



567

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, Câmpus Anápolis e Aparecida de Goiânia)

GT3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo

O presente trabalho é um recorte da proposta de pesquisa de mestrado que propõe analisar quais os elementos constituem a prática pedagógica dos professores bacharéis atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A questão é, em que medida essa prática pedagógica, especificamente nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, se desenvolve e ainda se tem em sua base os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky na interação com o conhecimento? A pesquisa está fundamentada pelos estudos de Veiga (1992) para tratar sobre a prática pedagógica, e pelas contribuições de Vygotsky (2007), Vieira Abrahão (2012), Masetto (2000) e Tardif (2002) ao contemplar os conceitos centrais de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e Mediação. Em termos metodológicos este estudo pode ser considerado um estudo de caso com base na pesquisa qualitativa e tem como objeto a prática pedagógica dos professores bacharéis que atuam no Ensino Médio Integrado do IFG – Câmpus Senador Canedo. Em termos procedimentais, a pesquisa será desenvolvida em quatro etapas, a saber: revisão bibliográfica, a análise documental, pesquisa de campo e a análise de dados conforme os objetivos da pesquisa. Diante da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a demanda por professores tem aumentado e observa-se diferentes perfis de formação dos docentes que estão atuando nos Institutos Federais que, em sua grande maioria, possuem o curso de bacharelado e qualificação a nível de mestrado e doutorado, sem formação voltada para o ensino. Pretende-se, com essa investigação, contribuir com a reflexão sobre as práticas pedagógicas desempenhadas por esses professores bacharéis, conhecendo melhor a realidade e os desafios enfrentados por eles em um contexto de ensino que possui especificidades relacionadas não só aos processos didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem, mas também dispõe do elemento humano e sua formação e inclusão no mercado de trabalho.

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

¹Este 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

²Doutora 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: yarafonseca09@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 e com isso 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 e, em sua maioria, não contemplam as discussões relativas aos processos educativos ainda que 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, na Resolução nº 1, de 27 de março de 2008, que define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22, da Lei nº 11.494/2007, 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:

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 nº 11.494/2007:

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 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.

Na verdade, o único momento que os conhecimentos pedagógicos/metodológicos dos candidatos a professores da EPT nos Institutos Federais poderiam ser aferidos seria na 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, possivelmente 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. Daí o interesse em verificar como os professores da EPT compõem e materializam suas aulas, ou seja, com que base teórico-prática desenvolve suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, surgiu a seguinte problemática, que será o objeto norteador para essa proposta de pesquisa, com a seguinte questão principal: quais os elementos constituem a prática pedagógica dos professores bacharéis atuantes na EPT e em que medida essa prática pedagógica, especificamente nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio de um Câmpus do Instituto Federal do Goiás (IFG), contém elementos e os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky?

EPT e a Prática Pedagógica



570

A rede federal de educação profissional teve seu marco regulatório traçado no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Como resposta aos desafios de ordem econômica e política, “Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETs” (MANFREDI, 2002, p. 85).

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 Federais, previsto na Lei 11.892/2008, 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, como os cursos ofertados com suas respectivas disciplinas, em considerável medida, são ministrados por profissionais de áreas específicas do conhecimento pautadas na tradição do bacharelado, ou seja, as chamadas disciplinas pedagógicas e conhecimentos didáticos não foram inseridos na graduação desses docentes. Souza e Nascimento (2013, p. 416) afirma que “a falta de uma fundamentação teórica e prática que oriente o exercício da docência traz certos entraves e dificuldades para os bacharéis professores no seu desenvolvimento na profissão docente”.

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 requer o uso de práticas pedagógicas.

Perrenoud (1993) pontua que a prática pedagógica do docente não é uma mera



571

concretização de receitas, modelos didáticos ou esquemas conscientes de ação. Já 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”. Assim, a autora ao conceber a relação entre teoria e prática permitiu distinguir duas perspectivas de práticas pedagógicas: a prática repetitiva e a prática reflexiva.

Na prática pedagógica repetitiva a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado, não reconhecendo nenhum sentido social nas ações dos professores. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Por outro lado, segundo Veiga (1992), a principal característica da prática pedagógica reflexiva tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. O professor que utiliza essa prática procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplica sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há uma preocupação em criar e produzir mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a visão do professor como mediador da aprendizagem e não expositor de conteúdos e o aluno um construtor do seu conhecimento e conhecedor das novas tecnologias bem como saber utilizá-las para sua prática (BRASIL, 2012). Essa concepção pressupõe, para o currículo do ensino tecnológico, a prática de educadores imbuídos de um verdadeiro espírito crítico, abertos à cooperação e o intercâmbio entre as diferentes formas de ensino, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes inicial em confronto com sua prática vivenciada (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, sugerimos a abordagem sociocultural de Vygotsky para nortear a prática pedagógica desses professores bacharéis. A teoria sociocultural tem como pressuposto que as atividades humanas e o seu desenvolvimento cognitivo seja produzido pelo processo de internalização da interação social em contextos culturais sendo mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos podendo ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico. Dessa forma, “o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais”



572

(OLIVEIRA, 2010).

Com isso, podemos inferir que a teoria sociocultural embasa a aprendizagem colaborativa. Nessa prática pedagógica os estudantes trabalham em pequenos grupos para atingir um determinado objetivo. 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 distância entre o nível de desenvolvimento real, em que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p. 97)

De acordo com Palangana (2015), foi por meio do conceito de ZPD que Vygotsky demonstrou como o processo interpessoal (social) se transforma num processo intrapessoal (psíquico). A passagem do social para o individual destaca “a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo e da colaboração, concebendo, desse modo, o aprendizado como um processo de troca e, portanto, um processo social” (PALANGANA,



573

2015, p.158).

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. De acordo com a teoria sociocultural, Vieira Abrahão (2012) conceitua mediação como:

processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente. (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p.462 e 463)

Ainda a referida autora acredita que a mediação é um dos processos, nas relações sociais, que contribui para a compreensão de como as interações sociais externas medeiam o processo de internalização trazido por Vygotsky por meio dos três tipos de ferramentas utilizadas pelos seres humanos para mediar suas atividades: artefatos culturais e atividades; conceitos e relações sociais.

Vieira Abrahão (2012) ao ler Rogoff (1995) sugere três formas de mediação. A primeira, nomeada de aprendizagem, em que os modelos da comunidade são fornecidos aos iniciantes. A segunda, intitulada de participação guiada, que acontece com a participação conjunta de um iniciante e um par mais competente no desenvolvimento de uma tarefa. E a terceira, caracterizada como apropriação, acontece quando os iniciantes fazem uso de ferramentas sem mediação social. No interior dessas três formas de mediação, segundo a autora, existe a mediação estratégica, mais conhecida por *scaffoldings* ou andaimes, os quais são vistos na teoria sociocultural vygotskyana como ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa. Para Figueiredo (2006), *scaffolding* é descrito como “um processo que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa” (FIGUEIREDO, 2002, p.15). Já Oliveira (2010) afirma que o *scaffolding* por estar presente na interação, só funciona mediante a cooperação entre os indivíduos.

Masetto (2000, p. 142), descreve habilidades do docente quanto à mediação do processo de ensino e

aprendizagem:

O professor, embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, na maioria das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, facilitador da aprendizagem, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

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), Vieira Abrahão (2012), Masetto (2000) e entendemos que, por meio da mediação pedagógica, atuação do professor, que deixa de ser um transmissor de conhecimentos e passa a ser um orientador de seus alunos no seu progresso intelectual, colabora para que o aluno tenha uma formação cidadã, permanente, responsável, contemplando valores, exercício da pesquisa e da interdisciplinaridade em suas atividades de aprendizado. Para Souza (2013), a formação docente para a EPT precisa articular a dimensão técnica e a dimensão humana. Dessa forma, observamos que o docente bacharel, além de ministrar a matéria específica de sua área, deve ter o entendimento da educação enquanto prática social que incluem dimensões políticas e ética na busca da formação de um ser humano integral. Daí a importância de implementações das teorias socioculturais de Vygotsky como práticas pedagógicas nas aulas desses professores bacharéis.

Conclusão

É nesse sentido que este estudo se insere como uma proposta de imersão no debate das práticas pedagógicas de docentes bacharéis na educação profissional prevendo uma análise acerca dos instrumentos pedagógicos que permeiam a atividade do exercício desse docente que é bacharel. Pretende-se, com essa investigação, contribuir com a reflexão sobre as práticas pedagógicas desempenhadas por professores bacharéis na Educação Profissional de Nível Médio de um Câmpus do IFG, conhecendo melhor a realidade e os desafios enfrentados por eles em um contexto de ensino que possui especificidades relacionadas não só aos processos didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem, mas também dispõe do



575

elemento humano e sua formação e inclusão no mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei 9. 394.** Brasília, dezembro, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei 11.494.** Brasília, junho, 2007.

BRASIL, **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1,** de 27 de março de 2008

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem código e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2012.

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.

COSTA, R. L. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Distância: estudo da mediação docente no modelo da Rede E-Tec Brasil na Rede Federal.** Tese de Doutorado. Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

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.

LIBERALI, F. C. **Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica sustentável.** In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.* Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 71-92.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, M. T. ; MORAN, M. ; BEHRENS, M. . **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 1. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. v. 1. 173 p.

OLIVEIRA, H. F. **A construção colaborativa de conhecimento durante a interação oral de aprendizes em uma aula de LE (inglês).** Revista Via Litterae, v. 2, n. 1, p. 88-101, 2010.

PALANGANA, I. C. **A relevância do social numa perspectiva interacionista.** In: *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.* São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 139-164.

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



576

RIOS, E. N. **Bakhtin e Vigotski: reflexões sobre o ensino de língua materna.** Aprender ± Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, IV, n. 7, p. 67-88, 2006.

SOUZA, F.C.S.; NASCIMENTO, V.S.O. **Bacharéis Professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** In: MOURA, D.H (Org.) Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional. Campinas, SP Mercado de Letras: 2013, p. 409-434.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Vozes, RJ: 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural.** Signum: estudos linguísticos, n.15/2, p. 457-480, dez.2012.

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

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