disciplinas.

Alguns benefícios de se adotar esta tecnologia encontram-se listadas abaixo:

- Eleva a motivação: os alunos ficam entusiasmados por utilizarem uma nova tecnologia para interagir com professores e outros alunos remotos.
- Aumenta a capacidade de comunicação e de apresentação: os estudantes consideram os “visitantes” da tela importantes e ficam mais conscientes da importância de aparecer e falar bem. Além disso, ao planejar e preparar uma videoconferência, os estudantes desenvolvem a capacidade de comunicação.
- Aumenta o contato com o mundo externo: muitas vezes uma visita ao vivo não é possível e, assim, o aluno tem a possibilidade de manter contato com pessoas distantes e, às vezes, bem diferentes dele.
- Aumenta a profundidade do aprendizado: Os estudantes aprendem a fazer melhores perguntas e o aprendizado se dá a partir de uma fonte primária, em vez de um livro texto.

Adicionalmente às mídias de interação para suporte ao ensino e aprendizagem, o IFCE manterá uma linha de **telefone** para tirar dúvidas dos participantes do curso.

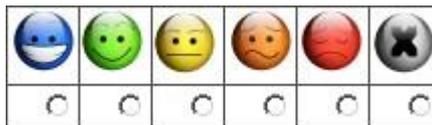
Sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem

A avaliação como processo educativo na formação do professor, deve envolver educandos e educadores para tomadas de decisões na prática educativa ao longo do curso, compreendendo uma perspectiva política. No contexto da educação a distância, a avaliação deve proporcionar um caráter de autonomia, de autodidaxia, pesquisa e autoria, favorecendo a formação do professor de forma crítica e consciente de seu papel. A avaliação de aprendizagem do processo educativo do curso compreenderá a realização de exames presenciais, cumprindo o que determina o Decreto 5.622/2005, bem como, diversas atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, cujo foco de avaliação baseia-se na captura e análise automática das ações dos usuários, enfatizando estilos de aprendizagem, estratégia metacognitiva e motivação. Dessa forma, o Curso de Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, optou pelo processo de avaliação formativa, qualitativa e quantitativa. Assim, as avaliações no ambiente virtual utilizam a ferramenta Learning Vectors (LV) que de forma qualitativa e quantitativa conseguir aferir o desempenho do aluno, conforme versa o Regimento de Organização Didática/2010.

A avaliação qualitativa, que ocorre de forma contínua e com foco na aprendizagem, tem se revelado extremamente necessária na aprendizagem virtual e no desenvolvimento da autonomia do aluno por alinhar-se à lógica formativa. Embora os Ambientes Virtuais de Aprendizagem forneçam ampla quantidade de indicadores de desempenho para suporte à avaliação, há uma predominância do caráter quantitativo do processo, além do que, as especificidades de gerenciamento pedagógico de cursos suportados por tecnologias digitais acabam gerando enorme sobrecarga de trabalho ao professor/tutor, principalmente em turmas numerosas. Dessa maneira, propõe-se os LV, instrumento de avaliação capaz de fornecer feedbacks em tempo mínimo, suprimindo a necessidade constante do aluno/aprendiz para acompanhar e verificar seu desempenho em um curso com suporte online; reduzir a sobrecarga de informações geradas a serem analisadas pelo Professor/Tutor, servir de alerta ao problema da evasão e ser instrumento de controle acadêmico por parte da

instituição de ensino. A finalidade maior dos LV é possibilitar a avaliação contínua e formativa, ou seja, aquela que ocorre ao longo do processo ao mesmo tempo que regula as aprendizagens em curso, assim como, aperfeiçoar o gerenciamento do desempenho dos aprendizes e, por conseguinte, otimizar a carga de trabalho *offline* dos Professores/Tutores na modalidade de Educação a Distância, bem como, contribuir para suprir a solidão virtual que a distância física impõe e, evitar assim, a evasão. A ferramenta LV por estar voltada a oportunizar aprendizagens, permite sempre o envio da atividade para que o professor a corrija novamente. O acompanhamento de seu LV ícone emotions, que simbolizam uma espécie de avatar do professor, oscila entre uma carinha triste a muito feliz (ver Figura 5), o que poderá motivar o aluno a buscar aprender melhor e a corrigir seus erros.

Figura 5: Ícone – LV



O uso dos LV ícones por parte do professor facilita a mediação e as intervenções pedagógicas necessárias ao longo do processo ensino-aprendizagem. Por ser um prolongamento espacial e temporal da sala de aula presencial, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que faz uso de ferramentas dinâmicas de avaliação online, podem auxiliar na aprendizagem coletiva e compartilhada, levando alunos e professores a discussões e reflexões acerca dos conteúdos disponibilizados a uma aprendizagem significativa do tópico iniciado em sala de aula. Desta forma, vislumbra-se um novo perfil do Professor/Tutor, sendo aquele que deve tecer teias e não rotas; apropriar-se de toda tecnologia digital e gerenciar redes de aprendizagem; abrir-se ao novo e mergulhar na sociedade do conhecimento, da informação e de um mundo relacional e aberto. O novo professor deve ser arquiteto de uma nova ordem de alunos, em que mentes coletivas – aprendizagem colaborativa e sociedade em rede é o caminho a seguir.

Segundo José Manuel Moran, “O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas em nossas mentes”. Portanto, deve-se fazer uso de tecnologia que necessita da ação humana e, nesta perspectiva encaixam-se os Learning Vectors (LV).

O fato do sistema de avaliação por LV manter as notas dos alunos no banco de dados do servidor da instituição facilita o gerenciamento da equipe técnico-pedagógica, uma vez que os resultados de cada turma são fornecidos online. O uso dos LV associados a ícones e a uma escala Likert de apreciação (Muito- Bom, Bom, Regular, Fraco, Insatisfatório e Neutro), que auxilia na categorização de mensagens e arquivos, valida este instrumento de avaliação como uma ferramenta que agrega não só o caráter tecnológico, mas também a indispensável mediação humana. Inclui-se em sua metodologia uma métrica pedagógica qualitativa e não-linear, denominada Fator β , que, além de auxiliar no gerenciamento da evasão, ajudará em conselhos de classe e na identificação de alunos que, mesmo com médias finais iguais podem ser diferenciados por sua qualidade de aprendizagem.

O Fator β fundamenta-se na dimensão Positividade/Negatividade de desempenho do modelo Meta Learning, que buscou nas Teorias da Complexidade e do Caos os pressupostos que tornam robusto o seu modelo. A dimensão Positividade/Negatividade será obtida a partir das projeções horizontais e verticais do vetor LV correspondente a cada atividade proposta no ambiente virtual. Esta dimensão corresponde à qualidade da avaliação, sendo a relação Positividade/Negatividade (Taxa P/N) medida denominada de Fator β . O Fator β configura-se como uma métrica pedagógica qualitativa e não-linear comparada à avaliação quantitativa e classificatória de notas no espaço de zero a dez. Espera-se que durante a aplicação dos LV às diversas ferramentas de interação dos AVA, tais como: fóruns, chats, tarefas e wikis, possa constatar sua potencialidade em proporcionar uma avaliação qualitativa e de caráter formativa.

Sistematização de Avaliação, segundo o Regulamento da Organização Didática do IFCE

O sistema de avaliação segue as normas instituídas no documento “Regulamento da Organização Didática” – ROD da Instituição, aprovado pela Resolução IFCE nº 033/2010, de 02 de setembro de 2010, no que versa o Capítulo II, seção IV, e subseção III (ANEXO II), bem como o artigo 64, no âmbito do Capítulo V, no que tange à dependência. A avaliação do desempenho acadêmico é feita por disciplina, incidindo sobre a frequência e o aproveitamento. A frequência às aulas presenciais e no ambiente virtual e demais atividades escolares é permitida apenas para alunos regularmente matriculados e aprovados. É considerado reprovado na disciplina o aluno que não obtiver a média mínima de aproveitamento na disciplina em curso, bem como,

frequência mínima de 75% da carga horária da disciplina. Atendida em qualquer caso, a frequência mínima exigida por lei às aulas e demais atividades escolares será aprovado aluno que obtiver nota de aproveitamento igual ou superior a 7,0 (sete), resultado da média ponderada das atividades disponíveis no ambiente virtual e exames presenciais. É considerado para cálculo da média por disciplina é considerado o percentual de 40% das atividades a distância e 60% das atividades presenciais. Caso o aluno não atinja média para aprovação, mas tenha obtido no semestre, no mínimo, 3,0, fará prova final. A média final será obtida pela soma da média da disciplina mais a nota da prova final, dividida por 2, devendo o aluno alcançar, no mínimo, a média 5,0, para obter aprovação.

Módulo de Repercurso

Os alunos com até duas reprovações no módulo 1, poderão cursar os módulos seguintes, desde que não seja reprovado por falta em todas as disciplinas, por módulo, no decorrer do curso. A estes será garantido cursar as disciplinas pendentes, ao final do terceiro módulo, em regime de dependência. Estas disciplinas serão cursadas exclusivamente on-line. Todos os alunos, concluintes ou não do curso, terão direito a receber histórico parcial, constando disciplinas cursadas e notas obtidas.

4.6.2 Sistematização dos Encontros Presenciais.

Infraestrutura para as aulas presenciais

ESTRUTURA FÍSICA PARA AULAS PRESENCIAIS

A estrutura física dos hotéis deverá ser constituída, no mínimo, pelos itens abaixo especificados:

- Sala de apoio que servirá de recepção e secretaria acadêmica;
- Sala/auditório para 100 alunos equipada com projetor LCD e PC e notebook equipado com kit multimídia;
- 1 laboratório de informática com 50 computadores com conexão à Internet e equipados com kit multimídia;
- Apartamentos para acomodação de equipe técnica, alunos e professores palestrantes para melhor realização das aulas presenciais.
- Hotel de, no mínimo, três estrelas.

Cronograma de execução

ETAPA	PERÍODO
Trâmites institucionais e formalização dos convênios	2 MESES
Preparação do curso (capacitação dos docentes, seleção de tutores presenciais e a distância, capacitação dos tutores presenciais e a distância)	2 MESES
Produção de Material Didático (Impressão e Videoconferência) Obs.: O curso deve iniciar com o material do Núcleo 1 pronto. Os materiais dos módulos seguintes poderão ser produzidos concomitantes a execução.	1º Semestre – 5 meses 2º Semestre – 5 meses 3º Semestre – 5 meses
Preparação do processo de seleção/Divulgação/Inscrição	1 mês
Oferta do 1º. Módulo do curso	4 meses
Oferta do 2º. Módulo do curso	4 meses
Oferta do 3º. Módulo do curso	4 meses
TCC	6 meses

A etapa preparatória envolve: parcerias, seleção/capacitação dos conteudistas, formadores, tutores, produção do conteúdo para impresso e web, otimização do moodle, seleção dos cursistas, pelo Brasil Profissionalizado, perfazendo 10 meses. A oferta de todas as turmas do curso cada dar-se-á por módulos, perfazendo os 18 meses. É importante ressaltar que haverá uma aula inaugural que será de acolhimento e ambientação na plataforma.

IV. RECURSOS HUMANOS por turma

Um curso a distância envolve equipe multidisciplinar com papéis bem definidos, assim, o curso proposto prevê por turma:

ATORES	QUANTIDADE
Alunos	50
Tutores/disciplina	02
Encontros presenciais	15, em três semanas
Professor formador	12
Professor conteudista	12
Professor Palestrante	6
Designer Instrucional	4
Diagramador WEB	2
Diagramador Impresso	2
Adm do moodle	2
Coordenadores	4
Apoio Técnico/controle Acadêmico	8
Revisor	3
Produtor de Vídeos	2
Observações: <ul style="list-style-type: none"> • 1 tutor para cada 25 alunos; • As coordenações de curso serão a interface didática, pedagógica e administrativa entre alunos e coordenadores-gerais IFCE/MEC com o objetivo de manter a mobilização e frequência no ambiente AVA, de gerenciar a execução das aulas presenciais nos hotéis no que diz respeito a horário dos encontros, <i>check-in</i> e <i>check-out</i> dos alunos/hóspedes, matriculados alunos correspondente a turma que irá supervisionar entre outras atribuições para tornar qualitativa toda a execução do curso. • 1 professor formador para cada disciplina 	

