



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Jamille de Amorim Oliveira¹(UEG PPG-IELT, Campus Anápolis)
Yara Fonseca de Oliveira e Silva² (UEG PPG-IELT, Campus Anápolis e Aparecida de Goiânia)

GT3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMO

A Educação Profissional Tecnológica (EPT) abrange docentes de áreas técnicas que são oriundos de graduações diversas do bacharelado e que não contemplam em seus currículos as discussões relativas aos processos educativos, didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem necessários para a atuação docente na sala de aula. Nesse sentido, discutiremos nesse trabalho as concepções de alguns professores bacharéis sobre suas práticas pedagógicas e analisaremos se nas práticas desses docentes são contemplados os elementos e os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky. A pesquisa está fundamentada pelos estudos de Veiga (1992) para tratar sobre a prática pedagógica, e pelas contribuições de Vygotsky (2007) ao contemplar os conceitos centrais de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Mediação e Aprendizagem Colaborativa, entre outros. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos investigados são quatro professores de um Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás que atuam na Educação Profissional Básica - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Os resultados da pesquisa evidenciam que apesar da predominância de uma prática pedagógica repetitiva desenvolvida por esses professores, há, também, a presença dos elementos/conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky em algumas situações nas aulas desses professores bacharéis contemplando a interação social com atividades colaborativas, uso dos *scaffoldings*, propiciando assim, a execução da ZPD do aluno. Todavia, os elementos da teoria sociocultural externados por esses professores é algo aleatório desenvolvido por eles, sem objetivos pedagógicos preestabelecidos, baseados apenas nas suas próprias bagagens culturais.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Professor Bacharel. Educação Profissional. Abordagem Sociocultural.

¹ Esse estudo é parte do projeto de pesquisa da primeira autora que é aluna do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da 6ª turma da PPG-IELT.- UEG. E-mail: jamilleamorim@hotmail.com

² Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ, 2014). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (PROBIP-UEG). E-mail: yarafonsecas09@gmail.com



INTRODUÇÃO

A prática pedagógica do professor é considerada como as atividades rotineiras desenvolvidas na sala de aula. Uma prática pedagógica com base na teoria sociocultural contempla os conceitos centrais de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e Mediação, o que pressupõe uma aprendizagem colaborativa em que os alunos possam interagir uns com os outros e desenvolver o espírito crítico e sua autonomia para a construção do conhecimento. O contrário disso, pode significar uma prática sem referências pedagógicas ou até mesmo com referências pedagógicas, mas de forma isolada e/ou fragmentada. Conseqüentemente, o exercício da docência poderá ter prejuízos em seu processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem se ampliado e seus docentes por serem das áreas técnicas, sendo que estas, em sua maioria, não contemplam as discussões relativas aos processos educativos, ainda que esses professores adotem e desenvolvam na sua sala de aula uma prática pedagógica. A formação para a docência na EPT não vem explicitamente delimitada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). Contudo, a Resolução nº 1, de 27 de março de 2008³ elenca no seu artigo 4º, que a formação para os professores da EPT deve ser docentes:

- I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
- II – pós-graduados em cursos de especialização para formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área de habilitação profissional;
- III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível médio. (BRASIL 2008).

A letra da lei expõe claramente que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma exigência para a atuação do bacharel ou tecnólogo como professor de Educação Profissional tecnológica. Todavia, a citada Resolução, no seu artigo 7º abre a possibilidade dos bacharéis e tecnólogos integrarem o magistério da educação básica sem preencherem os requisitos elencados acima:

³A Resolução nº 1, de 27 de março de 2008 define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22, da Lei nº 11.494/2007.



Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº11.494/2007:

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

- a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;

E amparados por essa regulamentação é que a maioria dos concursos docentes, especialmente nos Institutos Federais, acontece, resultando assim em docentes das áreas técnicas, atuantes na educação básica profissional, oriundos de graduações diversas do bacharelado que não contemplam as discussões relativas aos processos educativos. Dessa forma, como não há licenciados nas áreas técnicas de maneira a atender a atual demanda da expansão da modalidade, as vagas são preenchidas, legalmente, por profissionais que não receberam formação para a docência, ou seja, formação para a área da educação no que tange a disciplinas pedagógicas e conhecimentos didáticos contemplando conhecimentos de metodologia de ensino, práticas pedagógicas, reflexões sobre o saber docente, ou seja, conhecimentos para pensar a profissão de professor.

Na verdade, o único momento que os conhecimentos pedagógicos/metodológicos dos candidatos a professores da EPT nos Institutos Federais poderiam ser aferidos seria no momento de seu processo seletivo em sua aula prática, que é uma das modalidades de avaliação/seleção previstas nos editais de concurso para docente. Contudo, percebemos que este espaço, geralmente limitado a cinquenta minutos, se configura como insuficiente para verificar os conhecimentos dos futuros docentes sobre a relação de ensino e aprendizagem.

Diante disso, faltam aos professores bacharéis a fundamentação teórica e prática para desenvolver uma prática pedagógica que contemple o conhecimento do currículo, do processo avaliativo, das metodologias e demais elementos que fazem parte do conjunto de ações e saberes pedagógicos característicos da profissão docente.

Nesse sentido, discutiremos nesse artigo as concepções de alguns professores bacharéis atuantes em um Câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG) sobre suas práticas pedagógicas e analisaremos se em suas práticas docentes contemplam os elementos e os



conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky.

EPT E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional teve seu marco regulatório traçado no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). De acordo com o Ministério da Educação, o modelo dos Institutos Federais⁴ surge como uma autarquia em regime especial de base educacional humanística-técnico-científica. Essa lei dispõe que os institutos deverão ter forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade (BRASIL, *online* 2017). Não obstante, em se tratando da Educação Profissional, a maioria das áreas não são contempladas por cursos de licenciatura no Brasil. Com isso, são admitidos bacharéis para o exercício da docência, como condição inevitável para suprir as demandas de profissionais. Assim, os cursos ofertados com suas respectivas disciplinas, em considerável medida, são ministrados por profissionais de áreas específicas do conhecimento pautadas na tradição do bacharelado.

Quando falamos da atuação de professores sem formação pedagógica inicial para atuação na EPT há, além da não obrigatoriedade legal de ser ter uma formação continuada pedagógica para atuarem na sala de aula, algumas crenças de que basta conhecer o conteúdo da disciplina para ser professor, bem como, o mito de que ensinar é apenas uma questão de talento ou que ensinar se aprende na prática, com acertos e erros. Contudo sabemos que a atividade docente não se limita a essas práticas propagadas pelo senso comum. O desempenho da docência também requer o uso de práticas.

Perrenoud (1993) pontua que a prática pedagógica do docente não é uma mera concretização de receitas, modelos didáticos ou esquemas conscientes de ação. Na visão de Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. É uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”. Nesse sentido, sugerimos a abordagem

⁴Previsto na Lei 11.892/2008.



sociocultural de Vygotsky para nortear a prática pedagógica desses professores bacharéis. A teoria sociocultural embasa a aprendizagem colaborativa. Nessa prática pedagógica os estudantes trabalham em pequenos grupos para atingir um determinado objetivo (FIGUEIREDO, 2006). Essa abordagem faz com que os alunos ensinem uns aos outros, fazendo com que o sucesso de um seja o sucesso do grupo. Ao trocarem conhecimento durante as interações em grupos, os estudantes não apenas obtêm um interesse maior na tarefa como também desenvolvem espírito crítico e reflexivo, sendo responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Além da aprendizagem colaborativa, a teoria sociocultural nos remete a dois conceitos centrais da teoria de Vygotsky, entendidos como aqueles que mais podem respaldar a prática pedagógica do professor. São eles a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e a Mediação.

Vygotsky (2007) distingue dois níveis de desenvolvimento da criança, o que também podemos considerar, em analogia, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno na fase adulta. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. Já o segundo, é caracterizado pelas funções que essa criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. Portanto, a distância entre o que a criança aprende espontaneamente (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com o auxílio do meio (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que denominamos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A mediação é outro conceito central da teoria de Vygotsky que pode respaldar a prática pedagógica do professor. Entendemos como mediação o relacionamento entre professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho.

Nesse sentido, é possível compreender que, em colaboração, os sujeitos passam a fazer mais do que poderiam fazer sozinhos. Portanto, compartilhamos dos conhecimentos de Vygotsky (2007) e entendemos que, por meio da mediação pedagógica, a atuação do professor, que deixa de ser um transmissor de conhecimentos e passa a ser um orientador de seus alunos no seu progresso intelectual. Daí a importância de implementações das teorias



socioculturais de Vygotsky como práticas pedagógicas nas aulas desses professores bacharéis.

METODOLOGIA

Esta é uma investigação de abordagem qualitativa em que se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Como bem destacam Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o contato direto do pesquisador com a sua fonte direta de dados, que no nosso caso são os professores atuantes na Educação Profissional Básica de um Instituto Federal do Estado de Goiás.

Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada para detalhar as narrativas dos professores sobre o objeto em estudo. Para a coleta de dados foram entrevistados quatro professores bacharéis de um Câmpus do IFG que atuam na EP Básica, dentre eles, dois professores que já possuem experiência de sala de aula e outros dois professores que iniciaram a carreira docente no começo desse ano. Como bem pontuam Ludke e André (1986), a entrevista favorece a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo inclusive o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de análise mais superficial. Para tanto, a entrevista realizada foi organizada em duas categorias: o perfil desses docentes (identificação pessoal, formação acadêmica, titulação e experiência profissional) e o olhar desses docentes sobre suas práticas pedagógicas.

3.1 Identificação pessoal: formação acadêmica, titulação e experiência profissional

Nosso *corpus* de análise é constituído por quatro professores bacharéis. A tabela, a seguir, demonstra o vínculo, formação acadêmica, titulação e experiência profissional dos professores pesquisados.

Tabela 1: Identificação pessoal: formação acadêmica, titulação e experiência profissional

DOCENTE BACHAREL	VÍNCULO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TITULAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO IFG
1	Efetivo	Engenharia Mecânica	Mestrado	Desde 2009
2	Efetivo	Engenharia Elétrica	Mestrado em andamento	Desde 2015
3	Efetivo	Engenharia Mecânica	Mestrado em andamento	Desde 2017
4	Substituto	Engenharia Mecânica	Mestrado com Doutorado em andamento.	Desde 2017

Fonte: Tabela 1 – Elaboração da autora



CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS ATUANTES NA EPT SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Essa seção aponta algumas concepções dos professores bacharéis sobre suas práticas pedagógicas. Podemos perceber, após os depoimentos desses professores bacharéis, a presença de uma prática pedagógica repetitiva apoiada no Plano de Ensino, com requisitos já pré-programados, possivelmente sem reflexão pedagógica e/ou contextualização de temáticas, contando apenas com o objetivo de cumprir o cronograma. Identificando, assim, a falta de reflexão docente e a repetição da formalidade. Constatamos, também, que a ministração dos conteúdos é por meio de aulas expositivas, usos de *slides* e realização de exercícios, na maioria das vezes, de maneira individual pelo estudante. Outras, em grupos.

No quesito de percepção de aprendizagem, todos os docentes bacharéis afirmam que conseguem identificar quando o aluno aprende ou não. Isso pode ser uma consequência da mediação desenvolvida por eles no relacionamento entre professor e aluno, no que se refere a preocupação desses professores em explicar o conteúdo de várias formas para facilitar a compreensão dos alunos, por exemplo. Quando à metodologia, todos eles afirmam, conforme os depoimentos a seguir, que criaram suas próprias metodologias de atuação em sala de aula:

Eu criei minha própria metodologia. Fui aprendendo na prática, sabe? Eu fui observando os outros professores (Professor Bacharel 1).

Além de observar outros professores, eu pesquisei no youtube como me portar em uma sala de aula pois eu nunca tinha dado aula, e para participar do processo seletivo, umas das fases era a aula prática. Então eu vi vários vídeos que ensinava técnicas para dar aula (Professor Bacharel 4).

Eu nunca li sobre metodologia. Tudo o que eu sei hoje foi criado por mim mesmo. Eu dou aula do jeito que os meus melhores professores davam. Eu copieei eles, sabe? (Professor Bacharel 2).

Eu vi vídeos na internet com dicas para dar aula principalmente para eu dar a aula na prova didática no concurso. Eu aprendi técnicas em 3 dias. Quando tive que entrar na sala de aula pela primeira vez, essas técnicas sumiram. Tinha esquecido de verdade. Na verdade eu só usei para a prova didática. Mas agora você me perguntando, eu lembrei que eu uso algumas sim. (Professor Bacharel 3).

No que se refere à percepção que eles têm sobre suas práticas docentes, temos os seguintes depoimentos:



Hoje eu sinto que eu evolui como professor. No início eu era uma metralhadora, disparava conteúdo. Hoje não. Hoje eu consigo perceber melhor o meu aluno. Tenho interagir com ele para ter uma aula mais agradável. É um desafio para mim todos os dias (Professor Bacharel 1).

Eu percebo que eu sei o conteúdo mas quando se fala de pratica pedagógica eu não tenho conhecimento nenhum. Tem alguma receita? (Professor Bacharel 2).

Eu acho que estou delimitando minhas próprias metodologias. Entrei e não adaptei com os alunos. Mas depois peguei “mais leve” e agora estamos todos em plena harmonia. As aulas estão fluindo! (Professor Bacharel 3).

A minha aula é meio que um ritual, sabe? Eu sempre faço as mesmas coisas. Mas tenho vontade de mudar um pouco, tipo, dar uma aula diferente (Professor Bacharel 4).

Como reflexo dessas falas, é possível perceber que houve uma evolução pedagógicas, entre esses professores bacharéis, no exercício da docência. Contudo, ainda há uma carência, anseio e necessidade por parte desses professores no quesito de aprofundar e ter conhecimento sobre a relação de ensino-aprendizagem e demais elementos que fazem parte do conjunto de ações e saberes pedagógicos característicos da profissão docente.

No quesitoreferente à presença dos elementos/conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky constatamos que há situações nas aulas desses professores bacharéis que contemplam a interação social com atividades colaborativas (estudantes explicam no quadro para outros colegas ou apresentam seminários), uso dos *scaffoldings*, propiciando assim, a execução da ZPD do aluno. Quando os estudantes trabalham em grupos, ainda que de uma forma aleatória ou não programada, podemos perceber uma prática pedagógica desempenhada pelo professor bacharel, talvez inconsciente ou até mesmo por intuição, no âmbito da colaboração. No critério de sanar as dúvidas dos estudantes, notamos a presença do Desenvolvimento Potencial e do *scaffolding*, na maioria das vezes, feitos pelos professores. Talvez seja interessante os professores bacharéis conhecerem a teoria sociocultural para estimular os próprios alunos à aplicarem a execução do Desenvolvimento Potencial e do *scaffolding* entre eles mesmos.

Dessa forma, podemos inferir que os elementos da teoria sociocultural que foram externados por esses professores não foram executados com a finalidade de aprendizagem



colaborativa, na perspectiva de apoio. Percebemos que foi algo aleatório desenvolvido por eles, sem objetivos pedagógicos preestabelecidos, baseados apenas nas suas próprias bagagens culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas considerações, não podemos inferir que esses professores bacharéis não tem práticas pedagógicas. Não podemos condená-los, uma vez que eles não tiveram a formação para ser professor, embora estejam atuando como tal. Como, também, não podemos afirmar que o professor licenciado se orienta por práticas pedagógicas e aplica as teorias de Vygotsky em suas aulas. Talvez os licenciados, que tiveram uma formação pedagógica, estão atuando em sala de aula seguindo os mesmos critérios/práticas dos bacharéis.

Finalizamos com o seguinte questionamento: se esses professores, que não dominam a execução consciente ou programada dos processos metodológicos, soubessem as teorias pedagógicas, elas interfeririam nas aulas? Isso é proposta para refletirmos em um próximo estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei 11.892**. Brasília, dezembro, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 27 de março de 2008. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

BRASIL. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas**. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa*



de línguas. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas** Lisboa : Dom Quixote. 1993

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2.Ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.