

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luciana Guerra Pereira Cotti Costa

**ENSINO DE DIREITO E LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
TÉCNICA: conhecimentos profissionais que fundamentam a
prática pedagógica**

Taubaté – SP
2022

Luciana Guerra Pereira Cotti Costa

**ENSINO DE DIREITO E LEGISLAÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO TÉCNICA: conhecimentos
profissionais que fundamentam a prática pedagógica**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado
Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha
Magalhães

Co-orientadora: Profa. Dra. Patrícia C. Albieri de
Almeida

**Taubaté – SP
2022**

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

C837e Costa, Luciana Guerra Pereira Cotti

Ensino de direito e legislação para a educação técnica :
conhecimentos profissionais que fundamentam a prática
pedagógica / Luciana Guerra Pereira Cotti Costa. – 2022.
117 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Professores – Formação profissional. 2. Ensino técnico.
3. Direito – Estudo e ensino. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Profissional em Educação DA ALUNA LUCIANA GUERRA PEREIRA COTTI COSTA

Aos dezanove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois, realizou-se por meio virtual, a sessão pública de defesa de dissertação de mestrado intitulada: “**ENSINO DE DIREITO E LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA: conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica**”, apresentada pela mestranda **Luciana Guerra Pereira Cotti Costa**, Graduada em Direito pelo Centro Universitário Salesiano Lorena, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do grau de “**Mestra em Educação**”, segundo os registros constantes na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação no processo nº PPGEDH – 064/21. Os trabalhos foram instalados às 09h00 pela **Profa. Dra. Luciana Oliveira Rocha Magalhães**, constituída pelos **Professores (as) Doutores (as) Patrícia Cristina Albieri Almeida, Cristovam da Silva Alves e Marli Amélia Lucas de Oliveira**. A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a dissertação, passou à arguição pública da candidata. Encerrados os trabalhos da defesa da dissertação, os examinadores deram o parecer final:

Profa. Dra. Luciana Oliveira Rocha Magalhães (Orientadora)
Considerou a aluna: APROVADA

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri Almeida (Coorientadora)
Considerou a aluna: APROVADA

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Membro Interno)
Considerou a aluna: APROVADA

Profa. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira (Membro Externo)
Considerou a aluna: APROVADA

Encerrados os trabalhos eu, **Alessandra Aparecida Ramos**, Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional, da Universidade de Taubaté, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Taubaté, 19 de abril de 2022.

Profa. Dra. Luciana Oliveira Rocha Magalhães (Orientadora)

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri Almeida (Coorientadora)

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves (Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARLI AMÉLIA LUCAS DE OLIVEIRA
Data: 20/04/2022 09:45:02-0300
Verifique em <https://verificador.it6.br>

Profa. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira (Membro Externo)

Alessandra Aparecida Ramos
Secretária

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela capacidade de estudar e por ter passado incólume pela pandemia do Coronavírus – Covid 19.

À professora Dra. Patrícia Albieri Almeida, pela excelente orientação, ensinamentos, paciência e por me acalmar em todos os momentos que tive necessidade.

À professora xará Dra. Luciana Magalhães, por ter me recebido no meio da caminhada e por todo apoio e incentivo recebidos.

Às tradutoras Lili e Candy, por terem sido sempre solícitas colaborando comigo nas traduções e pela amizade de infância.

À professora Mayra, que com todo carinho me atendeu nas dúvidas de português e normas de formatação.

Aos professores do Mestrado, por todo o ensinamento e incentivo.

Aos colegas do curso, por preciosas trocas de informações.

Aos meus pais, por me ensinarem que a maior herança é o estudo.

À minha família, por todo carinho e apoio recebidos e também pela compreensão em razão das ausências necessárias.

RESUMO

A presente dissertação situa-se nas discussões relativas aos conhecimentos profissionais docentes da educação profissional técnica, especificamente no tocante às questões das dificuldades que envolvem a formação desses professores e, sobretudo, os saberes que fundamentam sua atuação na sala de aula. Tem-se por objetivo investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos, bem como identificar a quais estratégias esses professores recorrem para promover a aprendizagem dos estudantes. A investigação, de natureza qualitativa, foi realizada com quatro docentes de disciplinas jurídicas de uma Escola Técnica Estadual, da região do Vale do Paraíba. Os professores participantes do estudo apresentaram perfis diferenciados tanto em formação, quanto em idade e experiência profissional, sendo que a maioria não possuía formação específica para a docência quando ingressou na Educação Profissional. Foram realizadas entrevistas em profundidade e grupo de discussão via Microsoft Teams. A análise desses dados coletados foi pela metodologia da análise de conteúdo, tendo como referência teórica os estudos sobre os conhecimentos que estão na base da profissão docente, proposto por Shulman (2014) e Tardif (2014). Os resultados foram apresentados em quatro blocos, a saber: (i) formação e o exercício da docência que contempla a inserção profissional em cursos técnicos profissionalizantes; (ii) planejamento e gestão das práticas pedagógicas tendo em vista favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nos cursos técnicos; (iii) ensino remoto com ênfase nos desafios; e, por fim; (iv) possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos contemplando sugestões de mudanças. Constatou-se que, na ausência de formação específica, os participantes enfatizavam a importância de uma formação profissional contínua, visando à atualização didático-pedagógica para melhoria da qualidade das aulas. Verificou-se também que os docentes se valiam de diferentes fontes para obter elementos que pudessem fundamentar a sua prática pedagógica, tais como a própria experiência profissional e uso de exemplos para contextualizar o conteúdo com a prática, além do fato de que buscavam diferentes tipos de apoio, tais como colegas de profissão e até a coordenação do curso, quando necessário. Sobre o ensino remoto, apesar do desconforto e despreparo inicial, foram feitas adaptações por parte dos docentes os quais afirmaram que as ferramentas *on line* deveriam continuar mesmo após a volta ao ensino integralmente presencial. Foram feitas sugestões de mudanças especialmente no tocante à estrutura e organização da instituição, contudo todos relataram que as mudanças não são advindas a partir de iniciativas deles próprios, mas sim da hierarquia institucional. Enfim, foi possível constatar que a prática desses docentes foi pautada em esforços visando despertar o interesse dos alunos que não optaram por estudar o componente curricular Direito, esforços que, em se tornando prática recorrente, poderão servir de base para os atuais e futuros professores da instituição.

Palavras-chave: Conhecimentos Profissionais. Cursos Técnicos. Ensino Jurídico.

ABSTRACT

This dissertation is part of the discussions on the professional knowledge of teachers in technical professional education, specifically regarding the issues of difficulties involving the training of these teachers and, above all, the knowledge that underlies his performance in the classroom. Its objective is to investigate the professional knowledge that underpins the pedagogical practice of teachers working in the legal education in the technical courses, as well as to identify what strategies these teachers use for the legal education in technical courses. The qualitative research was carried out with four professors of legal disciplines from a State Technical School in the region of Vale do Paraíba. Teachers present different profiles both in training as for age and professional experience, and most of them did not have specific training for teaching when they joined Professional Education. In-depth interviews and discussion groups were conducted via Microsoft Teams. The analysis of these collected data was by the methodology of content analysis, having as theoretical reference the studies on the knowledge that are at the basis of the teaching profession, with special emphasis on the concept of pedagogical knowledge of the content, proposed by Shulman and professional knowledge based on Tardif. The results were presented in four blocks, namely: (i) training and the exercise of teaching includes the entry into teaching of legal education teachers in technical courses; (ii) planning and management of pedagogical practices, which details the main strategies with the potential to favor the meaningful learning of legal content in technical courses; (iii) remote learning with an emphasis on challenges, and finally; (iv) possibilities for teaching law and legislation in technical courses, contemplating suggestions for chances. It was found that, in the absence of specific training, the participants emphasize the importance of continuous professional training, aiming at didactic-pedagogical updating to improve the quality of classes. It was also found that teachers used different sources to obtain elements that could support their pedagogical practice, such as their own professional experience and use of examples to contextualize the content with practice, in addition to the fact that they sought different types of teaching support, such as professional colleagues and even the coordination of the course, when necessary. Regarding remote teaching, despite the discomfort and initial unpreparedness, adaptations were made by the teachers who stated that the online tools should continue even after the return to fully face-to-face teaching. Suggestions for changes were made, especially regarding the structure and organization of the institution, however, everyone knows that the changes do not come from their own initiatives, but from the institutional hierarchy. Finally, it was possible to verify that the practice of these professors was guided by efforts aimed at arousing the interest of students who did not choose to study the Law curricular component, efforts that, becoming a recurrent practice, may serve as a basis for current and future professors of the institution.

Keywords: Professional Knowledge, Technical Courses, Legal Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etecs por região administrativa	53
Figura 2 – Qualificação e formação dos docentes participantes	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas	21
Quadro 2 – Teses e dissertações com autor, instituição e título	21
Quadro 3 – Fases da coleta	57
Quadro 4 – Instrumentos de pesquisa	60
Quadro 5 – Eixos e categorias de análises	62

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CF	–	Constituição Federal
CPS	–	Centro Paula Souza
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	–	Educação Profissional Tecnológica
EJA	–	Ensino de Jovens e Adultos
ETEC	–	Escola Técnica
ETIM	–	Ensino Médio Integrado ao Técnico
GC	–	Gestão do Conhecimento
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
IES	–	Instituição de Ensino Superior
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCK	–	Pedagogical Content Knowledge
PTD	–	Plano de Trabalho Docente
TCLE	–	Termo de Consentimento Live e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema de pesquisa	17
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Organização da dissertação	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Pesquisas correlatas	20
2.2 Formação e profissionalização docente	25
2.2.1 Identidade e desenvolvimento profissional	29
2.3 Profissionalismo docente na Educação Profissional	32
2.4 Conhecimentos profissionais docente	38
3 METODOLOGIA	52
3.1 Caracterização	52
3.2 Participantes	56
3.3 Instrumentos de pesquisa	56
3.4 Coleta de dados	56
3.4.1 Entrevistas semiestruturada em profundidade	57
3.4.2 Grupo de discussão	58
3.5 Procedimentos para análise de dados	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS ACHADOS DESSA PESQUISA	63
4.1 Formação e exercício da docência	63
4.1.1 Entrada na docência	63
4.1.2 Formação e fontes de conhecimento e de apoio	66
4.1.3 Papel da experiência profissional	70
4.2 Planejamento e gestão das práticas pedagógicas	73
4.2.1 Principais estratégias didáticas mobilizadas	75
4.2.2 Preocupação com as necessidades/demandas dos alunos para a aprendizagem de Direito e Legislação	79
4.2.3 Cuidados com o processo de avaliação e feedback	84
4.2.4 Preocupação com a formação ética das profissões	85
4.3 Ensino remoto	87
4.3.1 Desafios encontrados	88
4.4 Possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos	90
4.4.1 Sugestões de mudanças	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
RECOMENDAÇÕES DA PESQUISA	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	115
APÊNDICE B – Roteiro do grupo de discussão	117

APRESENTAÇÃO¹

Nesta seção, apresento o meu processo de formação inicial, a atuação como advogada, como ingressei na docência, na gestão escolar e como me constituiu a profissional que sou hoje.

Sempre estudei em escola pública, inclusive na mesma escola desde o, outrora denominado, pré-primário. Ingressei com 6 anos e cursei, na mesma escola, até a 8ª série, concluída com 14 anos. Isso me fez ter várias amizades sólidas, pois era praticamente a mesma turma durante todo o período em que permaneci na minha amada Escola Estadual Capitão José Carlos de Oliveira Garcez, em Queluz. Minha mãe era professora nessa mesma escola.

Para escolher o curso que pretendia cursar na faculdade não foi difícil, pois, desde que me entendo por gente, gostava de fazer tudo direitinho e, nas dificuldades infantis, imaginava tudo como num julgamento, quem iria acusar, quem iria defender e quem iria vencer essa suposta disputa. Não sei precisar desde exatamente quando via o Direito como meu modo de viver e seguir a vida com justiça, princípio muito forte em minha existência. Então, nunca tive dúvidas em optar pela faculdade de Direito, que cursei na Universidade Salesiana de Lorena – UNISAL – entre os anos de 1998 e 2002.

No contexto da graduação, ensinar era um prazer, uma ajuda que podia oferecer aos meus colegas da faculdade, os quais não tinham o mesmo tempo nem o mesmo entendimento que eu. Foi assim que comecei com meus grupos de estudo em preparação para as provas, atuando, também, como monitora do Núcleo de Prática Jurídica da UNISAL.

Ato contínuo e dificultoso, ao terminar a faculdade de Direito, é passar no exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Prestei por duas vezes sem sucesso na 2ª fase. Matriculei-me, então, em um curso preparatório e consegui passar na 3ª tentativa. Naquele momento, tinha uma profissão, quanta alegria, quanto agradecimento, enfim, apenas satisfação pela nova carreira.

Aos 23 anos vi-me casada, com profissão, mas sem clientes para atuar. Então, comecei a advocacia defendendo os direitos trabalhistas dos porteiros do meu prédio. Mas, quando

¹ Ao longo desta seção, na qual farei referência à minha trajetória pessoal e profissional, assumirei a primeira pessoa do singular. Entretanto, nas demais seções desse texto introdutório e dos capítulos que o sucedem, retomarei ao uso no impessoal.

acabaram aquelas reclamações, novamente me vi sem clientes para defender. Desse modo, eu tinha profissão, mas não tinha emprego.

Como não tinha intenção em abrir um escritório, passei a ampliar minhas possibilidades de trabalho, o que me proporcionou, em 2006, uma vaga na secretaria do Curso Êxito, um curso preparatório para concursos. Esse fato mudou minha trajetória, pois, a partir desse trabalho, comecei a conhecer pessoas, a ser vista e a ampliar meus contatos profissionais, o que me levou ao meu segundo emprego, dessa vez como advogada.

Foi nesse contexto que iniciei minha carreira docente também, sem a pretensão de galgar grandes degraus, apenas querendo manter ativa minha aptidão para ensinar. A meu ver, funcionava mais ou menos assim: trabalhando num escritório de advocacia durante o dia, eu tinha as noites livres para dar aulas, o que seria um momento para relaxar. Dessa forma, eu passei a ministrar aulas de Direito e Legislação à noite em pequenas escolas técnicas, o que me gerava um enorme prazer e renovava o meu ânimo para o trabalho no escritório.

Quando ingressei para ministrar aulas na ETEC de São José dos Campos, em agosto de 2009, estava contratada por uma filial de um escritório de São Paulo que era responsável pela recuperação de créditos bancários do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Rica experiência para o início da carreira, mas gerava estresse natural pela própria natureza do trabalho. No final do dia, vinha a alegria e prazer em ir para a escola, transmitir para os alunos exatamente o que eu lidava no escritório.

Quando se trata do ingresso na carreira docente, Huberman (1992, p. 39) apresenta o sentido próprio do entusiasmo inicial, utilizando o termo “Descoberta”: “a “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.”

Foi realmente como aconteceu comigo, o entusiasmo inicial me contaminou, a troca com os alunos e a vivência de sala de aula me motivavam a não parar, apesar do cansaço de acumular duas profissões. Durante o recesso escolar, preparava apostilas para ministrar aulas durante um semestre. As aulas se desenvolviam conforme meu cronograma e as dúvidas eram explicadas com base em minha experiência profissional, muitas vezes com estudos de caso com base em uma situação real, retirando os nomes das partes e quaisquer dados passíveis de identificação.

Nessa realidade que vivia, ousava concluir que lecionar não era um trabalho oficial, era mesmo só dar aulas, como aquele velho ditado que os professores, na maioria das vezes

não gostam de ouvir: “Professor, você não trabalha, só dá aula?”. Sem julgar como certo ou errado, era o que eu vivenciava naquela situação. E acreditava que fazia com qualidade, pois era possível apresentar casos práticos aos alunos, conseguindo ainda esclarecer as dúvidas de todos, já que aqueles temas eram recorrentes para mim no cotidiano da advocacia. Por isso, apresentava-me aos alunos no primeiro dia de aula como a “advogada que gostava de dar aulas”.

No final de 2011, a filial do escritório fechou e quem optou em permanecer foi trabalhar em São Paulo, mas eu segui como advogada autônoma em São José dos Campos, com alguns clientes particulares que havia conquistado ao longo da carreira. Da mesma forma, atuar na defesa dos clientes particulares também me proporcionava a bagagem de conhecimento jurídico necessária para partilhar em sala de aula com os alunos dos cursos técnicos da Etec de São José dos Campos.

Logo no início de 2012, fui convidada a assumir a coordenação do novo curso técnico em Serviços Jurídicos em uma Extensão da mesma Etec. Foi um grande desafio instalar esse novo curso, pois, na época, não havia muitos inscritos no processo seletivo, denominado Vestibulinho. Então, foi constituída uma classe com perfil bem eclético de candidatos que não tinham sido aprovados na 1ª opção do Vestibulinho.

Naquele momento, consolidei-me como professora, aprendi muito com essa turma e confirmei minha teoria de que o estudo do Direito colabora com a formação das pessoas. Os pais daqueles alunos eram muito participativos e inclusive alguns contavam que seus filhos nunca haviam visto Jornal Nacional, mas, com o transcorrer do curso, sabiam até explicar, em uma notícia jornalística por exemplo, uma decisão do Supremo Tribunal Federal que afetava toda a população.

Enfim, com os alunos, também validei minha crença na importância sobre o estudo do Direito no cotidiano. Ficou evidente que os acontecimentos triviais também estão ligados ao ensinamento dos conceitos jurídicos e que esses acontecimentos ajudam os alunos a entender melhor tais conceitos na medida em que conseguiam relacionar a teoria à prática do seu dia a dia. Uma das estratégias para tal validação, ao voltar das férias, era perguntar o que havia ocorrido durante o período de descanso deles e que poderia ser intitulado como “fato jurídico”. A princípio, eles falavam que não havia nada, mas, ao aprofundar os relatos, eles mesmos conseguiam constatar algum acontecimento de vontade humana que gerou consequências jurídicas (= fato jurídico) como, por exemplo, uma separação, uma batida de carro ou até mesmo o nascimento de um irmão ou sobrinho.

Nessa época, dediquei-me quase totalmente aos alunos e à coordenação do curso novo, apenas mantinha o atendimento jurídico dos clientes cujos processos estavam em andamento, sem ingressar com ações judiciais novas, ou seja, era possível conciliar o acompanhamento processual dos que já existiam e apenas ingressava com ações extrajudiciais. Então, passei a me definir como a professora que advogava nas poucas horas livres existentes, consolidando, assim, a minha profissão docente.

Sobre a estabilização na carreira, Huberman (1992, p. 40) descreve o comprometimento definitivo como o surgimento de um momento de transição: “[...] a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para mais uma forte afirmação do *eu*.”

Em agosto de 2014, sem nunca ter imaginado nem sequer postulado, fui convidada pela diretora da época para assumir o cargo de Diretora de Serviço Administrativo da Etec, a mesma onde eu ministrava aulas.

Percebi, naquele momento, a confiança que estava sendo depositada em mim, não só pelo peso do cargo em si, mas por ter sido escolhida em um momento que a escola passava por reformulações e precisava mudar de rumo. No entanto, meu maior pesar era saber que ficaria longe dos alunos que tanto amava, das salas de aulas que lecionava, enfim, afastar-me da docência foi motivo de sofrimento, na época. Após muito pensar e, com o apoio do meu marido, percebi que seria muito bom para mim profissionalmente.

Nessa oportunidade de nova mudança de cargo, nada mais era possível conciliar com o mundo jurídico, pois trabalhava, na prática, mais que as 40 horas inicialmente propostas, já que muito do trabalho era pensado e desenvolvido em casa também. Nessa função, que estou até o presente momento, sou responsável por toda a área administrativa e de recursos humanos da escola Sede (escola matriz) e das quatro extensões (Escola Estaduais que possuem parceria com o Centro Paula Souza). O trabalho engloba folha de pagamentos, gestão de contratos, frequência dos docentes, contagem de tempo, admissões e rescisões, enfim, toda a parte administrativa escolar.

Na vida pessoal, com 15 anos de casada ganhei o maior presente que Deus poderia me conceder e que tanto desejei por anos a fio: o dom da maternidade. Francisco nasceu em 1 de fevereiro de 2018. Costumo dizer que passei a enxergar o mundo com cores a partir desse momento. Difícil até mesmo descrever com palavras tamanha alegria e recompensa por longos anos de espera. O amor mais genuíno possível invade a gente e toma conta de uma

maneira inexplicável. Hoje, meu filho está com 4 anos e cresce em estatura e graça diante do Senhor.

Nesse meio tempo, ao perceber que minha carreira estava efetivamente direcionada para a docência, procurei investir em formação profissional nessa área também, além dos cursos jurídicos que estava habituada a fazer na OAB/SP. Então, cursei licenciatura em Direito no ano de 2010, Pedagogia em 2015 e iniciei o Mestrado em 2020.

Sobre a necessidade de formação, Gatti e Barreto (2009, p. 256-257), bem explicitam essa premissa: “Currículos precisam ser mais bem equacionados nos diferentes níveis de ensino, em particular na formação de professores”. Ainda citando Gatti e Barreto (2009, p. 257):

A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Foi nesse contexto que iniciei o Mestrado, ávida por aprofundar conhecimentos, consolidar experiências, enfim, querendo melhorar como pessoa e como profissional, que desde 2014 é gestão em tempo integral.

Foi com imensa alegria que refleti sobre esse meu processo de formação e desenvolvimento na docência, bem como foi importante e esclarecedor identificar os fatos que referenciaram meu perfil profissional.

Enfim, concluo que estou satisfeita em minha carreira docente e, ao rever minha trajetória, agradeço a Deus e a minha família por todas as lições de vida, pelo apoio recebido nas dificuldades e, acima de tudo, pelo incentivo ao acesso à educação de modo geral.

INTRODUÇÃO

O assunto desta dissertação insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU. Alinha-se também com Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e as políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

No processo de ensino aprendizagem, é sabido que o docente exerce um papel de protagonista no sentido de ser o sujeito do conhecimento e produtor de saberes, a partir de suas vivências. Nesse contexto, Roldão (2005) destaca a necessidade de se investigar a especificidade do trabalho docente visto que a função de ensinar é específica e constitui a singularidade dessa profissão: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por seus alunos.

Ainda nesse sentido, evidencia-se algumas considerações do relatório publicado pela OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005, p.12), no qual afirmou que:

Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. [...] O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo.

Nesse sentido, quando um profissional se insere na docência, é de suma importância que haja oportunidade de formação continuada, tendo em vista melhor articulação da teoria com a prática, com vistas, sobretudo, para o aperfeiçoamento do conhecimento específico e pedagógico do conteúdo.

Gariglio e Burnier (2012, p. 213) se fundamentam no estudo desenvolvido por Oliveira (2005) para destacar que “a formação pedagógica desse professor vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada e superficial, que carece de marco regulatório”.

Essa política de não formação tem implicações para a qualidade do ensino que é oferecido nos cursos de educação profissional e tecnológica, pois, para a maioria desses

professores, o ingresso na docência se dá sem formação pedagógica, sendo que alguns nem se consideram profissionais da educação, mas sim profissionais de uma área profissional, ministrando aulas correlacionadas ao seu segmento ocupacional.

Apesar de serem muitas as discussões e produções no campo da formação de professores, ainda são restritos os estudos sobre o professor que atua na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Mesmo considerando a expansão dessa modalidade de ensino, há uma histórica desregulamentação da docência. Dito de outro modo, a formação dos professores da educação profissional e tecnológica nunca alcançou o reconhecimento necessário, o que se manifesta na negligência do poder público.

A despeito das lacunas formativas dos docentes da EPT, a atuação desse profissional, como formador na educação profissional e tecnológica, é essencial, pois os componentes curriculares dos cursos são, em sua maioria, de natureza teórica e prática, requerendo dos professores habilidades relativas ao campo profissional em que atuam.

Para além dessas habilidades técnicas, a preparação para a docência na EPT implica, ainda, a aquisição de conhecimentos didáticos e pedagógicos, bem como o desenvolvimento de habilidades para atender às demandas de uma sala de aula. Para os docentes de Direito e Legislação, ainda tem o agravante da existência do professor que nem sempre optou pela docência como primeira escolha de atuação profissional, sendo que começa a ser professor geralmente para ter uma renda extra.

Regulamentando o contexto em que será desenvolvida a problemática dessa dissertação, destaca-se a Lei n.º 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no tocante aos artigos 39 a 42 no capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica – que prevê a regulamentação do seu desenvolvimento “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada” (LDB, 1996, artigo 40).

O estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais, na perspectiva do exercício pleno da cidadania pela educação profissional, tem se constituído numa prioridade desde a aprovação da atual LDB. Todavia, mesmo reconhecendo a atenção da legislação nacional no sentido de fomentar o desenvolvimento permanente desse professor, a carência de docente técnico qualificado é uma realidade que prejudica a expansão da educação técnica de qualidade. Esse cenário demonstra a necessidade de formação adequada do docente à atual complexidade do mercado de trabalho no qual ingressarão os discentes provenientes desses cursos técnicos.

Para dar uma resposta apropriada ao direito de aprender dos alunos, os docentes precisam se dedicar a continuar aprendendo, ou seja, empenhar-se na constante busca pela formação continuada, objetivando a harmonização entre teoria e prática, especialmente nos cursos técnicos que servem para esse propósito. A educação técnica possui componentes curriculares práticos que são a essência da base do conhecimento dos futuros profissionais, por isso estão intrinsecamente ligados ao conhecimento que o professor precisa ensinar de modo a contextualizar a teoria, relacionando-a diretamente à prática do seu dia a dia profissional.

Em virtude desse contexto educacional tão específico, evidencia-se a necessidade de favorecer o processo de profissionalização docente no sentido de superar o conceito da docência ligada à vocação. Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um imperativo a ser investido a longo prazo para valorizar o *continuum* profissional de modo a conceber a formação docente como processo de longa duração. Nesse sentido, todo professor deve compreender sua formação como um ato permanente, que se estende por toda a vida profissional. (FERREIRA, 2006; GÜNTHER e MOLINA NETO, 2000; MARCELO GARCÍA, 1995; PIMENTA, 2000; RANGEL-BETTI, 2001).

Para Marin (1995), o *continuum* de formação de professores deve ser abordado como educação permanente, formação continuada e/ou educação continuada por serem esses os termos que mais apropriadamente representam os significados da formação no contexto educacional, pois apresentam, como eixo da formação, o conhecimento. Acerca disso, defende-se que:

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p.17-18).

Sobre o desenvolvimento profissional, Sparks e Loucks-Horsley (1990, p. 234-235), definem como sendo todo “processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores”. Já Day (1999, p. 4) define desenvolvimento profissional docente como um processo:

[...] mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à

prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Sobre esse desenvolvimento profissional, vale retomar o relatório da OCDE que destaca: “as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente [...]”. (OCDE, 2005, p. 13).

Em se tratando de docentes da educação técnica, seu processo de desenvolvimento profissional pauta-se de maneira preponderante na articulação entre a teoria e a prática, de modo que seu conhecimento consiga subsidiar as aulas práticas e, conseqüentemente, aumentar o conhecimento dos discentes. Nesse contexto, Pereira (2004, p.04) explica sobre essa necessidade de articulação da teoria com a prática, pois:

O cenário atual da educação brasileira aponta para uma estruturação curricular que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo.

As práticas de formação de um profissional precisam levá-lo a refletir sobre sua experiência, para compreender a aplicabilidade da teoria à prática de modo a melhorar o ensino. Essa articulação entre teoria e prática, especialmente nos cursos de educação técnica, deve permear a formação dos professores, promovendo oportunidades para que os docentes testem seus conhecimentos teóricos.

Analisando o histórico dos cursos técnicos, apurou-se que a formação dos docentes da educação técnica começou a ter algum incentivo governamental devido à latente preocupação com a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

A respeito dessa formação do professor da EPT, vale ressaltar que não é necessário cursar licenciatura, embora sua graduação não o prepara especificamente para ser professor. Oliveira Junior (2008 p.72) chama atenção para essa problemática:

um dos maiores problemas relacionado com a formação de professores em geral e que ficou mais evidenciado nas tentativas de formação de professores para o ensino técnico é que as Universidades têm dificuldades intrínsecas para lidar com essa questão. Nas licenciaturas o que se ensina basicamente é a História da Educação [...] poucas vezes se discute o aqui e o agora. Poucas vezes se discute o real e o concreto, a escola da realidade e o que o professor irá encontrar.

Dessa feita, pode-se concluir a importante missão das universidades na formação dos futuros professores. Valezi e Cox (2011) explicam que o docente que se depara com a missão de atuar na EPT, muitas vezes, enfrenta uma forte inquietação: como ser professor na

educação profissional tecnológica? No contexto dessa dissertação cabe, ainda, o seguinte questionamento: como ser professor da EPT no ensino de Direito e Legislação?

Na instituição onde realizamos nosso estudo, para ministrar o componente técnico de Direito e Legislação ou o Cidadania Organizacional, os professores não precisam ter formação em licenciatura. Quando ingressam na docência da EPT, é solicitado que elaborarem seu Plano de Trabalho Docente – PTD – partindo dos conteúdos extraídos dos Planos de Cursos. Trata-se de uma prática padrão para todos os cursos, ou seja, o conteúdo básico a ser ensinado nessa disciplina é o mesmo para todos os professores em todas as unidades das Etecs. O que vai diferenciar é o modo como o docente ministra esse conteúdo, bem como sua didática e exemplos concretos para melhor compreensão dos alunos.

Normalmente, o profissional que ministra essa aula tem o domínio do conteúdo, mas nem sempre tem o domínio pedagógico, em outras palavras, nem sempre sabe como conduzir o processo de aprendizagem. Esses professores aprendem ensinando, no contexto do trabalho, sem formação prévia e, muitas vezes, sem o apoio necessário.

Nesse cenário, é um desafio ao docente ensinar a legislação para um público que não optou por estudar Direito como profissão. Muitas vezes, as dificuldades aparecem no uso de linguagens técnicas, no entanto, em outros casos, falta também o interesse dos discentes, pois ingressam em um curso técnico específico, identificam-se com as matérias peculiares desse curso e, ao se deparar com os conteúdos da legislação, muitos não demonstram interesse.

1.1 Problema de pesquisa

A problemática pesquisada foi: **Quais os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que trabalham o ensino jurídico em cursos técnicos?**

Conhecer qual o preparo pedagógico que o professor recebe e onde ele busca qualificar-se para a otimizar sua prática docente foram o ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa. Buscou-se, ainda, conhecer como esse professor lida com as dificuldades no ensino da legislação a fim de obter êxito em transformar a informação em conhecimento.

É notória a importância do docente no processo de ensino aprendizagem, por isso estudar como ele exerce sua prática profissional é de suma importância para entender quais

aspectos interferem na docência, ou seja, quais conhecimentos precisam ser utilizados para que esse profissional consiga levar ao aluno o conteúdo jurídico, de maneira eficiente.

Nesse contexto, Lee Shulman (1986) destacou um rol de conhecimentos necessários para que o professor exerça sua atividade de ensino, a saber: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, como será oportunamente aprofundado no capítulo em que apresentamos nosso Referencial Teórico.

Pesquisar e refletir sobre as experiências formativas é imprescindível, pois, a partir da análise do conhecimento profissional docente e de como mobilizar esses conhecimentos no dia a dia, é possível compreender a prática da competência profissional e o modelo pedagógico aplicado, o que reflete diretamente na eficácia do ensino. Isso repercute de modo muito positivo no processo de ensino aprendizagem, bem como pode colaborar com o modo de exercer a profissão.

1.2 Objetivos

Com o foco em balizar a questão central dessa dissertação, serão apresentados os objetivos a seguir:

1.2.1 Objetivo geral

Investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores, os quais trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar e problematizar as práticas pedagógicas relatadas por docentes de ensino jurídico em cursos técnicos;
- Identificar quais as estratégias que esses professores recorrem para o ensino jurídico em cursos técnicos;
- Apresentar sugestões para o ensino jurídico em cursos técnicos com potencial para favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nos cursos técnicos.

1.2.3 Organização da dissertação

Essa dissertação está organizada da seguinte forma: Apresentação; Introdução. Referencial Teórico; Metodologia; Resultados e Discussão; Considerações Finais; Referências e Apêndices.

A Introdução subdivide-se em três subseções: Problema de pesquisa; Objetivo, que se subdivide em dois: Objetivo geral e Objetivos específicos; e Organização da dissertação.

A primeira seção do segundo capítulo – Referencial Teórico – trata das pesquisas correlatas sobre o tema; já a segunda abrange conceitos da Formação e Profissionalização Docente, Identidade e Desenvolvimento Profissional, Profissionalismo Docente na Educação Profissional e Conhecimentos Profissionais Docente.

O terceiro capítulo trata da Metodologia e subdivide-se em cinco seções: Caracterização; Participantes; Instrumentos de pesquisa; Coleta de dados e Procedimentos para Análise de dados.

O quarto capítulo aponta os Resultados e Discussão, com apresentação dos dados obtidos partindo da análise dos instrumentos, tendo quatro seções: Formação e exercício da docência; Planejamento e gestão das práticas pedagógicas; Ensino remoto e Possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos.

O quinto e último capítulo são as Considerações Finais, as quais são seguidas pelas Referências. Nos Apêndices, constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora, orientadoras e pela Universidade de Taubaté.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que serviu de base para aprofundarmos as questões centrais dessa pesquisa cujo objetivo foi investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos. Na primeira seção, apresentamos as pesquisas correlatas. Na segunda, abordamos os principais aspectos e breve contextualização histórica sobre a profissionalização docente, com realce aos estudos de Tardiff (2013) e Nóvoa (2017). São também ressaltados os estudos sobre identidade e desenvolvimento profissional docente, com base em Marcelo (2009) e Roldão (2007), dentre outros. Na terceira seção, o foco de nossa discussão é sobre o profissionalismo docente na Educação Profissional, com destaque para as práticas docentes desses professores, articulação da teoria com a prática, passando pela lacuna na legislação sobre a EPT e as implicações para a profissão docente. As bases da terceira seção são os estudos de Pereira (2004), Oliveira (2006), Machado (2008), entre outros, além da legislação pertinente à temática. Na quarta seção, são discutidos os conhecimentos profissionais que estão na base da docência, fundamentados em Tardif (2002 e 2013), Roldão (2007) e Shulman (2005).

2.1 Pesquisas correlatas

A revisão de literatura acerca do tema foi realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) fazendo o uso dos seguintes descritores associados: “ensino técnico” + “conhecimento profissional” + “estudo de legislação”, o que gerou como resultado um total de 85 itens com publicações desde o ano de 1996. Cabe esclarecer que, ao realizar essa pesquisa com indicação temporal mais recente, foram localizados poucos trabalhos, por isso foi necessário ampliar o período de busca.

Foram lidos os títulos, resumo e problema das teses e dissertações com o objetivo de identificar aquelas que mais se aproximavam da temática objeto de estudo da presente pesquisa: conhecimento profissional de professores que atuam em cursos técnicos.

O levantamento bibliográfico foi feito entre os meses de agosto e setembro de 2021 e, como resultado, filtraram-se quatro dissertações e uma tese relacionadas ao nosso tema de pesquisa, conforme especificado no Quadro 01 abaixo:

QUADRO 1 – Teses e dissertações selecionadas

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES		
TIPO	DESCRITOR	SELECIONADO(S)
Tese	ensino técnico + conhecimento profissional + estudo de legislação	01
Dissertação	ensino técnico + conhecimento profissional + estudo de legislação	05

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Após a leitura atenta e entendimento das principais ideias, resumo e problema das dissertações e teses, foi possível identificar as que mais se aproximavam da problemática pretendida nessa pesquisa. No Quadro 2, constam os dados das dissertações e teses selecionadas.

QUADRO 2 – Teses e dissertações com autor, instituição e título

ANO	TIPO	AUTOR	IES	TÍTULO
2003	Tese	Mello, Ana Cláudia Collaço de	Universidade Federal de Santa Catarina	Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito: um caminho para práticas educativas inovadoras
2012	Dissertação	Heritt , Schirley 1	Universidade Estadual de Londrina	Docência da disciplina de Psicologia no curso de Direito: saberes e práticas
2014	Dissertação	Goes, Luciane Fernandes de	Universidade de São Paulo	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: estado da arte no campo da educação e no ensino da Química
2015	Dissertação	Rufino, Silvia Cristina	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Estratégias de ensino-aprendizagem para a sociedade do conhecimento: uma experiência prática no curso Técnico em Administração do CEFET/RJ
2017	Dissertação	Cotomcci, Gustavo	Universidade Metodista de São Paulo	Estranhos no ninho: ensino jurídico e formação docente
2017	Dissertação	Vilalva, Adriana Mallmann	Universidade Católica de Santos	O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) no ensino do Direito: um estudo exploratório

Fonte: elaborado pela autora (2021)

A leitura das teses e dissertações selecionadas foi realizada com o intuito de identificar as aproximações e distanciamentos dos estudos em relação à presente pesquisa. Uma breve análise dos estudos identificados segue abaixo, apresentando-os por ordem cronológica do ano da publicação.

A primeira a ser analisada foi a tese de Melo (2003), com o título “Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de direito: um caminho para práticas educativas inovadoras” da Universidade Federal de Santa Catarina, que teve como objetivo geral apresentar um modelo de apoio didático aos docentes do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense. O estudo contribuiu para a qualidade da educação superior e para a adoção de práticas educativas inovadoras.

A autora utilizou o método indutivo e a técnica da pesquisa-ação. Os resultados mostraram que, embora detentores de conteúdo jurídico inquestionável, os docentes do curso de Direito apresentavam carências didáticas e dúvidas no tocante à aplicação de novas formas de ensinar. Contatou, ainda, que poucos eram os interessados em questões pedagógicas.

Melo (2003) relatou que, à medida que foram concretizadas as ações da pesquisa, os docentes mostraram-se receptivos, com uma mentalidade aberta, favorecendo a troca de ideia e de experiência, além do comprometimento com o desenvolvimento acadêmico e com a instituição. Conseqüentemente, as reclamações no tocante à didática dos professores foram substituídas pelos elogios de excelência das aulas.

Ainda segundo Melo (2003), foi verificado que os docentes despertaram para a necessidade de educação continuada, mesmo aqueles que exercem outras profissões além da docência. Fomentou-se, principalmente, a ideia que estar atualizado na legislação não é garantia de que o docente ministrará bem uma aula, por isso a participação em cursos de capacitação docente e em atividades acadêmico-científicas são indispensáveis ao professor bem-sucedido. Por fim, como conclusão, foi sugerida a inclusão da disciplina Didática do Ensino Superior nos cursos de graduação em Direito.

O segundo trabalho lido foi a dissertação de Heritt (2012), da Universidade Estadual de Londrina, intitulada “Docência da disciplina de psicologia no curso de Direito: saberes e práticas”. Esse estudo analisou as características da atuação pedagógica de docentes da disciplina de Psicologia no curso de Direito e suas possíveis implicações para a formação dos alunos.

Após a observação da realidade, essa pesquisa elegeu, como problema, quais os saberes e práticas podem auxiliar à docência de Psicologia no curso de Direito e qual a consequência de tais saberes e prática para a formação dos alunos. Com o desenvolvimento da pesquisa, o enfoque mais detalhado foi sobre os saberes docentes e sua utilização na disciplina e os saberes e práticas pedagógicas na percepção dos alunos.

Heritt (2012), citando Pimenta e Anastasiou (2002, p. 20), explanou que, se de um lado os professores (oriundos dos cursos de bacharelado) trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimentos das suas áreas de atuações profissionais, de outro, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Tão pouco as instituições que os acolhem põem em dúvida sua capacitação. Assim, “dormem profissionais e acordam professores” (HERITT, 2012, p. 13-14).

Já a dissertação de Goes (2014), da Universidade de São Paulo, com o título “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: estado da arte no campo da educação e no ensino de química”, teve por objetivo mapear os trabalhos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), descrevendo e avaliando as principais tendências da produção acadêmica sobre esse conceito. A autora aprofundou a pesquisa sobre as distintas interpretações do PCK e aplicabilidade de que os professores se valem, o que considerou uma tarefa difícil, pois: “acessar o PCK de um professor [...] exige a identificação de conhecimentos implícitos manifestados em situações durante a prática de ensino” (GOES, 2014, p. 87).

Segundo a autora, foi necessário se valer de diversos métodos para essa identificação, tais como entrevistas, grupo de discussão, análise de documentos e observações em geral, especificamente do planejamento do ensino. Conclui-se que: “os dados apontam para a necessidade de mais estudos teóricos sobre o PCK” visto que pode contribuir para fomentar novas políticas públicas para a formação de professores, (GOES, p. 141).

Por sua vez, a dissertação da Universidade Federal do Rio de Janeiro de Rufino (2015), cujo tema foi “Estratégias de ensino-aprendizagem para a sociedade do conhecimento: uma experiência prática no curso Técnico em Administração do CEFET/RJ”, teve como objetivo principal descrever a utilização de uma metodologia de ensino e aprendizagem apresentada no formato do jogo denominado “Trabalho Legal”. Esse jogo foi utilizado na disciplina de Direito Empresarial, que é ofertada no terceiro período (segundo ano) do Curso Técnico em Administração.

Refletindo sobre a necessidade de mudanças no sistema de ensino, Rufino (2015, p. 18), destacou:

[...] a necessidade de uma mudança cuidadosa nos modelos educacionais existentes, e nos paradigmas associados a estes modelos, um novo olhar nos processos pedagógicos e nos modelos de ensino-aprendizagem, se torna indispensável, para proporcionar um formato de educação que contemple a dinâmica exigida pela sociedade emergente.

A autora preocupa-se em destacar aspectos pedagógicos do modelo de ensino-aprendizagem com proposta de aprendizagem sociointeracionista, e que, na prática proposta, o jogo “Trabalho Legal”, sugere-se o educar pela experiência em consonância com as teorias pedagógicas, refletindo positivamente no processo ensino-aprendizagem.

A dissertação defendida por Cotomcci (2017), intitulada “Estranhos no ninho: ensino jurídico e formação docente”, foi um estudo vinculado à linha de pesquisa “Formação de Educadores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Teve como objetivo promover uma reflexão acerca do ensino jurídico ministrado em cursos não jurídicos. O autor explana que, nos vários cursos universitários existentes, sempre há uma disciplina jurídica. Em virtude disso, há a necessidade de uso de linguagem técnica por parte dos alunos, os quais, em sua maioria, não optaram por estudar Direito em seus cursos.

Ainda, segundo Cotomcci (2017, p.34), essa pesquisa se materializou em vivência docente aliada a relatos de alunos, por isso a metodologia adotada foi a pesquisa narrativa, partindo de uma pergunta-chave: “Você saberia como agir se fosse chamado pelo seu chefe para participar de um processo trabalhista, seja como preposto, testemunha ou para documentar o processo?”.

Esse estudo concluiu que é um desafio lidar com temas jurídicos, especialmente com a nova geração, cujos membros são considerados “nativos digitais” e possuem características imagéticas, hipertextuais e hipermidiáticos. Eles estão conectados o tempo todo e, para esse público, uma aula apenas expositiva torna-se entediante (COTOMCCI, 2017, p.94).

Por fim, a última e não menos contributiva dissertação estudada foi da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – publicada por Vilalva (2017) com o título “O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) no ensino do direito: um estudo exploratório”. Essa pesquisa teve como ideia central o uso do PCK no estudo do Direito, tendo como objetivo um estudo teórico sobre o conceito de PCK, analisando suas implicações na prática docente de um professor do curso de Direito.

O objetivo de estudo dessa dissertação foi compreender como Shulman concebe o conhecimento pedagógico do conteúdo e quais as repercussões desse conhecimento na prática docente de um professor do curso de Direito. Considerou-se, ainda, que os docentes do curso de Direito nem sempre escolhem a docência como primeira opção profissional.

A autora destacou que, para a docência da área do Direito, raras são as universidades que possuem programas de formação pedagógica para seus docentes. Relatou também que,

por muitas vezes, bastava o profissional ter um notório saber jurídico para ser contratado para ministrar aulas de direito. No entanto, Vilalva (2017) ponderou que atuar como professor requer saberes e práticas próprias, por isso, concentrou sua pesquisa em organizar a base de conhecimentos para o ensino no aspecto do conhecimento pedagógico do conteúdo, formulado por Lee S. Shulman.

O aprofundamento, leitura e entendimento dessas produções supracitadas revelaram-se satisfatórios esse estudo por ser possível adentrar na temática dessa pesquisa. Com Melo (2003), entendemos a necessidade de apoio didático pedagógico aos docentes para auxiliá-los na inovação das práticas educativas, justamente o tema investigado por essa pesquisadora. Com Heritt (2012), encontramos os saberes docentes e práticas pedagógicas, itens que também se relacionam com os objetivos dessa pesquisa. Com Rufino (2015), adentrou-se no assunto da necessidade de mudanças no sistema de ensino, com preocupação dos aspectos pedagógicos do modelo de ensino-aprendizagem. Com Cotomcci (2017), refletiu-se acerca do ensino jurídico ministrado em cursos não jurídicos e a necessidade de formação de professores. Por fim, Vilalva (2017), que abordou a temática do PCK, verificamos, de maneira significativa, as contribuições teóricas para nosso estudo, uma vez que utilizamos o mesmo conceito teórico.

O levantamento realizado permitiu verificar que o estudo da legislação nos cursos técnicos é uma realidade abordada por pesquisadores que procuraram desvendar quais os saberes e práticas podem auxiliar os docentes em sua atuação e, até mesmo, que tipo de apoio didático-pedagógico efetivamente pode contribuir para solucionar as dificuldades educacionais apresentadas pelos docentes da área.

Considerando o número restrito de pesquisas correlatas a esse estudo, foi possível constatar que se trata de um tema pouco pesquisado. A partir da leitura detalhada e análise das pesquisas aqui levantadas, por meio da associação dos descritores “ensino técnico”, “conhecimento profissional” e “estudo de legislação” foram reveladas diferentes dificuldades e entraves no ensino de legislação em cursos técnicos. Em função dessa carência, destacamos a importância de se aprofundar essa temática e de se investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos.

2.2 Formação e profissionalização docente

Quando se trata de profissionalização docente, é imperiosa a preocupação em definir o termo “profissão” e seus derivados, conforme constam definições no Dicionário Michaelis (2016, p. 688):

Profissão. 1 Ato ou efeito de professar. [...] 4 Ocupação ou emprego do qual se obtém o sustento para si e seus dependentes: “Quase toda a Província o conhecia e tinha-lhe medo pela sua profissão incrível: brincar com um bando de cascavéis. Chamavam-no por isso o Feiticeiro” (JP). 5 Ofício para o qual uma pessoa se especializou: “Falou-lhe a um só tempo de mil coisas diferentes; [...] e, afinal, da sua profissão de advogado, profissão que ele exercia com entusiasmo, com delírio [...]” (AA2).

Profissional. 1 Relativo à profissão [...] 2 Típico de certas profissões. 3 Que exerce uma ocupação como meio de vida ou para ganhar dinheiro. 4 Muito dedicado ao seu ofício.

Profissionalização. 1 Ato ou efeito de profissionalizar (-se). 2 Capacitação profissional.

Profissionalizar. 1 Tornar (-se) profissional. vtd e vpr 2 Dar(-se) caráter profissional. (Grifos nossos).

Especificamente sobre o termo profissionalização, Le Bianc (2005), partindo das ideias de Durkheim, entende que pode ser definida como "o conjunto das teorias que veem nas profissões formas sociais que contribuem para o funcionamento harmonioso do sistema social" (LE BIANIC, 2005, p. 30, livre tradução).

Ainda sobre a profissionalização docente, Larson (1977) elucida que o magistério pode ser considerado como uma profissão organizacional visto que funciona dentro do sistema escolar, com o professor ocupando um lugar subalterno na hierarquia. Nessa posição, não é possível “naquele momento, solidariedade e coesão suficientes para assumir o caminho da profissionalização por meio da capacitação em conhecimentos especializados e aquisição de competência com base em uma "ainda incerta ciência da pedagogia" (LARSON, 1977, p. 184).

Diante dessa importância, tal como a necessidade de melhor tratar esse tema, Tardif (2013), explica que, desde a década de 1980, há grande preocupação com a reforma na educação no tocante à profissionalização docente.

Importante trazer à baila um dos maiores pesquisadores acerca da temática, Mariano Fernandez Enguita (1991), que chegou a classificar a docência como sendo uma “semi-profissão”, sob o argumento de que nessa profissão há características que a colocam a meio caminho entre as profissões clássicas e os trabalhadores assalariados. Isso ocorre, pois esses profissionais estão dentro de uma estrutura educacional, na qual nem sempre são os protagonistas, fato que limita sua autonomia.

Autores como Coelho e Diniz Pereira (2017, p.20) chamam a atenção também para o limite da perda de autonomia dos docentes, pois:

os professores não se vêm impedidos de realizar as tarefas para as quais também estão disponíveis especialistas, sendo, em alguns casos, requalificados para tanto. E também há um limite para a perda de autonomia, pois o trabalho do professor, por sua natureza, requer uma certa liberdade para fazer adaptações tendo em vista que "se realiza com seres humanos.

Sobre isso, Cabrera e Jaén (1991, p.201), destacam que o trabalho do professor transcorre: “[...] em sala de aulas separadas, onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apoia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta ‘superioridade intelectual’ com relação ao alunado”.

Ademais, acerca da profissionalização docente, há ainda que se ressaltar a natureza do conhecimento do docente, o que é de extrema importância visto que é o elemento diferenciador de outras profissões, conforme ressalta Tardif (2000, p. 6), “de fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”.

Sobre a profissionalidade e esses conhecimentos, Ramalho e Núñez (2004, p. 4) destacam que são saberes próprios da docência, ao definir:

o termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão.

À luz dessa conceituação, entendemos a importância de salientar a profissionalização docente, como bem definido acima, no sentido de enxergar o docente como o profissional especializado para um ofício. Esse professor deve alicerçar seu processo de profissionalização no compromisso de vincular a ideia de que, quanto mais bem preparado estiver, maior será a aprendizagem de seus alunos.

É fato que outrora, o ensino já esteve muito ligado à vocação, sendo exercido por mulheres com tradição religiosa, sem muita necessidade de formação. Segundo aponta Tardif (2013), elas ensinavam por imitação, ou seja, repetiam modelos das mais experientes e o centro da aprendizagem se restringia à figura e ao caráter da professora. O autor explica que apesar de esse aspecto remontar à prática da antiguidade, infelizmente, ainda hoje é possível encontrar estruturas escolares com aspectos arcaicos, fato que se contrapõe cruelmente ao processo da profissionalização docente.

Ainda segundo Tardif (2013), a partir do século XIX, os professores começaram a se interessar pela carreira e passaram a ganhar por isso, enfraquecendo, assim, a ideia principal de vocação como força matriz para se exercer a docência.

Posteriormente, como supracitado, a partir de 1980, começaram a preocupação e a ação das autoridades americanas no sentido de profissionalizar de fato a docência. Entretanto, o que se conclui, desde então, conforme explica Tardif (2013), é que, passado tanto tempo do início desse movimento, poucos avanços foram registrados nesse sentido, por isso, urge a necessidade de favorecer o processo de profissionalização docente para superar o conceito da docência ligada à vocação.

Sobre a ideia de vocação versus produção, Roldão (2007, p. 102), destaca que:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *professional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...].

Desse modo, aos poucos se foi criando a cultura que o saber em si não era mais suficiente, era preciso também saber ensinar, conforme ressalta Tardif (2002), surgindo então a necessidade de profissionalizar o ensino.

Roldão (2007), citando Nóvoa (1995, p.21), esclarece que a profissionalização docente é um processo não linear, nem unidirecional, visto que, na história, houve períodos alternados de “profissionalização” *versus* “desprofissionalização” pautados por conflitos de interesse.

Por sua vez, Nóvoa (2017, p. 1131) conclui que profissionalização docente e a formação são processos intrinsecamente conectados, pois “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”

Faria (2019, p. 127) ressalta que “a base da formação dos professores deve ter fundamentos teóricos e práticos que lhe proporcionem a capacidade de mediar o conhecimento científico, promover a emancipação humana das condições de exploração e o reconhecimento das contradições sociais”.

Enfim, são variadas as pesquisas sobre profissionalização e formação docente, formando um corpo importante de estudos os quais contribuem sobremaneira para a profissão docente. Essa fundamentação é para profissionalização docente, uma vez que não pode haver profissão sem uma base teórica sólida, que englobe todos os aspectos necessários para o bom

desenvolvimento profissional, pois todas as profissões existentes possuem esse conjunto de conhecimentos que precisa ser construído de maneira coletiva.

Sobre esse silogismo, Nóvoa (2017, p.1130) pontua que: “Ao dizê-lo, quero marcar a dimensão colectiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente.”

Dessa feita, pelas explanações acima descritas, é possível concluir que, como observa Nóvoa (2017), a profissão docente depende da formação docente e a recíproca também é verdadeira.

Ainda sobre a importância da formação docente, destacam-se as contribuições de Carvalho (2011, p. 321), ao ressaltar “que o processo formativo de um professor não se esgota no desenvolvimento de suas “competências profissionais”, mas inclui necessariamente a formação de um sujeito. A menos que se tenha por objetivo a decretação da superfluidade do educador”.

Logo, a formação docente precisa ser repensada, estimulada e reformulada, com constante acompanhamento e avaliações periódicas tendo em vista ultrapassar a barreira da dificuldade de articular o que se ensina aos pretendentes à docência ao que os futuros professores realmente necessitam para a sala de aula. Esse processo se inicia na formação inicial, passando pelo ingresso na carreira e se consolidando durante o desenvolvimento profissional.

2.2.1 Identidade e desenvolvimento profissional

“A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (Marcelo, 2009, p. 11).

No que se refere à identidade e ao desenvolvimento profissional, as pesquisas, como a da OCDE, demonstram que é recente a prioridade para essas questões com reflexões sobre como o professor age, pensa e sente na dinâmica de sua sala de aula.

Nesse sentido, em 2005, destacou-se o título do relatório publicado pela OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005, p.12), que afirmou:

Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. [...] O ensino é um trabalho exigente e não é

qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”.

Em defesa da construção de uma identidade profissional, é importante destacar as contribuições de Miguel Arroyo (2000, p. 18), que, em seu livro *Ofício de Mestre*, explica o motivo pelo qual escolheu o termo “ofício” para definir a profissão docente, pois, para ele, o saber-fazer do professor quase se assemelha ao saber-fazer de artífice de forma qualificada. Com isso, sai em defesa da identidade: “[...] individual e coletiva” [...] a “perícia dos mestres” refere-se às “artes de ensinar e educar”, ao “conviver de gerações”, ao “saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem”, e continua viva, presente e necessária.

Sobre as dificuldades da construção identidade docente, Silva e Santos (2015, p. 10) destacam:

os docentes sofrem os prejuízos desse conflito na proletarização da profissão que desvaloriza o seu status social, suas condições de trabalho e seu salário. A identidade docente atravessa um constante conflito entre a sua importância na manutenção e construção social e a sua desvalorização enquanto força de trabalho.

Assim, pode-se concluir que a identidade e desenvolvimento constituem uma: “construção histórico-social em permanente evolução” (ROLDÃO, 2007, p. 94), corroborando com a noção de “desenvolvimento profissional”, no sentido de que se trata de um movimento *continuum*. Essa perspectiva agrega a ideia de “aprendizagem contínua” intrínseca à cultura das escolas, mas que nem sempre oferecem o apoio necessário aos docentes em momentos distintos do ciclo profissional, conforme a perspectiva apresentada por Vaillant e Marcelo (2012).

Considerando a premissa de desenvolvimento profissional como movimento constante, há que levar em consideração a aprendizagem contínua dos docentes, ou seja, sua própria formação, que lhe imputará uma identidade profissional diferenciada, de acordo com o seu desenvolvimento na carreira.

Segundo Tardiff e Raymond (2000), a identidade profissional docente, no início da carreira, é constituída por uma estruturação principalmente do saber experiencial, pautado no trabalho cotidiano e experiência profissional. Essa experiência também deve fundamentar o saber docente, que pode ser assim definido:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da

educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Ainda sobre a identidade profissional, Marcelo (2009) menciona a necessidade de se aprofundar sobre o papel que a identidade profissional tem no desenvolvimento profissional docente:

uma vez que é através da nossa identidade que nós percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. [...] É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...] (MARCELO, 2009, p. 11).

Por outro lado, Larson (1977) explica que, muitas vezes, ocorre de o desenvolvimento profissional e seu processo de profissionalização serem mediados pela própria organização em que o docente atua e não diretamente pelos professores. Logo, é comum que não possibilitem ao professor ser o protagonista da sua própria identidade como deveria ser. Porém, essa vertente não deve ser preponderante a ponto de impedir o protagonismo do docente, por isso mesmo é muito importante que a construção dessa identidade profissional se torne o viés o qual estimulará novos docentes ingressantes e a permanência dos bons professores na carreira, com estímulos à sua formação docente.

Considera-se, ainda, que a formação completa de um professor vai além de aspectos teóricos, passando necessariamente por formações constantes, fomentos às práticas pedagógicas e didáticas diferenciadas e culminando com a reflexão de suas práticas habituais. Toda essa trajetória tem por objetivo formar a própria identidade profissional docente e seu completo desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, cabe destaque à definição de Heidman (1990 *apud* GARCIA, 1999, p. 138):

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais”

Contudo, ao observar as práticas docentes, percebe-se que alguns métodos de análise de conhecimentos são ultrapassados, não abrangem todos os tipos de saberes existentes, não levam em conta a interdisciplinaridade e, muitas vezes, o discente chega a ser desestimulado a seguir a carreira docente. Essa interdisciplinaridade contribui sobremaneira à formação e à construção da identidade docente, conforme vemos em:

a interdisciplinaridade traz uma contribuição essencial para a formação do profissional, em três importantes aspectos: a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setORIZADA e subsetORIZADA, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas (JAPIASSU, 1976 *apud* VEIGANETO, 1997, p. 69).

É sabido que, um docente iniciante, sem a prática que o embasa na sua identidade profissional, ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez e se deparar com a situação de ter que ensinar um conteúdo que acabou de aprender, até faz o seu melhor. Todavia, devido à falta de preparo suficiente, não alcança o objetivo primaz de sua profissão, qual seja, fazer-se compreendido pelos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, essas considerações sobre a profissionalização docente alinham-se com as conclusões do relatório da OCDE (2005, p.13) que afirma: “As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente”.

Devido à complexidade e importância, entendemos que as pesquisas no campo do desenvolvimento profissional, incluídas as que dizem respeito aos conhecimentos profissionais que estão na base da docência, são de suma importância. Acreditamos que, a partir desses estudos, é possível compreender os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores, os quais trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos, objeto de estudo dessa pesquisa.

Ao conhecer a compilação das conclusões desses estudos, é possível, segundo Gauthier et al. (1998, p. 25), minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar que “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo”.

Para finalizar essa seção, vale ressaltar a conclusão de Marcelo (2009, p. 19): “a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

2.3 Profissionalismo docente na Educação Profissional

Nesta seção do estudo proposto, serão abordados os principais aspectos sobre o profissionalismo docente na Educação Profissional, com destaque para as práticas docentes

desses professores, articulação da teoria com a prática, levando em consideração a lacuna na legislação sobre a EPT e a conseqüente crise do profissionalismo na profissão docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172 de 09/01/2001, contempla a Educação profissional sob o ponto de vista do consenso nacional da formação para o trabalho. Nesse Plano, vemos que o cenário atual:

[...] exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador. (PNE. Item 7.2 Diretrizes).

Atualmente, o PNE é regido pela Lei 13.005 de 25/06/2014 e, como principal alteração, pode-se destacar a meta de ampliação de ofertas de cursos e matrículas para a EPT (PNE 2014, meta 15, item 15.10).

Analisando o PNE, acerca da formação docente, com atenção principal ao desenvolvimento dos discentes, Machado e Salles (2009, p. 43) explicam que:

No Plano Nacional de Educação, consta que a educação e o aprendizado implicam, necessariamente, a capacitação para a prática da cidadania responsável e consciente em consonância com as necessidades da sociedade. Assim, a formação e o aperfeiçoamento das aptidões individuais para a vida produtiva ou para o exercício da liderança científica, tecnológica, artística, cultural, política, intelectual, empresarial e sindical não poderia prescindir do desenvolvimento da responsabilidade social dos educandos.

Ainda, nesse sentido:

A Lei n. 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, também ressalta a importância da educação como meio e condição de integração social e realização pessoal. Para tanto, esta educação precisaria estar contextualizada tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de aprender, de relacionamento com o meio social e político, de atitudes de cooperação, de solidariedade e responsabilidade. As pessoas precisariam se tornar mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e mais respeitadas com relação às diferenças sociais. Uma educação contextualizada seria, assim, fundamental para o crescimento do país e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. (MACHADO e SALLES, 2009, p. 44).

Entretanto, segundo Mogeiro e Barreiro (2021, p. 10):

A primeira questão que precisa ser pontuada aqui é a identidade do professor da Educação Profissional. Há diversas áreas nas quais não há mais esta dúvida: o professor de matemática é o licenciado em matemática, o professor de geografia é o

licenciado em geografia. Mas quem é o professor responsável por ensinar eletrônica, mecânica, construção civil, direito ou administração em um curso técnico?

Dada as considerações supracitadas e a importância da temática, conclui-se que a questão da profissionalização dos professores da EPT há muito vem sendo colocada em evidência no sentido de não se caracterizar como profissão de carreira, pois muitos profissionais nem sempre optam pela docência como primeira escolha de atuação profissional. Isso gera instabilidade na construção da identidade profissional dos docentes da EPT, tanto que esses professores, muitas vezes, nem se consideram profissionais da educação, do saber, mas sim como profissionais de uma área específica atuando na docência, como bem destaca Oliveira (2006, p. 7): “Docentes do Ensino Técnico não tem a expectativa de serem professores, profissionais da educação, mas sim, profissionais de outra área que aprenderam a dar aulas e passaram a ter ampliadas suas oportunidades de trabalho.”

Há que se considerar nesse sentido que, para ser especificamente professor da EPT, a formação acadêmica completa exigida é apenas ser bacharel da área à qual pertence o componente curricular que será ministrado, ou seja, não há a exigência formal de formação pedagógica.

Assim, o professor novato começa a atuar sem o preparo específico que lhe assegure a autonomia e segurança inicial para gerir sua própria sala de aula. Por isso, é muito importante, além da sua formação inicial, uma formação contínua de preparação para a docência, o que implica a aquisição de conhecimentos didáticos e pedagógicos, bem como o desenvolvimento de habilidades para atender às demandas de uma sala de aula.

Sobre esse docente ser o bacharel formado na área que ministra o componente curricular, é de se esperar que domine a matéria a ser ministrada, fato que, por si só, não garante que consiga ministrar com excelência. Isso acontece, pois é sabido que há professores com excelente formação acadêmica, porém não conseguem favorecer a aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, há professores que não possuem a formação específica, mas que cumprem com excelência sua função de ensinar.

Ainda sobre a formação de professores para EPT, autores como Mogarro e Barreiro (2021) e Oliveira (2013) chamam a atenção para a necessidade de o Ministério da Educação se posicionar sobre a obrigatoriedade da licenciatura para a docência na EPT e para a importância de as instituições que acolhem esses profissionais terem um comprometimento efetivo com a formação continuada de seus docentes.

Em se tratando de professores da educação técnica, esses procuram ministrar suas aulas práticas tentando demonstrar para o aluno a relação entre os conceitos que detém e a sua

mobilização em situações concretas da área profissional específica, de modo que seu conhecimento consiga embasar as aulas práticas e, conseqüentemente, facilitar a compreensão dos alunos.

Há que se levar em consideração que a educação técnica possui componentes curriculares práticos, os quais são a essência da base do conhecimento desses futuros profissionais ingressantes no emprego. Esses conhecimentos práticos estão intrinsecamente ligados ao conteúdo que o professor precisa ensinar de modo a contextualizar a teoria na prática do dia a dia profissional.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da formação dos professores em benefício da aprendizagem dos alunos sob a perspectiva da totalidade do conhecimento, como elucidada, Faria (2019, p.127) sobre a articular a teoria e prática que:

destacou-se como imprescindível à formação dos professores e ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação dos alunos para além do conservadorismo e reprodução, entendendo que a consciência dos sujeitos se dá pela práxis, não como junção estanque da teoria e prática, mas como condição unitária de compreensão e transformação da realidade, em uma perspectiva de totalidade.

Outro ponto a ser levado em consideração, no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e os saberes docentes, é a relação entre professores e alunos, pois é notório que a EPT exige novas demandas. Nesse sentido, Melo (2010, p.2) destaca que são relações:

[...] distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho (MELO, 2010, p. 2).

Os interesses acadêmicos dos discentes da EPT divergem nesse sentido, conforme a escolha feita pela área do curso técnico em que se matriculou. Todavia, a forma de educar e de avaliar os alunos precisa considerar as reflexões inovadoras, incentivando-os a pensar certo, conforme bem explana Freire (*apud* NUNES, 2011, p. 45):

Parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que treina, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente.

Ocorre com certa frequência de os alunos não atribuírem significado ao que aprenderam e ainda considerar o conteúdo como matéria distante de sua realidade, por isso não aplicável nem a sua profissão técnica. Nesse caso, acontece especialmente no ensino da legislação, com suas palavras rebuscadas e de difícil compreensão por grande parte do contingente discente. Os professores da EPT precisam levar em conta ainda a complexidade existente na atuação dos cursos técnicos, com diversos eixos tecnológicos (gestão, indústria, comércio etc.), formas de organização diferenciada (híbrido, homogêneo etc.) e, diversidade de modalidades (presencial, semipresencial, *online* etc.).

No contexto da profissionalização dos professores da EPT com os estudantes, é muito comum os jovens do ensino técnico perguntar aos seus professores se eles também trabalham ou só “dão aulas”, o que retrata como a construção de identidade profissional do docente que atua na EPT é frágil.

As respostas são variadas, entretanto o cerne da questão também pode ser notado devido à lacuna histórica da legislação brasileira no sentido de fomentar a formação de professores da área visando a construção de sua identidade profissional.

A primeira vez em que houve a exigência legal de formação específica para docente do ensino técnico foi em 1961, na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), conforme destacou ao seu artigo 59: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.

No entanto, foi notória a diferença nas exigências da formação para as disciplinas do Ensino Médio em relação às disciplinas técnicas. No tocante ao nível dessa exigência de formação, foram exigidos apenas “cursos especiais de educação”, sem precisar se enquadrar em formação necessariamente em nível superior.

Nesse sentido, acentua-se a lacuna na LDB, posterior à Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que sequer cita a educação técnica em seu texto, tampouco a necessidade de formação docente. Por sua vez, a atual LDB –Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – continua com a mesma omissão em relação ao professor da EPT, mencionando apenas, no seu Título VI, como profissional da educação os da Educação Básica e Superior que deveriam ter notório saber. A esse respeito, Mogarro e Barreiro (2021, p. 14) esperavam que ao longo dos anos:

o contingente de professores sem habilitação fosse se ampliando, e a solução parecia distante, quando em final de 2016 houve uma reforma na legislação, permitindo que

para a educação profissional o professor pudesse ter notório saber comprovado pela sua experiência, ao invés da formação anteriormente prevista.

Sobre essa lacuna de formação para os docentes da Educação Profissional, vale ainda destacar o que declaram Mogarro e Barreiro (2021, p. 14):

[...] fica evidente que ao flexibilizar os requisitos de ingresso destes professores para a docência, a obrigatoriedade da formação pedagógica, para os diversos profissionais formados em suas áreas específicas, tornou-se frágil e, talvez, difícil de ser sustentada pelas instituições que já não estavam praticando essa solicitação em seus concursos de contratação docente anteriormente.

Para os autores, “a profissionalização do professor que atua na educação profissional é um campo em disputa” (MOGARRO, BARREIRO, 2021, p. 14), visto que não há legislação específica, a qual regulamente os requisitos para ingresso e formação da EPT.

Em 2015, foram publicadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos professores (BRASIL, 2015), apresentando, dessa forma, um avanço ao regular à formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015).

Importante elucidar que a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) foi alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017); CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018) e CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019) e, posteriormente, revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019-A), a qual trata em seu artigo 21 sobre Formação Pedagógica para não licenciados:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Enfim, a lacuna da legislação pátria em torno da EPT e a falta de políticas públicas efetivas de formação docente nessa área têm gerado consequências para a atuação dos professores. Esses problemas acabam por reforçar a ideia de que, para ser professor da EPT, basta ser profissional da área para a qual se vai lecionar, sem considerar o valor do professor pela docência, mas sim como um profissional de uma determinada área, que, por algum motivo, também ministra aulas.

Então, verifica-se, como ponto primordial da questão, a ausência de legislação para fomentar a discussão e o incentivo sobre a profissionalização docente da EPT no tocante à falta de formação docente na área e ao reconhecimento desse professor como profissional da educação.

No tocante à prática desse profissional da educação, especificamente o professor da EPT, é importante investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam suas práticas pedagógicas, objetivando refletir positivamente na aprendizagem dos alunos, bem como analisar os aspectos da sua profissionalização.

Trata-se da necessidade de atenção especial à formação que deve ser perene, com atenção principal ao desenvolvimento dos discentes. Acerca disso, Machado e Salles (2009, p. 43) reiteram que “a educação e o aprendizado implicam, necessariamente, a capacitação para a prática da cidadania responsável”.

Assim, retomando a indagação citada na introdução de nosso estudo – Como ser professor na educação profissional? – confirma-se a importância da formação pedagógica do docente da EPT. Então, vem à tona o questionamento central dessa pesquisa, qual seja: Quais os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica dos docentes da EPT?

2.4 Conhecimentos profissionais docente

Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder [...] (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Esta seção analisa os estudos sobre o conhecimento profissional docente e sua complexidade, tendo em vista que a indagação sobre como saber ensinar é uma questão que permeia a carreira docente desde os primórdios. Isto posto, também aprofundaremos a questão sobre os conhecimentos profissionais que estão na base da profissão, fundamentados em Tardif (2002 e 2013), em Roldão (2007) e em Shulman (2005 e 2014).

No que concerne especificamente aos conhecimentos, Roldão (2007, p. 96) citando Rodrigues (1997), explica que o que diferencia cada profissão é a “posse de um saber próprio”, o qual legitima o indivíduo para o exercício da profissão. Igualmente ocorre em relação aos conhecimentos docentes, cuja fonte primária inicia geralmente nos respectivos cursos de formação.

Ao analisar a evolução das pesquisas nesse sentido, percebe-se a preocupação sobre o saber propriamente, o saber ensinar, que implica, saber fazer os alunos de fato aprenderem o que está sendo apresentado na aula.

Tardif (2002, p. 32) nos apresenta reflexões semelhantes acerca do conhecimento profissional e os saberes docente:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? [...] Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual sua função na produção dos saberes pedagógicos?

Partindo dessas ponderações trazidas por Tardif (2002), buscamos abordar a questão no tocante à relação dos professores com o conjunto de conhecimentos existentes no exercício da atividade docente.

Acerca dessa atividade, Diaz Bordenave e Pereira (1988) definiram-na como um tipo de processo de comunicação em que o professor é o emissor e os alunos receptores, sendo que o emissor possui o objetivo de fazer com que os alunos aprendam o conteúdo através da transmissão de uma mensagem.

No que se refere à necessidade de transmitir o conhecimento restrito, Roldão (2007, p.95) muito bem explana, contextualizando que “[...] da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que o não possuíam.”

Não obstante, atualmente sabe-se que tal definição referia-se ao modelo tradicional, com aulas puramente expositivas, as quais não estimulavam o aluno a exercitar sua capacidade reflexiva e criativa, fator extremamente significativa na aprendizagem dos alunos. Corroboram nesse sentido, as críticas de Gil (1997, p.70) acerca do modo de aula simplesmente expositiva e oral:

A exposição, no sentido clássico, fundamenta-se na idéia de que é possível ensinar aos outros por meio de explicação oral. Convencido disto, os professores concentram todos os seus esforços para expor seus conhecimentos de forma lógica e clara. Daí resulta que toda a iniciativa da exposição cabe ao professor. Quanto ao

aluno, cabe ser dócil, atento e submisso à autoridade do professor. A adoção deste modelo torna problemática a aprendizagem. O professor preocupa-se em expor a matéria e negligência a importância do interesse e da atenção do aluno. Tantas são as ideias apresentadas, que boa parte delas não é retida pelos alunos. Alguns professores falam tão rápido que algumas ideias não são percebidas pelos alunos. Outros falam tão baixo e de forma tão monótona que não conseguem manter a atenção dos alunos. Em suma, as aulas expositivas caracterizam-se pelo monólogo.

Há tempos o ensino deixou de ser idealizado como a simples transmissão de conhecimentos, libertou-se daquela remota ideia de que sua eficiência estava associada à vocação do professor e seus traços de personalidade. Libertou-se igualmente da ideia de o professor ser o detentor único do conhecimento, que, justamente, era restrito a poucos, por isso precisava ser transmitido aos demais por alguém, no caso os professores.

Divergente dessa percepção, passou-se a dar mais valor ao que o educando aprendia, ou seja, o ato de aprender se tornou mais importante que o fato de saber, podendo chegar até a confundir: “com um saber-fazer, um saber-lidar e um saber-estar com as crianças” (TARDIF, 2002, p.45).

Desta feita, Tardif (2014) elucida que a relação dos docentes com os saberes não mais se restringe à função de transmissão de conhecimentos já constituídos, pois entende que a prática docente integra diferentes saberes e que há diferentes relações com eles, atribuindo diversos significados aos saberes e respectivas relações.

Por sua vez, Shulman (2014, p. 14) relata que existem muitos “retratos bem-feitos da especialidade”, porém elucida que as descrições nem sempre são eficazes pelo fato de que “a maioria delas se concentra na gestão da sala de aula” com poucas descrições nas “gestões das ideias” dentro da sala de aula.

De qualquer modo, não se pode definir os saberes docentes de forma isolada, sendo necessário, acima de tudo, compreender esses saberes de forma harmoniosa e complementares entre si, de modo que esses diversos saberes garantam a aprendizagem em consonância com a formação prática. Também é preciso destacar que a definição desses conhecimentos profissionais:

está longe de ser consensual, não apenas tendo em vista os diferentes níveis de ensino e as respectivas exigências, mas também o fato de que, tradicionalmente, no Brasil e em outros países, a formação dos professores das etapas mais adiantadas da Educação Básica tem como referência o campo do saber que irão lecionar e não os conhecimentos do campo da Pedagogia que, em geral, são secundarizados nos currículos dos cursos de formação docente (COELHO, 2017, p.7).

Justamente por não ser consensual, Tardif (2014) elucida que os saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de diferentes fontes:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2014, p. 35).

Para aprofundarmos a temática dos conhecimentos profissionais, destacaremos as definições de Tardif (2002) acerca de um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência) e ainda apresenta quatro categorias para melhor entendimento, a saber:

Profissionais: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas).

Disciplinares: definidos e selecionados pela universidade e também são incorporados à prática docente pela sua formação.

Curriculares: discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais

Experienciais: são os que os professores desenvolvem no exercício prática de suas funções baseados no seu cotidiano.... brotam da experiência e por ela são validados (TARDIF, 2002, p. 36, 38-39).

Por sua vez, os saberes experienciais merecem maior destaque especialmente porque se relacionam à temática proposta na educação profissional e ao modo como os professores o desenvolvem nas situações pelas quais passam em sala de aula. Conforme elucida Tardif (2002, p. 109-111) "o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social".

São saberes que, ainda segundo Tardif (2002, p.39) “brotam” da experiência e são validados por ela. Nesse sentido, esses saberes se incorporam às experiências e influenciam o modo de ensinar conforme as habilidades dos docentes de saber-fazer, assim vai-se construindo o conhecimento que o legitima na profissão.

Sobre a experiência profissional de docente da educação profissional, Vieira, Araújo e Slongo (2020, p. 23) explicam que os:

conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na área são bastante valorizados pelos alunos, que os consideram como uma dimensão prática do aprendizado, ou seja, os conhecimentos objetos do ensino adquirem sentido quando balizados pela experiência profissional do professor.

Tardif (2002, p. 53) também explica que os professores não rejeitam os outros saberes, ao contrário disso, eles os incorporam à sua própria prática pedagógica de ensinar, com reflexos de sua formação e descarte do que não lhes parece mais útil, “como se a experiência provocasse um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática

profissional”. Por essa ótica, nota-se que há valorização evidente dos saberes práticos os quais permeiam o cotidiano escolar.

Esses saberes práticos, que legitimam a experiência dos professores, consolidam-se como base fundamental para o exercício de lecionar, pois, para os docentes, “seus saberes experienciais são o fundamento de sua competência” (TARDIF, 2002, p. 48) e permitem a construção do próprio modelo de excelência profissional docente.

Assim, pode-se afirmar que o aprendizado da docência é constante e se trata de um processo construído ao longo da carreira. Logo, a construção do conhecimento profissional docente se compõe por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, saberes esses que têm ocupado papel de destaque na formação de professores, conforme explicam Almeida e Biajone (2007).

Roldão (2007) também buscou entender a especificidade da atividade do professor, como caracterização de sua profissão e o que significa de fato ensinar. Para tanto, explicou-nos que existe uma diferença entre o professor transmissivo e a amplitude de saberes. No seu entendimento sobre o conceito de ensinar:

[...] a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda (Roldão, 2005c) entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. No limite, e simplificando, tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares (ROLDÃO, 2007, p. 94-95).

Ainda sobre saberes das áreas de conhecimento docente, vale destacar as considerações de García (1992), que descreve a profissionalidade como o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições, os quais o professor deve possuir.

Outrossim, para Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, pois carregam as marcas do ser humano. Dessa forma, esse saber é situado, pois consolida-se: [...] “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014 p. 16). Em outras palavras, esse saber “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60).

Ao nos depararmos com a grande gama de definições sobre os saberes docentes, chamados por Tardif (2002) como pluralismo epistemológico, verificou-se também, em nosso estudo, que o mesmo postulado é válido para aqueles profissionais que a princípio não

fizeram a opção pelo magistério, como os que foram estudados nessa pesquisa, a saber, professores da educação profissional técnica.

Pelo exposto até aqui, notamos que as investigações foram consolidando o trabalho docente como profissão de interações humanas, como no Livro publicado por Tardif e Lessard “*O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*”, em que se trata do cotidiano escolar com o intuito de compreender como os professores desenvolvem essas interações, partindo da análise de entrevistas e observações in loco. Nessa obra, Tardif e Lessard retomaram a atenção para a docência como relação humana entre pessoas que interagem entre si, definindo assim: A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 35).

Há que se considerar que é inerente à profissão docente a interação humana, assim sendo, a personalidade do próprio professor é absorvida no processo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 1999). Tal concepção esclarece a compreensão das respostas que os professores, participantes de nossa pesquisa, dão ao serem questionados nesse sentido, ou seja, muitas vezes, primeiramente, eles mencionam sua personalidade e talentos pessoais como pontos principais de êxito em seu trabalho (TARDIF, 2000).

Ainda considerando os apontamentos teóricos de Tardif (2000), como os cursos de formação concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, é comum que esses fundamentem sua prática docente consoante às suas próprias características e experiências profissionais e não em sua base formativa. Assim, esses saberes são de fato criados no próprio ambiente de trabalho, ao longo do desempenho das próprias atividades docentes. Os profissionais do saber, nesse sentido, absorvem as realidades, desenvolvem seus saberes e são, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer (GIDDENS, 1987).

Ainda sobre a constituição profissional do professor, Carvalho (2001, p. 308) destaca que: “há casos em que a excelência no desempenho da prática pouco se relaciona com a posse ou o domínio prévio de uma teoria a ser “aplicada” em um contexto específico”.

A distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários foi discutida por autores como Fenstermacher (1994) Tardif e Lessard (1999), Wideen et al. (1998); Schön (1983) e Zeichner e Hoefft (1996) os quais priorizaram a investigação dos saberes e práticas docentes com ênfase para amplos estudos acadêmicos.

Consolidando essa ideia, Tardif (2002, p. 42) chega a concluir que o vínculo dos docentes com os saberes é uma relação de alienação, pois os professores não produzem nem controlam os saberes curriculares, já que os recebem prontos e os usam na medida da necessidade, quase sempre sem reflexão crítica. Entretanto, em relação aos saberes experiências, podemos afirmar que há uma exceção, visto que os docentes conseguem se apropriar e dominar esses saberes com maior propriedade por eles serem fruto de sua jornada docente e vivência profissional.

As pesquisas na área de saberes docentes e identidade profissional são de suma importância visto que possibilitam a compreensão dos conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores, os quais trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos, objeto dessa pesquisa. Ao conhecer a compilação das conclusões desses estudos, é possível, segundo os autores, minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, ideias essas que “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 25).

Nesse sentido, avultam as considerações de Pimenta e Anastasiou (2014, p.71) os quais acreditam que é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (*ninguém ensina o que não sabe*), dos saberes pedagógicos (*pois o ensino é uma prática educativa*), dos saberes didáticos (*ensino nas situações contextualizadas*) e dos saberes da experiência, na estruturação da prática profissional.

Assim, é imperativo discutir e pensar quais são os conhecimentos e práticas pedagógicas necessários ao trabalho do professor, especificamente, nos cursos técnicos, alvos dessa investigação. Quando se trata de EP, a preocupação ainda é maior, tendo em vista a falta de o domínio pedagógico, ainda que o docente possua o domínio total do conteúdo, por isso, podem ocorrer dificuldades em saber como conduzir o processo de aprendizagem.

Há que se considerar que, ao docente, não basta apenas conhecer o conteúdo que deve ser ensinado, mas sobremaneira faz-se importante conhecer as práticas pedagógicas para melhor ensinar e atingir aos alunos. Esse profissional precisa também conhecer o contexto no qual se ensina, visando atingir o objetivo da docência, qual seja, transformar o ensinamento em aprendizagem para o aluno.

Nesse sentido, é comum entre os alunos a afirmação de que determinado docente é excelente profissional, engenheiro, advogado, médico etc., mas não é bom professor, pois não

sabe transmitir o conteúdo de forma satisfatória, nem tem didática. A esse respeito, Cruz (2017, p. 674) elucida que:

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. [...] sustenta-se a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática.

No âmago da questão reside o fato de que o docente não pode ser mero transmissor de conteúdo, pois não basta o conhecimento desse conteúdo, precisa ir além da mera transposição de conceitos. Ele deve aprofundar-se nesse processo de vincular o conhecimento teórico com a prática docente em sala de aula. Afinal, não é através de anos de estudos, aparatos tecnológicos e técnicas de transmissão de conteúdo que se aprende a ser bom professor (MIZUKAMI *et. al.*, 2002).

É evidente que o conhecimento do conteúdo, que os docentes possuem, influencia forma como ensinam. Marcelo (2009, p.19) destaca que “conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente”. Outrossim, merece destaque o que diz Marcelo (2009), citando Buchmann (1984, p. 37) sobre “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem-preparado para ensiná-lo”.

Normalmente, o profissional que ministra um componente curricular tem o domínio do conteúdo, mas nem sempre tem domínio pedagógico mínimo para conduzir o processo de aprendizagem. Esses professores aprendem ensinando, no contexto do trabalho, sem formação prévia e, muitas vezes, sem o apoio necessário. Partindo dessa premissa, Shulman (2014, p. 200) argumenta que existe “uma base de conhecimento para o ensino”, ou seja, um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva, mas também um meio de os representar e comunicá-los.

Shulman (1986) defende que deve ser examinado o que chamou de corpo de conhecimentos e habilidades profissionais docentes, que é a base de conhecimentos própria de professores. Partindo desse axioma, Shulman e seus colaboradores passaram a pesquisar sobre conhecimentos passíveis de ensino, a partir dos saberes e das ações docentes (ALMEIDA, BIAJONE, 2007).

Sobre a base do conhecimento, Shulman (2014, p. 203) apresenta várias questões a serem pontuadas:

Qual base de conhecimento? Já se sabe o suficiente sobre o ensino para dar suporte a uma base de conhecimento? O ensino não será apenas um pouco mais do que estilo pessoal, boa comunicação, dominar algum conteúdo e aplicar os resultados de pesquisas recentes sobre eficácia do ensino?

Shulman (2004) buscou identificar as fontes do conhecimento. Sobre esses conhecimentos, ele destaca algumas questões, fazendo analogia a pontes que trafegam conhecimentos:

[...] Como pessoas que já conhecem algo aprendem a ensinar o que sabem a outros? Isto é, como alguém que aprendeu Hamlet de Shakespeare aprende a ensinar essa peça a outros? [...] Professores explicam ideias complexas a crianças oferecendo-lhes exemplos [...], construindo pontes entre a mente da criança e a compreensão mais desenvolvida na mente do professor. Essas pontes envolvem o tráfego de mão dupla, na medida que as crianças oferecem suas próprias representações ao professor, assim como para outras crianças. (SHULMAN, 2004, p. 379).

Em relação à variedade de fontes da base do conhecimento, Shulman (2014), avulta ainda outras indagações:

[...] a pergunta não deveria ser: Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar?" Em vez disso, a pergunta deveria expressar nosso espanto: "Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores? (SHULMAN, 2014, p. 205).

Na tentativa de sistematizar suas pesquisas sobre o tema, em 1986, foram então apresentadas por Shulman três categorias de conhecimentos: i) conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento curricular. No ano seguinte, 1987, Shulman fez uma revisão dessas três categorias e as subdividiu em outras sete: i) o conhecimento do conteúdo que será o objeto de ensino; ii) o conhecimento pedagógico geral; iii) o conhecimento do currículo; iv) o conhecimento pedagógico do conteúdo; v) o conhecimento dos aprendizes e suas características; vi) o conhecimento dos contextos educacionais; e o vii) conhecimento dos propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

No conjunto dessas categorias, ganha destaque o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) definido por Shulman (1986, p.8) como o "amálgama especial" do conteúdo e a Pedagogia como da área exclusiva de atuação dos professores. Outrossim, Shulman o explica como aquele conhecimento:

[...] que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu [Shulman] ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu [Shulman] incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática (SHULMAN, 1986, p. 9).

Ademais, o autor entende que o PCK não se constitui simplesmente pelo conhecimento de cada uma das categorias descritas, mas sim por sua integração. Shulman (1986) explica que o PCK aborda a compreensão do docente, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um conteúdo em específico, além das concepções errôneas dos mesmos e suas implicações para a aprendizagem. O autor argumenta que ensinar é antes de tudo entender.

Vale, ainda, destacar as considerações de Bolívar (2005, p. 9) sobre o PCK:

O Conhecimento Pedagógico do conteúdo é o conjunto de repertório de ‘construções pedagógicas’, o resultado da sabedoria da prática docente, geralmente com uma estrutura narrativa, relacionada com temas específicos. Deste modo, não seria nem subcategoria do conhecimento do conteúdo (conhecimento do conteúdo para ensino) nem uma forma genérica de conhecimento, mas sim uma coleção de ‘construções pedagógicas’, específicas para cada tópico, que pode ser examinada nos diversos componentes que a caracterizam (conhecimento curricular, de conteúdo, crenças sobre ensino ensino-aprendizagem, conhecimentos e crenças pedagógicas, conhecimento de contexto e recursos, metas e objetivos).

Complementando, destaca-se também a definição de PCK apresentada por Park e Oliver (2008, p. 264). Para eles, o PCK diz respeito à:

compreensão e a representação dos professores sobre como ajudar um determinado grupo de alunos a compreender um tema específico, com estratégias instrutivas, representações, e avaliações múltiplas ao trabalhar dentro das limitações contextuais, culturais e sociais no ambiente de aprendizagem.

Ainda de acordo com Shulman (2004), a maior competência do professor é a sua disciplina, por ele ser detentor desse conhecimento específico. Entretanto, essa competência, não se sustenta para desenvolver um eficiente PCK, pois os professores adquirem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de acordo com suas experiências no decorrer da docência, além, é claro, de suas formações continuadas.

Em sua dissertação Goes (2014, p. 141) conclui que o PCK é um modelo frutífero que tem auxiliado na compreensão do conhecimento profissional de professores. Defendeu que os

professores precisam receber atenção especial por parte de pesquisadores para que produzam mais estudos teóricos nesse sentido.

Nessa perspectiva, corrobora o estudo de Vieira e Araújo (2016, p. 96), os quais também concluem que o PCK precisa ser objeto de estudo. Ressaltam, ainda, que um obstáculo para a disseminação das ideias do autor no Brasil é a ausência de tradução de suas obras para a língua portuguesa. Segundo elucida Shulman (2014, p. 205):

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou/e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado.

Desse modo, pode-se definir basicamente que o PCK pressupõe a articulação entre o conteúdo e pedagogia, conforme a visão original de Shulman (1987, p. 217). Para o autor, o ensino percorre um ciclo:

começa com um ato de razão, continua como um processo de raciocínio, culmina numa performance de comunicação, de provocação, envolvimento e sedução e, então, reflete-se um pouco mais sobre ele até o processo poder começar novamente. (SHULMAN, 1986, p. 08).

Cumprir destacar as contribuições dos estudos de Mikuzami (2004, p. 39), importante pesquisadora acerca dessa temática, que definem o PCK como um conhecimento constantemente construído pelo professor ao ensinar a matéria. Em suma, é uma forma de conhecimento do conteúdo que “inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino”. Sobre a importância do PCK e o protagonismo do professor, Mikuzami (2004, p. 40) ressalta:

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem para a docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc.

Góes (2014, p.140) conclui em sua dissertação que há consenso na literatura sobre o PCK ser um conhecimento de conteúdo específico, pois trata do conhecimento profissional incorporado a outras categorias. Isso permite ao professor otimizar a função docente na medida em que viabiliza a integração entre a teoria e a prática, itens tão importantes da EPT.

Nesse sentido, conclui-se que o professor precisa de uma organização racional para preparar uma aula, ou seja, desenvolver um ciclo de raciocínio pelo qual será possível ao aluno à efetiva aprendizagem. Cumprindo isso, o professor se destaca como verdadeiro profissional da docência, conseguindo assim arquitetar a compreensão dos alunos, de modo a fazer sentido, para os discentes, determinado conteúdo.

Esses aspectos do processo onde alguém parte da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro, são a essência da ação e do raciocínio pedagógico – do ensino enquanto planejamento e do planejamento enquanto performance do ensino (SHULMAN, 1986, p.10).

Desse modo, surge a necessidade defendida por Shulman de valorização do saber docente a partir do conteúdo do ensino e da aprendizagem, visando à construção de uma prática docente reflexiva acerca da formação do professor. Essa reflexão deve observar como esse docente constrói sua pedagogia ao ministrar o conteúdo, articulando teoria e prática. É importante, ainda, aprofundar-se em como se processa essa articulação em prol da construção do processo ensino-aprendizagem.

Para a efetivação dessa prática reflexiva, são necessárias avaliações para professores valorizando a habilidade do professor para ‘raciocinar’ sobre o ensino e ensinar tópicos específicos, ou seja, [...] “a necessidade de se alcançar padrões sem impor padronizações” (SHULMAN, 1986, p.12). A esse respeito, Cancian (2000, p. 72) elucida que:

Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática.

Através dessa prática reflexiva, será possível identificar o professor especialista da disciplina de modo a articular conhecimento teórico e prático, pois os professores da EPT que ensinam uma profissão precisam de um campo de conhecimentos vasto e sistematizado de modo a ser efetiva a comunicação. (SHULMAN, 2004). Segundo Mikuzami (2004, p. 43), a reflexão é um:

processo que envolve a revisão e a análise crítica do desempenho do professor fundamentando suas explicações em evidências. São processos reflexivos sobre a ação pedagógica. Não consiste em disposição individual ou se reduz a um conjunto de estratégias, mas sim o uso de conhecimento analítico para examinar o próprio trabalho em face aos fins estabelecidos.

No caso específico da EPT, há que se considerar que cada profissão tem suas particularidades e conhecimentos específicos. Segundo Marcelo (2005), são essas características que identificam os profissionais, os quais têm reconhecimento e legitimidade perante a sociedade para exercer seu ofício de ensinar. Trujillo (2017, p. 27) pondera que, para os professores da educação específica, o PCK se trata de um sistema interativo no qual:

[...] vincula os tópicos e os conteúdos das Ciências e os modos de representar e formular o conteúdo de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de uma determinada disciplina fácil ou difícil, ou seja, o conhecimento sobre as dificuldades da aprendizagem e as concepções alternativas dos estudantes, além do conhecimento de estratégias de ensino para ajudar os alunos a superar suas dificuldades.

Outrossim, Trujillo (2017, p. 230) conclui que o “desenvolvimento do PCK está intimamente ligado ao Conhecimento do Conteúdo” e que, por isso, identifica-se a necessidade de promover estratégias para a formação de professores [...], de modo que essa formação possibilite o “desenvolvimento do PCK no componente de avaliação” na medida que favorece o reconhecimento de novos métodos de avaliação, os quais possibilitam outras dimensões da aprendizagem.

Sobre a importância de formação para desenvolver o PCK, contribuem significativamente os estudos de Fernandez (2015) sobre os conhecimentos de professores de ciências nos diferentes momentos profissionais (formação inicial, estagiários, novatos e experientes). Esses estudos buscaram fornecer subsídios para reformular currículos de formação de professores de ciências. Para a autora, se a prática profissional dos bons professores puder ser acessada e documentada, é possível que ela seja usada como um ponto de partida para professores inexperientes, ajudando-os, assim, em sua formação.

Uma das pesquisadoras do PCK especificamente do ensino do Direito, Vilalva (2018, p.80), conclui sobre suas investigações nesse sentido:

O PCK compreende um tipo de conhecimento importante na definição de um corpo de conhecimentos profissionais e auxilia na estruturação das práticas pedagógicas do docente do curso de Direito. A análise de dados nos permitiu compreender que o conhecimento pedagógico do conteúdo é, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conhecimentos de ensino que uma docência de qualidade exige. O estudo demonstrou que a professora sempre motivada pelo objetivo de aprender para atuar de maneira mais qualificada no processo ensino-aprendizagem, busca, em variadas fontes, construir e reconstruir seu PCK, havendo destaque para a sua trajetória de formação, a atitude reflexiva, a busca pela formação pedagógica, o aprendizado mediado pela relação interpessoal e as oportunidades de desenvolvimento docente conferidas pelo contexto institucional.

Enfim, nesse contexto, o PCK se enquadra especificamente no sentido de ajudar a identificar e a diferenciar esse professor profissional a partir de sua prática reflexiva adquirida no amadurecimento profissional docente. Essa prática é demonstrada na sua habilidade de harmonizar a teoria com a prática de maneira profissional e especializada, relativa ao conteúdo da disciplina.

3 METODOLOGIA

Etimologicamente, metodologia vem do vocábulo “método” que, por sua vez, tem sua origem da palavra grega “méthodos” formada pela composição das palavras “meta”, cujo significado é “no meio de” e “hódos” definido como “caminho”. Metodologia pode, assim, ser traduzida como o estudo dos caminhos. A esse respeito, vale destacar Andrade (2017) que a define, de forma simplificada, como sendo o conjunto de métodos ou caminhos, os quais são percorridos na busca do conhecimento.

Esse trabalho de natureza qualitativa teve como objetivo investigar conhecimentos profissionais, os quais fundamentam a prática pedagógica de professores que trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos. Para tanto, o estudo compreendeu três etapas: realização de entrevistas, análise de documentos e realização de grupo de discussão, buscando apreender o conhecimento profissional de professores da EPT.

A pesquisa abordou assertivamente a interpretação feitas pelos participantes acerca das realidades vividas, motivando-os a partilhar as experiências contributivas em sala de aula, de modo a subsidiar a temática ora proposta, conforme as características qualitativas.

Durante a pesquisa, foram tomadas todas as precauções visando evitar quaisquer tipos de constrangimento, pautando-se sempre pelos princípios éticos e, ainda garantindo o anonimato e sigilo dos participantes, em consideração às Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam participantes.

3.1 Caracterização

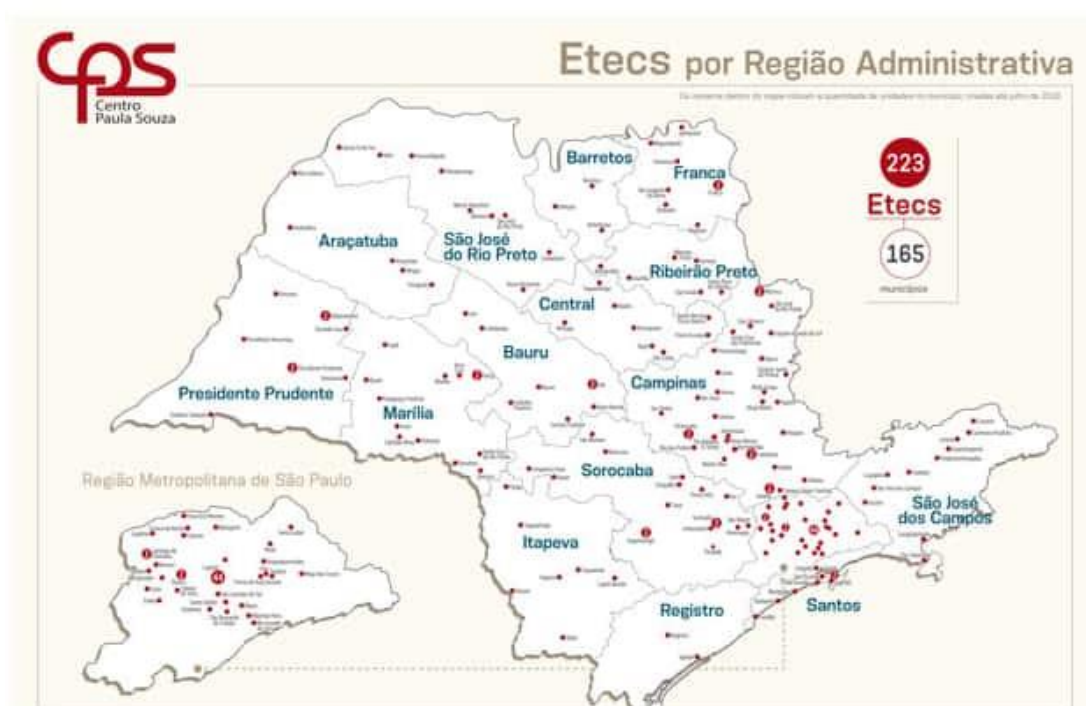
As Escolas Técnicas (Etecs) pertencem ao Centro Paula Souza (CPS), Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e não está vinculada à secretaria de Educação. Atualmente presente em 322 municípios, o CPS administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 300 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

Nas Etecs, são oferecidos cursos do Ensino Médio, técnicos modulares e curso técnicos integrados ao Ensino Médio (ETIM) para aproximadamente 224 mil estudantes, nas

modalidades presencial, semipresencial, *online*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica, nas mais diversas áreas de atuação.

A Etec pesquisada é uma das unidades de ensino do CPS e possui uma sede e mais sete Extensões, que são classes oferecidas por Escolas Estaduais parceiras. Os cursos ofertados são nas áreas de Gestão e Negócios (Administração, Logística e Marketing); Informação e Comunicação (Desenvolvimento de Sistemas) e Controles de Processos Industriais (Automação Industrial). A escola possui aproximadamente cem professores, quinze funcionários administrativos e quinze funcionários de empresas terceirizadas, responsáveis por segurança, limpeza e alimentação.

Sua localização é na região administrativa de São José dos Campos que abrange 11 municípios, a saber: Caçapava, Cachoeira Paulista, Caraguatatuba, Cruzeiro, Guaratinguetá, Jacareí, Lorena, Pindamonhangaba, São José dos Campos, São Sebastião e Taubaté. A distribuição das regiões Administrativas pode ser mais bem compreendida na Figura 1:



Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/portalcetec/pdfs/mapa-de-unidades.pdf>

Para um aluno ingressar nas escolas técnicas, é necessário passar em um vestibulinho, que é uma seleção para a área pretendida. Essa seleção foi, durante os anos de 2020 e 2021, feito por análise do histórico escolar do candidato. As vagas desse vestibulinho são concorridas, em média de 2 candidatos por vaga. Todas as informações são obtidas no site www.vestibulinhoetec.com.br.

Para um docente ingressar na Etec, é necessário prestar Processo Seletivo Simplificado (PSS) para professor de Ensino Médio e Técnico. No Edital de Abertura de Inscrições, constará o nome do Componente Curricular (habilitação) e o respectivo requisito de titulação, conforme Catálogo de Requisitos de Titulação (CRT) para a Docência (disponível em <http://www.cpscetec.com.br/crt/>), instituído pela Deliberação CEETEPS nº 6, de 16/07/2008 (e suas alterações) e regulamentado pela Unidade do Ensino Médio e Técnico, por meio da Instrução CETEC nº 1, de 19/02/2013. O CRT está embasado atualmente na Indicação CEE 157/2016, sobre os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Deliberação CEE 162/2018, sobre os Componentes curriculares da Formação Profissional, e suas alterações.

Na ausência de aprovados em PSS, a Etec pode solicitar um docente para ministrar aulas em caráter excepcional, considerando o Reconhecimento de Notório Saber de profissionais. Isso ocorre desde que os conteúdos de áreas afins relacionem-se à sua formação ou experiência profissional, o que é regulamentado pela DELIBERAÇÃO CEE 173/2019.

Porém, nas Etecs não é muito usual a contratação por notório saber, pois tem-se a oportunidade de consultar o banco de dados de aprovados em PSS e aproveitar candidatos aprovados de outras Unidades, caso a Etec não os tenha.

Após passar no PSS, a contratação é feita por contrato de trabalho com base na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com duração de um ano, prorrogável por mais um, conforme a disponibilidade das aulas e interesse da escola. Todo esse processo está em conformidade com os manuais e contrato de trabalho disponíveis no site <https://urh.cps.sp.gov.br/manuais/>.

O critério para atribuição das aulas dá-se única e exclusivamente pela pontuação docente, consoante Deliberação CEETEPS 23-2015 e Portaria CETEC 1.263, DE 26-07-2017, disponíveis no site <https://urh.cps.sp.gov.br/>.

Finalmente, após as aulas terem sido atribuídas, os professores fazem o planejamento e organização de suas aulas com base no Plano de Curso, extraído da Matriz Curricular. Esses planos são formulados fundamentalmente em três eixos: Competência, Habilidades e Atitudes. No plano de curso, a partir desse tripé, é apresentada a Base Tecnológica, que são os tópicos principais que precisam ser ensinados para os discentes. Esse Plano de Curso está disponível em <http://www.cpscetec.com.br/gfac/>.

Desta feita, é importante destacar que as Etecs, com seus cursos técnicos, desempenham importante papel na educação profissional, em atendimento à normativa da

legislação pátria, especialmente no tocante ao atendimento do ensino profissional, procurando, na medida do possível, fazer a integração entre saberes profissionais e as demandas da prática profissional.

Por fim, elucida-se que, em todos os cursos, existe um componente curricular na área de Direito e Legislação ou Ética, que também abrange ensinamentos jurídicos. Analisaremos as colocações feitas pelos docentes que ministram essas disciplinas, visando compreender os modos como os professores dão sentido a seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais.

3.2 Participantes

Os participantes foram quatro docentes de uma Etec do Vale do Paraíba, os quais ministram Direito e Legislação e/ou Ética e Cidadania Organizacional. O critério escolhido foi a quantidade de professores existentes que ministram esse componente, sendo dois formados em Direito e dois formados em Administração, mas que também ministram conteúdos jurídicos.

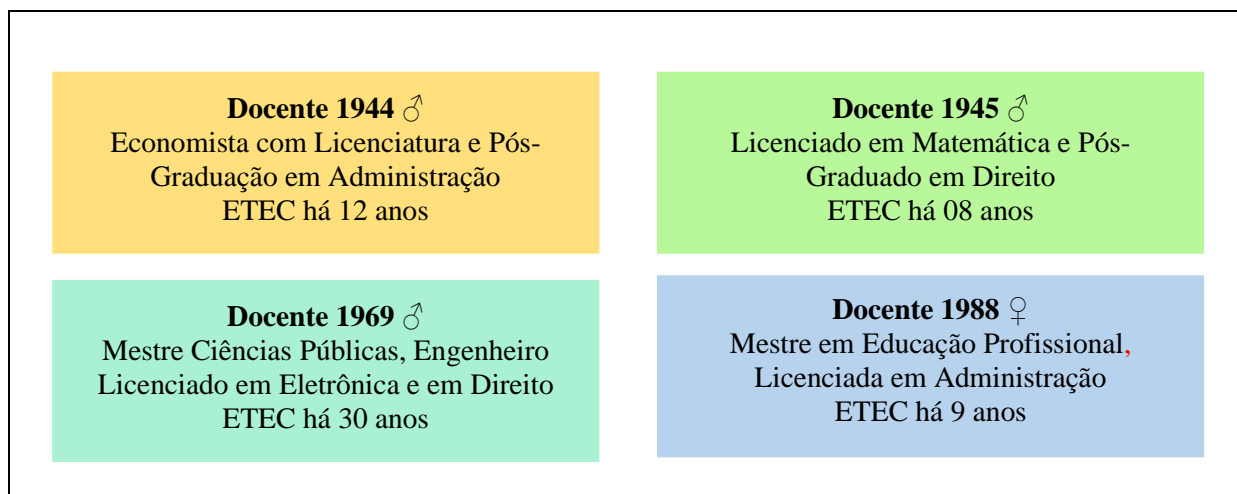
Foram três homens e uma mulher, com idades variadas, sendo dois nascidos na década de 1940, um na década de 1969 e outro na década de 1980. O ano do nascimento foi usado para denominar os participantes de modo a preservar o anonimato, conforme regras éticas.

A maioria está na Etec há mais de 8 anos, sendo o mais novo, o docente 1945, com 8 anos de casa, já o mais antigo na instituição é o docente 1969, com 30 anos de docência na Etec.

As formações iniciais, que deram subsídios para a docência, variaram também, sendo apenas um com formação inicial com Licenciatura e os demais começaram a docência na EPT como graduados e se constituíram licenciados em suas formações continuadas.

Compilando as informações dos participantes, que possuem idade e formação diversas, seguem as especificidades a seguir dispostas na figura 2:

Figura 2: Qualificação e formação dos docentes participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.3 Instrumentos de pesquisa

O presente estudo teve como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada em profundidade e grupo de discussão, conforme detalhamentos apresentados a seguir.

3.4 Coleta de dados

Após a aprovação do projeto pelo CEP-UNITAU – Parecer nº 4.402.333 –, o convite aos professores para participar da pesquisa foi efetivado por *e-mail* institucional, com o aviso sobre o sigilo e privacidade das informações. Após o aceite, o dia e horário das entrevistas foram combinados com antecedência de modo a atender às possibilidades de cada participante.

Em atendimento ao Decreto nº 64.879, de 20/03/2020, que reconheceu o estado de calamidade pública e ao Decreto Nº 64.881, de 22/03/2020, e instituiu a quarentena devido à pandemia do Corona Vírus – COVID 19 –, as entrevistas foram realizadas *on line* via Microsoft Teams. Optou-se por essa plataforma, pois era a mesma usada nas aulas remotas pelos professores participantes do estudo. Cada entrevista teve aproximadamente 01h30min de duração cada. Dessa forma, não houve nenhum custo aos participantes envolvidos.

Antes de se concretizar a coleta de dados, cada participante teve a oportunidade de conhecer os objetivos e procedimentos metodológicos dessa pesquisa, inclusive foi acordada e garantida a proteção ao sigilo e ao anonimato, bem como o direito de recusa em participar. Foi pedida a autorização a cada docente e, por fim, foi cada um foi convidado à leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O objetivo geral da coleta de dados foi procurar conhecer como os profissionais que ministram o Direito e Legislação lidam com as dificuldades no ensino a fim de obter êxito em transformar a informação em conhecimento.

Visando seguir os aspectos legais e protetivos do CEP-UNITAU, a coleta dos dados para a pesquisa foi desenvolvida em várias fases, conforme demonstrado no Quadro 3.

QUADRO 3 – Fases da coleta

FASES	COLETA
1	Aprovação pelo Comitê de Ética
2	Ofício à instituição solicitando autorização para pesquisa acadêmico-científica
3	Convite aos docentes para participar da pesquisa, enviado por <i>e-mail</i> institucional, com o aviso sobre o sigilo e privacidade das informações
4	Aceite dos participantes
5	Agendamento do dia e horário das entrevistas conforme as possibilidades de cada participante
6	Apresentação dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, reiteração da proteção ao sigilo e ao anonimato e direito de recusa em participar
7	Realização das entrevistas <i>on line</i> via Microsoft Teams, com aproximadamente 01h30min de duração cada (conforme roteiro do APÊNDICE A)
8	Pedido para o participante enviar por e-mail seu PTD
9	Agendamento do primeiro grupo de discussão com previsão de 01h30min de duração
10	Realização do primeiro grupo de discussão (conforme roteiro do APÊNDICE B);
11	Aviso aos participantes que, quando a pesquisa for finalizada, os resultados estarão à sua disposição e que não haverá identificação em nenhuma fase da pesquisa, tampouco em possível futura publicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

3.4.1 Entrevistas semiestruturada em profundidade

A opção pela entrevista em profundidade justifica-se por haver a necessidade de conseguir obter uma visão aprofundada dos entrevistados, bem como melhor compreender sua maneira como ministram as aulas de Direito. Ao utilizar-se do roteiro semiestruturado, foi possível à entrevistadora a liberdade de incluir novas demandas caso fosse necessário à melhor compreensão do assunto. Esse tipo de entrevista, como bem destaca Duarte (2008, p.62), é “[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

Foram enviados convites para o e-mail institucional dos quatro professores que ministram as disciplinas jurídicas da Etec. Houve retorno positivo de todos os convidados, que aceitaram prontamente o convite se dispondo espontaneamente a colaborar.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2020, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada e com a participação dos quatro professores das disciplinas jurídicas da Etec. As perguntas tiveram como objetivo identificar quais os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores, os quais trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos.

No dia previamente agendado, cada participante respondeu à entrevista, conforme roteiro que se encontra no APÊNDICE A. Por se tratar de um tipo de entrevista em profundidade, a entrevistadora teve a liberdade para aprofundar determinados aspectos do contexto, conforme a necessidade de nossos estudos.

O roteiro das entrevistas contemplou três momentos: i) contato inicial: com a apresentação do entrevistador, tema e objetivos da pesquisa e instituição; ii) condução da entrevista, iniciando com a apresentação do participante e seguindo para as questões específicas sobre a temática em relação ao aprendizado e aos desafios para a docência, iii) finalmente, questões de encerramento, com pedidos de sugestões para melhorias.

3.4.2 Grupo de discussão

A escolha do instrumento de grupo de discussão seguiu as orientações de Weller (2006) o qual defende que, nesses grupos, busca-se a mobilização dos participantes para refletirem e narrarem suas experiências, com a mínima intervenção do pesquisador. Segundo a autora, “é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente” (WELLER, 2006, p. 250). Assim, a reunião de participantes que vivenciam experiências similares favorece e propicia a participação.

Em nosso estudo, o grupo de discussão foi realizado com os mesmos professores que participaram das entrevistas e teve por objetivo discutir e sistematizar práticas com potencial para favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nos cursos técnicos. O intuito também foi promover uma discussão em que os docentes pudessem falar sobre as abordagens e estratégias usadas nas aulas de ensino jurídico, verificando potencialidades e limitações.

Após a transcrição e pré-análise das entrevistas, foi agendado o primeiro grupo de discussão, o qual ocorreu em abril de 2021 com duração aproximada de uma hora e trinta

minutos. O intuito foi obter dados relativos às práticas mobilizadas pelos professores participantes, bem como evidenciar os desafios por eles vivenciados e as estratégias que utilizam para superá-los, bem como sugestões de mudanças para elaboração de uma proposta para o ensino jurídico.

O roteiro do encontro do grupo de discussão contemplou três momentos: i) questões de aquecimento: com perguntas sobre a motivação de ensinar Direito e Legislação; ii) questões centrais: com indagações sobre as estratégias didáticas utilizadas e práticas de sala de aula em geral, e, iii) questões de encerramento: com pedidos de sugestões para melhorias.

No dia 07 de abril de 2021, a pesquisadora enviou e-mail aos entrevistados para retomarem o assunto, porém no formato de Grupo de discussão. Após manifestação dos participantes, foi enviado novamente e-mail, em 08 de abril de 2021, confirmando a data de 19 de abril de 2021, às 18 horas. A solicitação de reunião com o respectivo link foram enviados aos participantes no dia 14 de abril de 2021 através da plataforma *Teams*. Posteriormente, no dia 17 de abril, a pesquisadora enviou mensagem por Whats App, contendo novamente o link e lembrando-os da reunião. Todos confirmaram participação, demonstrando boa vontade e disposição para colaborar.

O encontro também foi remoto com o recurso da ferramenta via *Microsoft Teams* que permitiu a gravação da discussão para transcrição e análise. Do mesmo modo que a entrevista, os participantes foram informados sobre as questões éticas.

No dia da realização do grupo, o início deu-se com os participantes se cumprimentando e a pesquisadora agradecendo a presença de todos. Após as boas-vindas e cumprimentos, a pesquisadora pediu permissão para gravar, alertando quanto ao sigilo das informações que seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos com respeito ao anonimato de cada presente. Todos concordaram com a gravação.

Outrossim, o objetivo do Grupo de discussão foi criar, em parceria com professores, várias sugestões para o ensino jurídico em cursos técnicos. Essas sugestões visaram favorecer a aprendizagem significativa desses conteúdos nesses cursos. .

Para o grupo, a pesquisadora iniciou a gravação e o compartilhamento de tela com apresentação do tema e objetivos da dissertação. Na sequência, apresentou o roteiro do grupo de discussão, com a primeira pergunta: “Por que ensinar Direito e Legislação em cursos técnicos?”. A partir disso, respeitando a ordem dos slides, as demais perguntas foram feitas, conforme roteiro.

Desta feita, foi elaborado o Quadro 4 com os instrumentos de pesquisas e as respectivas especificidades, conforme apresentamos abaixo:

QUADRO 4 – Instrumentos de pesquisa

TIPO	OBJETIVOS	COLETA	ANÁLISE
Entrevistas semiestruturadas em profundidade	Obter uma visão aprofundada dos entrevistados sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem	Via Microsoft Teams <i>*em virtude da pandemia do Corona Vírus</i>	Análise de conteúdo para obter inferências válidas e replicáveis dos dados em seu contexto
Grupo de discussão	Discutir e sistematizar práticas com potencial para favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos	Via Microsoft Teams <i>*em virtude da pandemia do Corona Vírus</i>	Análise de conteúdo para obter inferências válidas e replicáveis dos dados em seu contexto

Fonte: elaborado pela autora (2020)

3.5 Procedimentos para análise de dados

De acordo com Houaiss (2001, p. 712), etimologicamente, a palavra análise vem do grego:

análisis, eōs, "dissolução; método de resolução (por opos. a síntese)", do v[erbo] analúō, "desligar, dissolver, soltar, separar, libertar, analisar, examinar", talvez por infl[uência] do fr[ancês] analyse (1578); f[orma] hist[órica] 1726 analysis, 1764 analizis».

Análise é, entre outras coisas, «separação de um todo em seus elementos ou partes componentes» ou «estudo pormenorizado de cada parte de um todo, para conhecer melhor sua natureza, suas funções, relações, causas etc.»

Para a análise em nosso estudo, as entrevistas e o grupo de discussão foram transcritos manualmente com a ajuda do *Google Docs*, que é um dos aplicativos do *Google* baseado em AJAX. Suas ferramentas funcionam de forma síncrona e assíncrona, portanto há o modo *on-line* para acessar dados em nuvens e o *off-line*.

O maior desafio identificado foi conseguir extrair das falas dos participantes os reais significados e intenções de sentido no conteúdo apresentado, especialmente no tocante aos conhecimentos profissionais e à prática pedagógica. Para tanto, foram lidos várias vezes os instrumentos de pesquisa com as anotações e impressões da pesquisadora.

Após a leitura exploratória das verbalizações provenientes das transcrições das entrevistas e do grupo de discussão, elegeu-se a metodologia da análise de conteúdo para a análise dos dados, com a ciência de que, após a análise, possíveis contradições existentes entre as prescrições legais, as posturas teóricas e o embasamento legal aplicado na prática sempre poderiam vir à tona.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para obter inferências válidas e replicáveis dos dados em seu contexto (KRIPPENDORFF, 1980). O objetivo dessa metodologia é descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos (Moraes, 1999) tendo como ponto de partida, no caso do nosso estudo, as mensagens emitidas nas entrevistas dos participantes.

Atualmente, a análise de conteúdo tem sido bastante empregada na investigação qualitativa na área das Ciências Humanas e Sociais. Para o nosso estudo, buscou-se fazer várias vezes a leitura das entrevistas, visando alcançar os significados contidos nas falas dos entrevistados.

Foi preciso construir um sistema de categorias, pois, conforme sublinhou Bardin (1995), entre outras qualidades, um bom sistema de categorias deve possuir objetividade e fiabilidade, ou seja, o mesmo material, quando analisado com base num sistema de categorias, deve ser codificado da mesma forma, ainda que esteja sujeito a várias análises.

Todavia, para se ter credibilidade na construção dessas categorias, adotamos padrões metodológicos reconhecidos na área de pesquisa acadêmica, guiando-nos por critérios como a objetividade, a sistematização, a quantificação, a amostragem e a fiabilidade (KASSARJIAN, 1977; KOLBE, BURNETT, 1991).

Para uma análise de conteúdo mais fiável, ou seja, para garantir que um mesmo codificador apresente o material para análise de uma forma consistente, foram adotados três tipos de fiabilidade, conforme proposto por Krippendorff (1980, p. 130-132): a estabilidade, a reprodutividade (reproducibility) e a precisão (accuracy).

Como resultado, essa pesquisa apontou quais os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos. De igual forma, conseguiu-se desenvolver uma proposta para o ensino jurídico em cursos técnicos com potencial para favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nesses cursos.

Após a leitura e organização dos dados, ocorreu a análise de dados provenientes das transcrições das entrevistas e do grupo de discussão. Com o intuito de facilitar o entendimento desses dados, foi elaborado um quadro para apresentar os *Eixos* e *Categorias* que surgiram conforme a fala dos professores.

Os *Eixos* foram extraídos conforme as perguntas feitas aos participantes nas entrevistas, a saber: em relação ao aprendizado para a docência (Eixo 1); em relação aos desafios da docência (Eixos 2 e 3); e em relação ao ensino de Direito e Legislação (Eixo 4).

Ressalta-se que esses *Eixos* oriundos das entrevistas estão em consonância com os objetivos dessa dissertação.

Por sua vez, as *Categorias* foram surgindo conforme a frequência das falas dos participantes, quando expunham suas contribuições e destinavam ênfase para alguns tópicos. Assim, o objetivo das *Categorias* foi o de justamente responder aos objetivos aqui propostos. Percebeu-se que outros fatores poderiam ter sido mencionados, porém houve a delimitação com foco em responder os objetivos de pesquisa. Para tanto, utilizamos o critério de repetição das respostas e seu respectivo conteúdo, refletindo as intenções dessa investigação.

A seguir apresentamos a organização do quadro 5 e a categorização dos dados estabelecidos:

QUADRO 5 – Eixos e categorias de análises

Eixos de Análises	Categorias
Formação e exercício da docência	Entrada na docência
	Formação e fontes de conhecimento e de apoio
	Papel da experiência profissional
Planejamento e gestão das práticas pedagógicas	Principais estratégias didáticas mobilizadas
	Preocupação com as necessidades/demandas dos alunos para a aprendizagem de Direito e Legislação
	Cuidados com o processo de avaliação e feedback
	Preocupação com a formação ética das profissões
Ensino remoto	Desafios encontrados
Possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos	Sugestão de mudanças

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS ACHADOS DESSA PESQUISA

Como detalhado nos procedimentos de análise de dados, o processo de categorização proveniente das verbalizações obtidas nas entrevistas e no grupo de discussão, foram organizados em quatro eixos de análise e em suas respectivas categorias, como retratado no Quadro 5 (p. 62 desse estudo). São eles: (i) formação e o exercício da docência, que contempla a inserção profissional em cursos técnicos profissionalizantes; (ii) planejamento e gestão das práticas pedagógicas, tendo em vista favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nos cursos técnicos; (iii) ensino remoto com ênfase nos desafios; e, por fim, (iv) possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos contemplando sugestões.

Cabe reiterar que a análise considerou apreender os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores, os quais trabalham o ensino jurídico nos cursos técnicos. Buscou, ainda, compreender como esses professores superam seus desafios na docência da educação profissional e, mais recentemente, no contexto do ensino remoto.

A análise também pretendeu compreender como os participantes se constituíram professores de ensino técnico, os seus processos de formação docente, bem como os fatores que influenciaram o exercício da docência.

4.1 Formação e exercício da docência

Durante as entrevistas, foi solicitado aos docentes participantes que relatassem como fora seu início da carreira, os caminhos percorridos, as formações, vivências e experiências que contribuíram para que se tornassem os professores que são atualmente.

No conjunto das entrevistas, há que se destacar a ideia central da importância que os docentes participantes atribuíram à formação constante e à experiência profissional em prol da aprendizagem dos alunos. Os resultados dos questionamentos apresentados aos participantes são abaixo apresentados.

4.1.1 Entrada na docência

Sobre a entrada na carreira, García (1995, p. 66) a denomina como a fase da “iniciação profissional”, período que “compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino”.

No tocante ao início de suas carreiras, os participantes relataram como se constituíram os professores que são atualmente, com ênfases na aprendizagem para a cátedra específica da EPT e na sua experiência, ou falta dela durante esse processo, incluindo até a falta de preparo pedagógico para o exercício da docência.

A formação e profissionalização docente da EPT é um tema em constante evidência, pois, como não se trata da primeira escolha profissional, alguns docentes até nem se consideram profissionais da educação, mas sim profissionais de uma área específica atuando na docência. Soma-se a essa percepção o fato de que não é necessário ter formação pedagógica específica para professores da EPT.

No que tange à questão da importância da formação pedagógica para a EPT, Machado (2008, p.12) menciona que:

É próprio do ensinar-aprender tecnologia tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

Em nossas entrevistas, os professores relataram sua formação e como ingressaram na docência da EPT, evidenciando os desafios enfrentados no processo de aquisição de conhecimentos dessa área, especialmente por não ter a formação pedagógica necessária. Os docentes relataram que, além de não possuir uma formação específica para a docência quando do ingresso na EPT, igualmente não possuíam informações e conhecimentos indispensáveis para assumir uma sala de aula. Seguem os relatos coletados na entrevista e que evidenciam os desafios encontrados pelos docentes:

Quando fui contratado para lecionar nessa escola, fui “jogado” numa sala de aula, não me passaram conteúdo nem me deram informação de nada. (Docente 1944, Entrevista).

Na verdade, quando se forma, embora tenha a formação, a constituição como professor assim como qualquer profissão, pois você não nasce professor, aprende a ser professor. (Docente 1969, Entrevista).

Para ser professor da Etec não tive preparo, só vim e prestei a prova para o concurso e passei. Como já tinha conhecimento e prática do magistério, eu tornei-me professor da Etec, mas não teve nenhum preparo específico para essa escola. (Docente 1945).

Essas verbalizações retratam as condições em que muitos docentes da EPT iniciam o exercício da docência, fase singular do desenvolvimento profissional de professores em relação à aquisição dos conhecimentos profissionais e ao desenvolvimento da postura no contexto institucional e nas interações sociais inerentes ao seu trabalho. Nesse processo de inserção profissional, há implicações diretas não só na qualidade do ensino oferecido aos

alunos, mas também na constituição da profissionalidade docente, ou seja, na forma como os professores lidam com a inexperiência no início da profissão.

Especialmente para o professor da EPT, essa tende a ser uma fase marcada pela legitimação e aquisição de novos saberes profissionais aprendidos, nesse caso, exclusivamente no contexto do trabalho. É nesse sentido que se discute a necessidade de programas específicos para os docentes da EPT que não só acolham os professores, dando-lhes a assistência específica para enfrentar demanda de atividades que os espera, mas, sobretudo, que atendam às necessidades formativas desses profissionais, os quais se tornam professores no exercício do trabalho.

Ainda sobre a falta de licenciatura, a docente 1988 narrou na entrevista que:

Quando comecei a dar aula era só bacharel, logo comecei a licenciatura. Muito mais na prática. A licenciatura em si não foi o fato crucial para eu me tornar a docente que sou hoje, na verdade nos moldes que eu fiz, não teve muito efeito, não me auxiliou.

Mas a prática de sala de aula me fez a docente que sou hoje. Acredito que foi o cuidado em tentar analisar as necessidades dos alunos para compreender o ensino da legislação.

Ao relatarem a ausência de formação específica, os docentes evidenciam o fato de existir uma lacuna na legislação no tocante à obrigatoriedade de formação específica para professores da EPT visando, além da própria formação em si, também a construção de sua identidade profissional.

Justamente sobre essa lacuna referente à profissionalização e formação docente da EPT, Oliveira (2006, p.6) explana que há muitos “constrangimentos relativos à falta de: uma política regular e orgânica que trate da Licenciatura na área”. Isso ficou claro nas entrevistas em que os docentes participantes confirmaram que não tiveram preparo específico para o ingresso na docência de EPT na Etec, visto que poderiam ingressar na função sendo apenas bacharéis.

A entrada na docência da EPT para os participantes se pautou pelas dificuldades advindas da falta de preparo específico, exceção feita em relação a um docente licenciado em outro componente, conforme fala do professor 1945:

[...] no meu caso já era licenciado e já fiz a formação para a docência, fiz concurso para docência no estado e passei, fui tomando gosto pelo magistério e dei aula no Olavo Bilac e fui gostando e gosto muito, parece que nasci para ser professor.

Para ser professor da Etec não teve preparo, só vim e prestei a prova para o concurso e passei. Como já tinha conhecimento e prática do magistério, eu tornei-me professor da Etec, mas não teve nenhum preparo específico para essa escola, sendo meu preparo o de anos anteriores na área. Se não tivesse o preparo do magistério, eu

seria professor do mesmo jeito porque acredito ser professor já é inerente a pessoa, no meu caso, já está comigo desde sempre.
Pela Etec precisamos nadar na correnteza e nos adaptar, pois não teve muito preparo específico, apenas orientações dos coordenadores.

Pelo exposto até aqui, vemos que as dificuldades apresentadas pelos participantes foram referenciadas pela insuficiência de preparo específico. Eles também relataram que enfrentaram essas dificuldades enquanto atuavam nas respectivas salas de aulas, procurando troca de experiências com os pares e investimento na própria atualização profissional, o que demonstraremos na próxima discussão de nosso estudo.

4.1.2 Formação e fontes de conhecimento e de apoio

A categoria *formação e fontes do conhecimento* coloca em evidência que os participantes se valeram da experiência profissional, compreendida como o principal fomento ao seu desenvolvimento profissional docente.

A respeito das *fontes do conhecimento*, nesse contexto, pode-se destacar a categoria denominada por Shulman (2004) de “subject knowledge matter”, ou seja, o conhecimento sobre o conteúdo da matéria a ser ensinada. Essa fonte foi citada pelos participantes como primordial para o exercício da docência, garantindo-lhes, ainda, a atualização profissional, conforme se compreende da fala do docente 1945, em uma entrevista:

Sempre dei muito valor a educação e falo isso para os alunos que o estudo e o diploma é a maior riqueza. [...] e Deus colocou na minha cabeça que o diploma seria uma saída para minha vida, eu já tinha a tendência a estudar e por isso incentivo muito as pessoas a estudar. Recorri a cursos *on line*, tenho Pós em Trabalhista e Previdência, estou fazendo Direito Civil e pretendo fazer Processo Civil. Atualmente faço cursos, faço cursos de atualização *on line* e fico observando o modo dos professores fazerem.

Houve unanimidade entre os docentes participantes para defender a *formação* e atualização profissional como importantes fontes de conhecimento e significação profissional. Essa formação também representa as estratégias a que recorrem para ensinar o conteúdo jurídico aos discentes.

Os professores reconheceram, ainda, a importância da atualização profissional como formação contínua e relataram a necessidade do estudo regular e permanente para que seja possível reaprender ou até mesmo ressignificar seus conhecimentos de outrora, como evidenciado por todos os participantes nas falas abaixo citadas:

Por sua vez, em qualquer profissão tem que se atualizar sempre, meus cursos nunca são iguais todos os semestres, pois procuro apresentar novidades de um ano para o outro, e se o professor não se atualizar o aluno percebe, do percentual que fica na sua frente. Entra o caso do professor acomodado e insatisfeito com o salário e não quer se movimentar para modificar e melhorar. (Docente 1944 na entrevista).

Da minha parte, vou me atualizando profissionalmente sempre, pela Internet também. (Docente 1944 no grupo de discussão).

Desse modo precisamos ter a experiência profissional e a atualização constante para dar certo. (Docente 1945 no grupo de discussão).

Entendemos, a partir dos apontamentos, que, para os docentes entrevistados, a formação deve ser regular e permanente para que seja possível reaprender e ressignificar seus conhecimentos. Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas:

Acredito que minha formação contínua me ajudou muito, qualquer profissão, certamente só ser graduado não garante o sucesso, certamente precisa ganhar bagagem e formação contínua. Mesmo eu sendo o professor com mais tempo de Centro Paula Souza da casa, posso afirmar que sempre estou aprendendo coisas novas no dia a dia [...] (Docente 1969 na entrevista).

A título de formação para professor, além da minhas Pós, também fiz 2 formações pedagógicas pelo CPS, de Direito e Eletrônica. (Docente 1969 na entrevista).

Estudar, somando-se a experiência e outra coisa que é importante é aprender a lidar com as pessoas (alunos) e saber conviver. E para realizar bem o trabalho o professor tem que se atualizar. (Docente 1969 no grupo de discussão).

Importante salientar que os docentes atribuem o sucesso na profissão aos cursos realizados para atualização. É o que observamos, por exemplo, quando o docente 1988 afirma que:

Sei que se não tivesse feito todos os cursos que fiz não seria a profissional que sou hoje. (Docente 1988 na entrevista).

Dentro do ensino da ética costumo me atualizar com situações que acontecem no mundo, mas nem sempre é possível nas disciplinas de ética e legislação. (Docente 1988 no grupo de discussão).

Destaca, ainda, a importância do Mestrado em seu exercício da docência:

Para a áreas do Direito, o Mestrado que fez mais fez diferença, pois os outros eram específicos (área administração), no sentido de buscar novas metodologias para o ensino de direito e quando você é estimulada a criar, auxilia na qualidade, não que eu estivesse acomodada, mas é sempre bom melhorar, pois eu acredito que preciso sempre me superar, independente das práticas dos meus colegas. (Docente 1988 na entrevista).

Em suma, todos docentes mencionaram a relevância de sua formação no início da carreira e da atualização constante. A esse respeito, Vasconcellos (2004) relata que, além da

formação inicial, é ideal manter-se bem formado como um processo "continuum" que deve se manter durante todo o desenvolvimento profissional docente. A formação, quando realizada de forma contínua, contribuiu para a elucidação das estratégias a que recorreram para ensinar o conteúdo jurídico aos discentes.

Essas verbalizações sinalizaram que os docentes reconhecem e valorizam a necessidade de formação contínua, a qual, tanto pode ocorrer por iniciativa do próprio professor, como também por meio de contextualizações e problematizações a partir da vivência profissional. Nesse último caso, é preciso destacar a responsabilidade dos sistemas de ensino em oferecer programas específicos aos professores da EPT, o que implicará pensar sobre qual é o melhor embasamento dessa formação e sobre como organizar esse processo de estudo e aprimoramento da prática profissional para docentes que não possuem formação pedagógica.

Para Nóvoa (2017), é importante valorizar o *continuum* profissional, isto é, pensar a formação inicial em relação à indução profissional e à formação continuada. Da mesma forma, Lüdke (1988, p. 66) afirma como ideal para a docência a existência do "*continuum* profissional, pois é uma profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário". Nesse contexto, os docentes participantes demonstraram que se preocuparam com sua formação inicial e posterior atualização constante.

No esteio das questões relativas à construção de saberes docentes, Alves (2006, p. 39) apoia que a formação de professores deve ser assumida como um processo contínuo, ou seja, desenvolver-se no decorrer da vida acadêmica. Para o autor, "deve-se integrar com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, sob o risco de se sucumbir à desatualização".

Sobre o *apoio* que possuem, os participantes de nossa pesquisa mencionaram os tipos de assistência que tiveram ou que não tiveram na cátedra de Direito e Legislação de curso técnico, destacando ainda a necessidade de se adotar uma vertente prática ao ministrar tais componentes para facilitar a aprendizagem discente.

Vale lembrar, para essa análise, que Shulman (2014) explana as quatro fontes do conhecimento: formação acadêmica; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; as pesquisas sobre escolarização e a sabedoria que deriva da prática. No que concerna à formação acadêmica, já foi explanado pelos participantes, conforme relatos supracitados. Já sobre as outras fontes, nas falas dos participantes, ganharam destaque os

“materiais” e “sabedoria da prática”. No tocante aos recursos materiais, o docente 1944 relatou essa necessidade no Grupo de Discussão:

Como apoio primeiramente o professor precisa ter de recursos materiais, uma boa biblioteca. E no sentido de apoio pedagógico ao professor, acho que qualquer escola deveria dar, mas no nosso caso o apoio ao professor somos nós mesmos, pois a gente vai e procura [...] já em relação ao apoio pedagógico não temos.

Sobre a sabedoria oriunda da prática, o docente 1944 também destacou:

O que preciso fazer é conhecer profundamente a matéria que estou lecionando, e, em segundo lugar, trazer à experiência. Sem saber como funciona na prática e se não conseguir fazer isso (aplicar a realidade à prática) o professor se sai mal, perde o interesse do aluno principalmente na idade que estão os nossos.

Com especial atenção à vertente prática do componente curricular, a docente 1988 explica em quem busca apoio e quais fontes procura quando sente a necessidade de suporte:

Vale muito mais, buscar fontes jornalísticas, atenção ao que está acontecendo no mundo, buscar sites que tratam sobre o assunto para estarmos “anteados” ao que está acontecendo, pois acredito que isso traga uma vertente mais prática ao curso e não só a fonte formal, pois o curso técnico é muito prático e se a gente não trouxer essa praticidade para o ensino fica complicado. Como apoio preciso conversar constantemente com advogados, gosto de conversar com advogados, converso sempre com o participante “1945”, e como administradora gosto de leitura na área penal também, ou seja, precisamos gostar de direito, ler sobre direito e estar em contato constante com profissionais da área jurídica, principalmente eu que não sou formada na área. Enfim, o gostar é um fator muito importante para quem não é formado, tem que gostar, por isso que faço leituras.

Essa sabedoria derivada da prática será ainda mais explanada na categoria *Papel da experiência profissional*.

Em relação à formação, pôde-se concluir que é necessária mudança na visão de ciência e tecnologia dominantes, para se pensar uma formação docente capaz de responder aos desafios do mundo do trabalho e suas mudanças. (SILVA, CAETANA; CARVALHO, OLGAMIR, 2017).

Por sua vez, os docentes participantes se valem de diversas fontes externas, sobretudo acreditam que não podem apenas depender da escola para isso, precisam ir além do espaço escolar, por isso procuram apoio em leitura, em outros colegas e na própria sabedoria oriunda da prática.

Interessante notar que todos os docentes se preocuparam com a própria gestão do conhecimento, especialmente, no tocante a sua atualização profissional como compreensão de que é imprescindível para sucesso na docência.

4.1.3 Papel da experiência profissional

Considerando-se que o desenvolvimento profissional docente ocorre dentro da sala de aula e na comunidade escolar, verificamos que esse é o local onde se adquire experiência e habilidades necessárias para bem lecionar. Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo e que a experiência profissional tem papel fundamental de fomentar novas formas de ensinar.

Nessa categoria de nosso estudo, o aspecto da experiência em suas profissões foi revelado pelos participantes como o principal fomento do seu desenvolvimento profissional docente. Também foi colocada em evidência a experiência anterior à sala de aula, ponto destacado por todos os docentes como primordial para seu desenvolvimento na docência. Os professores também citaram a experiência de vida como substancial, concluindo que ambas as experiências têm papel fundamental para colaborar de forma assertiva na aprendizagem significativa dos seus alunos.

Assim, a experiência profissional foi destacada como ponto necessário aos docentes para superar a dificuldade inicial, pois todos afirmaram acreditar que, se não tivessem a experiência na área técnica na qual ministram aulas, não conseguiriam concatenar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos de modo a satisfazer didaticamente o processo ensino-aprendizagem. Percebemos essa preocupação no seguinte relato:

Eu aproveito minha experiência de vida, currículo como um todo, pois como sabem tenho 77 anos de vida e cinquenta e poucos de profissão e trabalho. Enfim, a experiência profissional e de vida, somando-se a isso a didática diferenciada dos exemplos, prender a atenção dos alunos, pois imagina eu explicar um artigo da legislação trabalhista vai ficar pesadíssimo, não vão entender, porque o direito tem uma linguagem um pouco mais rebuscada, então eu tento traduzir isso de uma forma mais fácil e vou desmistificando a lei, dando exemplos pois assim fica mais fácil para os alunos entenderem, de modo a despertar o interesse e facilitar a aprendizagem como prática positiva. (Docente 1944).

Outro ponto de destaque foi o relato dos docentes sobre o fato de já terem trabalhado na área correlata ao curso técnico que ministram. Para eles, essas experiências favoreceram sobremaneira o seu desenvolvimento profissional docente na EPT. Notou-se esse ponto na fala do Docente 1944:

Grande vantagem pela experiência profissional pela qual consegui fazer uma composição com a teoria e mostrando a aplicação prática em todos os cursos. Ou seja, pode-se concluir que se não tivesse a experiência, não conseguiria demonstrar tão bem para o aluno a teoria, mas não significa que o bacharel não possa adquirir experiência, ele pode ir a campo de pesquisa, sair do status a que o que está e buscar a vida real, com leitura, estudo e visitas, pois posso ter uma gama de realidade teórica, sem saber como funciona na prática e se não conseguir fazer isso (aplicar a

realidade à prática) o professor se sai mal, perde o interesse do aluno principalmente na idade que estão os nossos....Então eu só consegui fazer isso (aplicar a realidade à prática) devido à minha experiência no trabalho ”

[...] aí que entra a experiência profissional para fazer ao aluno entender/enxergar a importância da ética profissional, o código de ética, isso é a administração/legislação/sociologia (nos componentes).

Da minha parte só consigo pela minha experiência profissional e de vida, até com certa facilidade, mas um bacharel com suas teorias recém aprendidas vai ter o maior desafio de dar o link da matéria com a vida real, e ainda, sem o apoio pedagógico geral.

Aparentemente é simples, mas na prática torna-se muito difícil desconstituir a cabeça já formada dos alunos de ser contra aprender componentes que não consideram da área. Só com muita experiência mesmo foi possível.

Como se percebe, o Docente 1944 afirmou que não se sairia bem com os alunos, caso não tivesse experiência na área, bem como não conseguiria promover a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. No Grupo de Discussão, o Docente 1945 ressaltou também a importância da sua experiência:

Pela minha idade, a vivência de advocacia e tempo de magistério também, tudo contribui para o ensino, também somando experiência profissional com experiência de vida [...] no meu caso, como atuo na área de advocacia, dependendo da aula e quando eu posso, consigo introduzir o que acontece comigo no meu trabalho de advogado. [...] pelo fato de já ter experiência de ser professor de matemática, não tive grandes dificuldades em lecionar as matérias jurídicas. [...] gosto de passar minha experiência para os jovens. Desse modo precisamos ter a experiência profissional e a atualização constante para dar certo.

Para esses docentes, os saberes advindos da prática profissional são tão importantes ao ponto de creditarem a esse conhecimento o sucesso da aprendizagem dos alunos. Esses depoimentos trazem elementos que convergem com estudos desenvolvidos sobre os saberes que advém da prática docente e que são definidos por Tardif (2002, p, 39) como saberes experiências são eles: “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados”.

Tardif (2002) ainda afirma que esses saberes são adquiridos no exercício prático da docência, transformando-se em saberes funcionais os quais influenciam as habilidades práticas do docente ao ensinar.

Vale lembrar que embora Shulman não classifique o conhecimento da experiência como uma categoria, Mikuzami (2004, p. 40) destaca que “a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico”.

Há a defesa da necessidade desse tipo de experiência para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conforme argumenta Kuenzer (2010, p. 508-509):

[...] não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos. Na formação, este movimento se dá do raciocínio científico para a prática, via transposição didática, que deverá incluir atividades que insiram o estudante na realidade do trabalho: laboratórios, casos, visitas, estágios, pesquisas de campo.

Os relatos acima evidenciaram que os docentes atribuíram parte de sua carreira exitosa às suas experiências profissionais, ficando claro que a experiência profissional é essencial ao docente da EPT. Na entrevista do docente 1945, também se destacou o seu saber experiencial, ao atribuir o fato de já ter experiência anterior com sua licenciatura em Matemática como ponto importante para ter se saído melhor na docência de ensino jurídico:

Se não tivesse experiências, penso que seria professor do mesmo jeito, pois está no meu sangue. Tanto que aposentei 2 vezes como professor e vim atrás de aula na Etec. Experiência e Vivência de vida, do que deu certo e o que não deu, como eu agiria hoje em dia (atualmente) pois pode ser de forma diferente, a gente erra e precisa fazer de tudo para não ocorrer de novo e a troca de experiências de vida é muito importante para ajudar aos alunos. Como experiência mais significativas no caso de Direito e Legislação meus casos jurídicos me ajudam a rotina das aulas com os alunos e explicação para os alunos pois a profissão de docência a gente aprende atuando, para saber lidar com os alunos precisa da experiência. Não quero ser prepotente, mas pelo fato de já ter experiência de ser professor de matemática, não tive grandes dificuldades em lecionar as matérias jurídicas”. [...] gosto de passar minha experiência para os jovens.

Experiência também relatada pelo docente 1969 em sua entrevista, pois igualmente atribuiu sua experiência profissional como fator positivo na sua construção como professor:

Experiência do trabalho, vem a somar na constituição do professor. Estudar e experiência e outra coisa que é importante. Toda profissão é assim, precisa partir do início e tornar o profissional que precisa ser adquirindo a experiência no dia a dia, fato que também contribui, diferença de outras profissionais é justo essa troca com os alunos, adquirir conhecimento ímpar para ser docente. Minha vivência com estagiário Companhia de Processamento de Dados de SP, dentro do Parque Ibirapuera, me ajudou muito a área de informática, ocasião que surgiu oportunidade para dar aula pela primeira vez, e partir dessa experiência peguei gosto e optei por seguir a docência. Nessa época eu era muito tímido e essa experiência e propiciou superar essa questão também e agora me tornei extrovertido, com crescimento humano, surgindo assim meu interesse em Direito. Minha inspiração foi meu amigo que já dava aulas e me incentivou para iniciar a ministrar aulas também. Acredito que a partir do momento que comecei a ser professor e tive a mudança interna de ser mais extrovertido, lidar com o público, atualmente dou palestras para diversas universidades, conseguindo evoluir na docência.

Segundo Gariglio e Bunier (2012, p. 224), “os saberes oriundos da produção, da empresa, do mercado são profundamente valorizados pelos professores da Educação Profissional. Os que atuam ou já atuaram na indústria avaliam tais saberes como de grande utilidade nas salas de aula dos cursos técnicos”.

Interessante destacar, nessa categoria sobre o exercício para a docência, que o único participante a pontuar a vocação para a docência foi o Docente 1945 ao afirmar que nasceu para ser professor, acreditando que, mesmo sem experiência, teria êxito na docência como profissão: “Mesmo se não tivesse a experiência também daria porque tenho a vocação para a docência.”

Nesse aspecto, há que se considerar que antigamente havia ligação entre docência e vocação, porém, com a evolução da profissionalização docente, segundo Tardif (2013, a partir do século XIX, os professores começaram a se interessar pela carreira e aos poucos foi se dissipando a ideia de vocação como principal escolha da profissão.

É sabido que ser um professor não requer apenas ter ou não vocação, mas sim conhecimento inerente a essa atividade, como bem explicita Cunha (1989, p. 83):

A vocação é assunto complexo e quase não há dados que permitam sua generalização, parece que há mais influência do ambiente social e das relações do que “pendores naturais”, [...] num mundo em que parece que o ser humano vem perdendo a vocação de ser humano. O fato é de que não se pode reduzir a formação do professor [...] a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico.

Enfim, como foi apenas um docente a citar a vocação, como fator preponderante para o seu sucesso profissional, conclui-se, pela resposta da maioria, que essa tendência foi superada.

Por outro lado, apenas a Docente 1988, que tem menos idade e tempo de instituição que os demais, não mencionou nas entrevistas a experiência como primordial para o triunfo na docência na EPT. Assim, podemos concluir que a experiência não é a única fonte formal de desenvolvimento docente, já que os outros saberes merecem valorização da mesma forma que os demais.

4.2 Planejamento e gestão das práticas pedagógicas

É importante entender como os professores, na qualidade de gestores da sala de aula, exercem seu planejamento, gerenciam seu próprio conhecimento e criam métodos e novas formas organizacionais.

Segundo Vasconcellos (2014), a sala de aula é a alma da escola, é o espaço onde as coisas podem ou não acontecer, especialmente se a gestão não for bem conduzida pelo professor, que deve trabalhar como mediador.

Partindo das análises das entrevistas, foi possível averiguar os destaques e valores que os professores atribuem às suas práticas pedagógicas. Essas constatações foram possíveis através dos relatos que partiram do profissionalismo, passaram pelos desafios, até propriamente chegar às minúcias das práticas docentes. Nessa perspectiva, há que se considerar a relação dos alunos com os saberes, considerando que todos são diferentes e possuem diversos interesses, além de distintas maneiras de aprendizagem (SANTANA, 2000). Partindo dessa premissa, os docentes participantes de nossa pesquisa procuraram desenvolver variações de práticas pedagógicas, conforme o contexto da temática a ser ensinada, como se pode observar nos relatos a seguir apresentados:

Hoje, por exemplo, elaboração de texto de tudo que foi aprendido.... passa o 'assunto' que já foi explicado e os alunos têm que fazer um texto estruturado para demonstrar o conhecimento adquirido no componente curricular durante o curso. Isso para todas as turmas. (Docente 1944).
[...] no final sempre tem resultado positivo em termos práticos do que apreenderam como apresentação de trabalho e seminários. (Docente 1944).

Ao falar sobre a relevância da prática desenvolvida pelo professor, denota-se a importância de pensar na escolha dos objetivos de ensino o que, segundo Leite (2012), é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e concepções por parte de quem seleciona, mesmo que seja um professor isoladamente.

Nas entrevistas e no grupo de discussão, os professores participantes manifestaram a preocupação e cuidado com o planejamento e organização das aulas, especialmente no que diz respeito à inserção de exemplos práticos de modo a despertar o interesse dos alunos. É o que verificamos na fala do Docente 1944:

E em relação a aprendizagem dos alunos, procuro demonstrar a prática, com muitos exemplos, caso contrário, não desperta o interesse dos alunos e conseqüentemente não aprendem. Por exemplo, cumpria a legislação trabalhista é a base para uma empresa de sucesso, para saber evitar futuros e possíveis processos da legislação trabalhista.

Nesse sentido, vale destacar o levantamento realizado por Almeida *et al.* (2021), com descrição das práticas pedagógicas relativas à Educação Básica referente ao período 2008 a 2018, no Brasil. Apesar se serem poucas as pesquisas, verificou-se que houve maior ênfase para a prática relativa à atuação do professor com seus alunos e o que se sobressaiu foram as práticas relativas à gestão dos aprendizados e à gestão da classe. As autoras, baseadas em Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), explicam que:

A gestão dos aprendizados diz respeito ao ensino dos conteúdos, o que alude o professor a certificar-se de que os diversos elementos da matéria sejam aprendidos e dominados pelos alunos. Já a gestão da classe envolve a organização da convivência em sala de aula, uma vez que não é possível colocar os alunos em situação de aprendizagem de conteúdos se não houver um ambiente favorável. Qualquer professor em situação de trabalho com os alunos na sala de aula desempenha essas duas grandes ações, que são complementares e necessárias para o trabalho na sala de aula (ALMEIDA *et al.* 2021, p.66).

O estudo também destacou a importância da flexibilidade no processo de planejamento, pois:

[...] além de ser importante o professor contar com um planejamento suficientemente elaborado, é essencial que a sua aplicação seja plástica e livre de rigidez, ou seja, ao mesmo tempo em que o ensino não pode ser o resultado da improvisação, é preciso adaptar o planejamento às diferentes situações da aula, o que inclui considerar as contribuições dos alunos modificações e adaptações no decorrer do processo de ensino. Ou seja, guardar um certo grau de flexibilidade (ALMEIDA *et al.*, 2021, p.68).

Assim, pode-se concluir que os estudos realizados apontam para a importância crucial do planejamento e execução das práticas pedagógicas docentes, não só no sentido de ensinar, mas, sobretudo, certificando-se de que o aluno apreendeu o conteúdo necessário em um ambiente favorável.

Desta feita, os participantes de nosso estudo demonstraram que possuem a preocupação ao escolher seus objetivos, sua metodologia e seu modo de atuação na sala de aula em geral. Eles revelaram que percebem e aceitam mudanças necessárias no processo do planejamento, pois sabem que, se o aluno não compreender seus objetivos, seu modo de agir e a importância do conteúdo, a consequência é desastrosa para a aprendizagem estudantil.

4.2.1 Principais estratégias didáticas mobilizadas

Em relação à aprendizagem dos alunos, nessa categoria, os docentes destacaram algumas estratégias didáticas diferenciadas, como, por exemplo, a apresentação de trabalhos, os seminários e os vídeos explicativos, conscientes de que precisam procurar diversas maneiras de favorecer o aprendizado dos alunos.

Sobre as opções de estratégias didáticas para planejar o conteúdo de modo a torná-lo acessível aos alunos, destacou-se a fala do Docente 1944 que, na entrevista, demonstrou preocupação em usar estratégias didáticas, como o uso de exemplos, para ajudar a aprendizagem dos alunos:

[...] eu já tenho os exemplos e contra exemplos, então para a minha turma que estou ministrando Direito e Legislação empresarial para uma turma do curso de Administração, por exemplo, eles não entendem muito bem por que eles tem que ter aula de legislação, então eu dou um contra exemplo da vida real e tento colocar dentro do tema da legislação que eu estou ministrando, ai vai ficando interessante, os alunos vão se interessando e isso chama-se prática pedagógica que é a forma que eu tenho de prendê-los na aula, através de exemplos da vida real, e como mencionado anteriormente eu tenho muitos exemplos, pois minha vida e experiência facilitam um pouco com exemplos. (Docente 1944).

O uso de exemplos nas aulas é uma prática recorrente entre os professores da EPT. Para alguns desses docentes, essa é a melhor forma de se obter sucesso na explanação do conteúdo:

Me apoio muito nisso, dou exemplos pois acredito que uma das melhores coisas para ensinar são os exemplos. Meus exemplos são tirados da minha parte prática de advocacia, de modo a ajudar no entendimento, sem citar quem, preservando o sigilo. Conto muitos casos na área penal, como por exemplo, de um rapaz que assassinou o namorado atual da ex-mulher. E gosto muito de falar sobre isso. (Docente 1945).
 Por exemplo, tem o código do consumidor, que eu ensinei agora a pouco tempo e foi muito rico porque dei exemplos da minha vida e fui mostrando, enfim, é a forma que eu faço como prática pedagógica. (Docente 1944).
 Eu acredito que para que a gente passar o conteúdo jurídico técnico temos que nos valer de vários exemplos do dia a dia, e como já citado [...] promovendo debates supervisionado que podem se desenvolver conforme o conteúdo [...]. (Docente 1969).

Os professores demonstraram preocupação em desenvolver sua didática levando em consideração a necessidade dos alunos, de modo a estimular seus interesses e compreensão do conteúdo. Para tanto, disseram que se valem do uso de exemplos, casos concretos, debates, palestras etc. Tanto na entrevista como no grupo de discussão, os professores relataram que se valem do uso de estratégias didáticas diversas: “[...] o professor coloca um tema, exemplos práticos e o próprio aluno começa também a interagir, fato que é bastante positivo[...].”

Como ressaltam Gariglio e Bunier, (2012, p. 224): “os conhecimentos apresentados aos alunos adquirem vida com exemplos práticos de situações profissionais concretas que eles enfrentarão no mundo do trabalho”. Os docentes também relataram considerar importante aprimorar suas práticas pedagógicas conforme a realidade do aluno e dos acontecimentos do mundo:

O professor deve desenvolver sua aula com uma didática diferenciada, levando para a realidade do aluno e a partir disso criar metodologias diferenciadas para atingir o objetivo, como por exemplo, ao ensinar as características de empresário, cito um caso de um casal que o homem se apresentava como empresário, mas na realidade não era, e como o exemplo, os alunos reconheciam as características concretas de empresário e entendiam o conceito da matéria. (Docente 1988).

[...] foi pedido para os alunos desenvolverem vídeo explicativo e criativo sobre o tema, englobando a licitação, o que fazer, o que não fazer contextualizando com a ética na profissão”. (Docente 1988).

Outro exemplo, usei o exemplo da lava jato, tema totalmente atual para explicar a licitação, e a metodologia usada foi pedido para os alunos desenvolverem vídeo explicativo e criativo sobre o tema, englobando a licitação, o que fazer, o que não fazer contextualizando com a ética na profissão. (Docente 1988).

Essa preocupação em adequar o conteúdo à realidade dos alunos foi recorrente e revelou a otimização da gestão da sala de aula, sempre visando a aprendizagem dos alunos. Os participantes disseram, inclusive, que se preocupam em correlacionar os exemplos com as áreas dos respectivos cursos técnicos. Foi o que observamos no seguinte relato:

Mas os exemplos que o professor vai dar em sala de aula precisam ser relacionados com a área dos alunos, e, claro que na minha cabeça é mais fácil pensar em exemplos da Administração e do Marketing, por exemplo porque estou há 9 anos lecionando nessas turmas, e esse semestre que estou lecionando em Automação preciso pensar em exemplos mais relacionados à Indústria, e para a gente que está ministrando também na Logística é mais fácil por ser mais abrangente, já Automação não é tão abrangente. (Docente 1988).

Dois docentes narraram usar filmes nas aulas para contextualizar o conteúdo de modo a favorecer a compreensão dos alunos, como nas falas abaixo:

Como filme uso e indico é “12 homens e uma sentença”. (Docente 1969).

Gosto de trabalhar com vídeos e filmes também, pois é uma maneira um pouco mais descontraída para passar o conteúdo e acredito que seja interessante também a análise de aspectos éticos nas diferentes situações que acontecem nos filmes. (Docente 1988).

No contexto do uso de diferentes instrumentos e didáticas diversificadas, nota-se que a maioria dos docentes detalhou se valer do uso de exemplos como melhor estratégia para elucidar o conteúdo de modo a favorecer o aprendizado dos alunos. Esses docentes demonstraram, com isso, que costumam contextualizar o conteúdo, facilitar o entendimento do aluno, bem como destacar a importância do componente curricular.

A importância atribuída pelos docentes sobre correlacionar os conceitos teóricos com a prática profissional, sempre com o intuito de despertar o interesse dos alunos e favorecer a aprendizagem, mais uma vez é reforçada nas falas. Os docentes inclusive afirmaram que fracassariam se não fizessem dessa forma, conforme verifica-se na fala abaixo:

O bacharel tem que primeiro despertar o interesse da vida prática para despertar o interesse dos alunos, pois ao contrário não consegue correlacionar a teoria para a prática.

[...]se não conseguir fazer isso (aplicar a realidade à prática) o professor se sai mal, perde o interesse do aluno principalmente na idade que estão os nossos [...]. (Docente 1944).

Sobre essa harmonização, os participantes ainda destacaram que os conceitos correlacionados precisam estar bem vinculados com as especificidades de cada curso, conforme o interesse do aluno, como por exemplo:

Os alunos de informática, não se conformavam em aprender gestão empresarial, e uso disso para explicar aos alunos que para fazer o software, por exemplo, é necessário fazer a gestão, esse link entre a administração de algo e a construção do software. (Docente 1944).

Se Aula de Ética (DL) para alunos de Automação Industrial que levam choque e questionam por que tem que aprender isso. Então eu explico um exemplo de um empresário que vai montar uma empresa de automação...se tiver funcionário, tem legislação trabalhista, se quiser bons funcionários, tem que ter ética, se não a empresa afunda. (Docente 1969).

[...] apesar de a base ser a mesma (componente Ética) é importante direcionar para cada curso a sua especificidade, por exemplo, para o Curso de Marketing direcionar a propaganda enganosa e as mensagens subliminares nas propagandas. Os exemplos para área de logística, são outros e professor deve adaptar os exemplos e o modo de ensinar para cada curso, direcionar um exemplo de caso concreto não qual o superior fraldava as compras, o aluno acusava o chefe arriscando ser mandado embora ou não. (Docente 1988).

Essa iniciativa dos professores em adequar melhor os conteúdos ao eixo do curso, com o hábito de inserir suas práticas profissionais nas aulas, são ações que acabam tendo como consequência melhorias no processo de ensino aprendizagem, bem como melhora na qualidade das aulas, conforme descrito na fala abaixo: “[...] além de trazer vivências práticas para melhorar a qualidade das aulas.”

Considerando que os conteúdos/conhecimentos teóricos e práticos são inter-relacionados, é importante destacar a preocupação dos docentes em explicitar essa correlação, visando despertar o interesse dos alunos, que, muitas vezes, por não ter experiência na área, não conseguem perceber a aplicabilidade de determinado conteúdo na sua futura vida profissional.

Nesse sentido, os docentes ressaltaram as especificidades de cada profissão técnica, procurando destacar o lado prático do conteúdo programático e sua aplicabilidade real no dia a dia profissional. A partir do conceito, eles procuram desenvolver as habilidades necessárias que os alunos precisam avançar e apreender. A esse respeito, destacou-se a fala do Docente1969 sobre a necessidade de valorizar o lado prático do conteúdo programático tendo em vista os interesses dos alunos da EPT:

Buscar um pouco mais o lado prático, visto que as disciplinas jurídicas são teóricas, e muitas vezes o aluno técnico, dependendo do curso, não gosta muito de disciplinas teóricas...isso é fato.

Então o modo de ministrar essas disciplinas jurídicas que são mais teóricas, temos que mesclar com lado prático, levando em consideração diferentes perfis de alunos.

Nesse contexto, foi também observada, pelos docentes, a necessidade de se levar em consideração a especificidades de cada profissão técnica, pois:

São relações profissionais diferentes, e se são diferentes, me pergunto o porquê o ensino e o conteúdo programático precisam ser iguais. Acredito que falte um pouco disso, pois como a prática profissional é diferente, o aprendizado também é diferente, desse modo as bases precisam ser desenvolvidas com pouco mais de critério para cada profissão específica. Pois acredito que isso traga uma vertente mais prática ao curso e não só a fonte formal, pois o curso técnico é muito prático e se a gente não trazer essa praticidade para o ensino fica complicado. Em si só a disciplina é muito teórica, como já mencionado aqui, e se a gente não trazer essa prática fica mais complicado. (Docente 1988).

Pelo exposto até esse ponto de nosso estudo, verificamos que os docentes participantes foram determinantes ao afirmar que, ao fazer uso de diversificadas estratégias pedagógicas, com destaque à articulação dos conteúdos conceituais e procedimentais com vistas ao aprendizado profissional de cada curso, tinham por objetivo beneficiar o processo ensino aprendizagem nos cursos técnicos, conforme as especificidades da área.

4.2.2 Preocupação com as necessidades/demandas dos alunos para a aprendizagem do Direito e Legislação

A atuação do professor em sala de aula deve ser como mediador, ou seja, aquele que atua como balizador da aprendizagem do aluno. Em se tratando de sala de aula, é sabido que não importa o que foi falado, mas sim como foi entendido. No caso de nossa pesquisa, os docentes sabem que exercem papel essencial e têm participação significativa no processo de ensino aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, ou seja, da noção de sua real função em estabelecer condições favoráveis ao processo de aprendizagem, os docentes relataram sua procura em administrar da melhor maneira possível sua sala de aula, especialmente o público discente do ensino jurídico que não optou por estudar legislação, mas, mesmo assim, teve que cursar esse componente porque fazia parte do currículo.

Quando o professor age com a cautela para priorizar as demandas dos alunos, gerenciando a aprendizagem dos discentes, fica perceptível ao alunado que todo esse movimento está sendo realizado em seu próprio benefício, garantindo maior interação e incentivo ao protagonismo do aluno. Sobre essa gestão da aprendizagem, merecem destaque as considerações de Luck (2014. p. 41):

A gestão da aprendizagem, por conseguinte, constitui-se em processo que se qualifica mediante o entendimento da natureza dinâmica da aprendizagem e dos objetivos gerais da educação, que não podem ser perdidos de vista em cada momento e em cada atividade de promoção da aprendizagem e sua avaliação em caráter pedagógico.

Ainda com destaque para as considerações de Luck (2014, p.23) sobre o processo de ensino aprendizagem, cabe ressaltar que: “O processo de ensino aprendizagem consiste, eminentemente, em um processo de gestão, que na sala de aula é exercido diretamente pelo professor.”

Foi demonstrado pelos docentes a preocupação em despertar e manter o interesse dos alunos, destacando também a procura em atender suas demandas de modo a facilitar a aprendizagem significativa. É o que verificamos no seguinte relato:

Para Direito é o que preciso ficar me reinventando, porque as outras disciplinas são mais tranquilas nesse sentido, especialmente para alunos que acabaram e vir do 9º ano sem o menor conhecimento, precisamos nos reinventar para conseguir cativar o interesse do aluno, pois se ele ficar achando desde o início que o direito é chato, fica mais difícil levar o aluno até o final do ano com interesse. [...] pois para ensinar direito crio realidades para chegar ao que o aluno entenda. não adianta despejar conteúdos muito complexos e os alunos não entender. (Docente 1988).

Ao favorecer a valorização das experiências dos alunos, a preocupação dos docentes foi no sentido de fomentar a aprendizagem desses discentes. Os professores concluíram que as vivências dos alunos acabam tendo a função de colaborar com a atuação docente, resultando em complementação para o conteúdo e para as explicações desenvolvidas nas aulas:

além da experiência do professor, é importante trazer para a sala de aula a vivência do aluno também porque, por exemplo, se dentro da sala tem uma aula um pouco mais conversada, se o professor chamar a atenção do aluno para contextualizar a vivência da área dele e correlacionar isso com o ensino da legislação também porque, claro que é interessante as vivências relevantes dos professores, mas quando o professor valoriza as vivências importantes do aluno favorece a aprendizagem [...]. Ou seja, é interessante o ensino da área jurídica contextualizado com a vivência também dos alunos, então, eu acrescentaria além da vivência do professor, a vivência do aluno também para ele poder reconhecer a partir disso a importância do ensino jurídico dentro da área de trabalho dele inclusive, entrando na “onda” do sentido e significado, que é interessante também. (Docente 1988).

A preocupação com a demanda dos alunos justifica-se também pela mudança de perfil do corpo discente da escola, conforme pontuado na fala a seguir:

A gente aprende atuando na sala de aula [...]. Os alunos atualmente não são os mesmo de antes, não tem o mesmo perfil, antigamente ficavam quietinhos na sala de aula, mas hoje as dificuldades são outras.

Entendo a relação de professor e aluno como biunívoca, gosto desta interação, se não existe o aluno não existe o professor e vice-versa. Do mesmo jeito, com a responsabilidade para com o aluno, que considero como ponto muito importante, [...] através da minha prática jurídica consigo expor para os alunos e tirar as dúvidas. [...] sempre digo para os alunos não levarem dúvidas para a casa [...]. (Docente 1945).

Ao demonstrar atenção com o perfil do aluno, esse docente está revelando sua preocupação com seu planejamento conforme a demanda dos alunos, de modo a despertar o interesse dos discentes. No tocante a essa preocupação e seus correlatos desafios, os professores demonstraram que realmente precisam se mobilizar para despertar nos alunos o interesse para o estudo de legislação, visto que, na maioria das vezes, os discentes não escolheram um curso jurídico como opção principal e, ao se deparar com o conteúdo jurídico, nem sempre acolhem bem o componente.

A esse respeito, cumpre destacar o conhecimento do contexto compreendido como aquele que:

[...] que abrange a compreensão de onde o docente irá atuar, o que implica conhecer os alunos individualmente e como grupo, a organização administrativa e pedagógica da escola, as particularidades sociais e culturais da comunidade onde está a escola e seus alunos, os quais demandarão ajustes dos conhecimentos do professor a essas especificidades (GROSSMAN, 1990, p 126).

Com relação aos conhecimentos dos alunos, houve uma preocupação demonstrada por todos os participantes no sentido de apreender suas realidades, suas necessidades e seus anseios profissionais. No presente caso, ficou demonstrado que há certa variação de curso para curso, como o caso de alguns alunos do curso de Automação Industrial, os quais, com total atenção voltada para a indústria, não demonstravam interesse pelos conteúdos jurídicos. Constatamos isso no relato abaixo:

Para a Automação Industrial foi muito difícil, pois a primeira coisa que os alunos apontaram é que não tinha nada a ver com a automação. Aparentemente é simples, mas na prática torna-se muito difícil desconstituir a cabeça já formada dos alunos de ser contra aprender componentes que não consideram da área. Só com muita experiência mesmo, foi possível. (Docente 1944).

Ainda no ensino do curso de Automação Industrial, por exemplo, o maior interesse é pela empregabilidade na indústria, então os docentes procuram demonstrar que é necessário entender de Direito Trabalhista, tanto na condição de empregados, como de profissionais autônomos. É o que foi relatado na fala do Docente 1969:

[...] o que os alunos mais pretendem é a empregabilidade. E uso minha experiência para passar isso para eles.

Em várias atividades que realizo com os alunos, [...], é demonstrado essa importância aos alunos, que o que os alunos mais pretendem é a empregabilidade. (Docente 1969).

Essa preocupação com a demanda dos alunos tem razão não só pela satisfação pessoal do docente, mas também pelo fato da visão crítica dos alunos. Essa visão pode acarretar maiores prejuízos aos professores, conforme fala a seguir do Docente 1944: “O aluno pode não estudar, mas tem uma visão crítica muito aprimorada, assim, o professor tem que levar em conta isso porque se não perde a moral [...] o professor se sai mal, perde o interesse do aluno principalmente na idade que estão os nossos.”

Destacaram, ainda, que, em se tratando de alunos com maior faixa etária, o interesse aumenta, visto que têm maior vivência e experiência de vida, possibilitando, para superar essa situação, a associação de um exemplo prático ao componente curricular:

Quando é curso técnico com alunos de maior faixa etária fica mais fácil, mas com o perfil dos alunos do ETIM fica mais difícil... para superar esse desafio é associar uma coisa prática ao componente, por exemplo. Na verdade, o que faz o aluno entender o contexto, é fazer com que o aluno enxergue a realidade da vida para poder aplicar o conhecimento. Ex. Legislação Empresarial, Microempreendedor Individual (MEI), explica a teoria fazendo uma correlação com a realidade que ocorre e o porquê está sendo aplicado. (Docente 1944).

Os docentes relataram os principais dificultadores, os quais muitas vezes começam pelas dificuldades dos alunos em relação aos termos técnicos jurídicos rebuscados, os quais, por si só, inibem a curiosidade dos discentes e aumentam as chances de desinteresse. Nesse caso, os docentes procuraram traduzir de uma maneira mais próxima à realidade do aluno, desmistificando os termos mais elaborados e dando exemplos concretos. Essa postura facilitadora pode ser observada nas seguintes falas:

[...] o direito tem uma linguagem um pouco mais rebuscada, então eu tento traduzir isso de uma forma mais fácil e vou desmistificando a lei, dando exemplos pois assim fica mais fácil para os alunos entenderem, de modo a despertar o interesse e facilitar a aprendizagem como prática positiva. Sempre explico isso aos alunos, no curso de administração, por exemplo, ele vai sair como base em um código de ética do administrador, do advogado, que no fundo tudo é a mesma coisa onde deve ficar bem claro o direito e o dever, principalmente o dever, pois a hora que você cumprir os seus deveres. (Docente 1944).

[...] dando significado às aulas às palavras jurídicas difíceis, aos conteúdos de modo a favorecer o aprendizado do aluno. (Docente 1945).

Também cabe ressaltar que houve relato sobre o desafio de ministrar disciplinas de Direito para professor que não é formado em Direito, nem é advogado. A professora 1988,

que é formada em Administração e ministra os conteúdos jurídicos, relatou esse fato e disse que contou com o apoio da coordenação para superar essa dificuldade:

O primeiro desafio é que já entrei para dar aula de direito, sendo administradora, ou seja, como bacharel, acredito que meu principal desafio foi lecionar no curso de serviços jurídicos que eu era habilitada para as disciplinas, mas até eu conseguir me estabelecer perante os alunos que sabiam que eu era administradora, foi difícil, porque com certeza, apesar de ser habilitada, não é mesma coisa de advogada que tem as suas características próprias. Pois, os alunos que têm 5 advogados e 1 professor que é administradora os alunos fica inseguro até conseguir demonstrar que tem competência para lecionar aquele conteúdo. O coordenador me deu total apoio. Acredito que a melhor maneira de demonstrar ao aluno a importância de citar para os alunos situações específicas, por exemplo, Código de Defesa do Consumidor (CDC) para a vida pessoal, se o aluno comprou tem o direito de troca (como consumidor) ou do outro lado, também precisa conhecer o CDC como obrigação do fornecedor para garantir o direito dos seus clientes, cumprindo fielmente suas obrigações.

No esteio do que até aqui apresentamos, fica evidente que os professores, diante das dificuldades relatadas, procuraram dar diferentes contornos ao conteúdo, de acordo com o contexto do curso, de modo a facilitar a compreensão por parte dos estudantes. É o que se conclui no seguinte relato:

O grande deságio para ensinar Direito e Legislação é fazer os alunos entenderem que qualquer dificuldade de entender, devem perguntar pois sempre digo que não levem dúvidas para a casa [...] e através da minha prática jurídica consigo expor para os alunos e tirar as dúvidas. (Docente 1945).

Como relatado nas falas acima, ficou evidente que as maiores dificuldades encontradas advêm do fato de que a maioria do público discente não optou por cursar técnico jurídico. Sendo assim, esses alunos tendem a rejeitar, num primeiro momento, o conteúdo jurídico com suas palavras rebuscadas de difícil entendimento. Para sanar esse impasse, os docentes procuraram dar novo significado de acordo com o contexto do curso de modo a facilitar o entendimento.

Retomando as discussões sobre o planejamento e gestão das práticas pedagógicas, tão valorosas ao êxito do processo de ensino aprendizagem, houve a conclusão de que, ao tentar unir os itens aqui analisados (estratégias didáticas e ao atendimento às demandas dos alunos), o professor consegue atingir seu objetivo com sucesso, conforme a explanação que segue:

Acredito que foi o cuidado em tentar analisar as necessidades dos alunos para compreender o ensino da legislação, pois de uma maneira geral os alunos não conhecem a terminologia, nem os conceitos e o professor deve desenvolver sua aula com uma didática diferenciada, levando para a realidade do aluno e a partir disso criar metodologias diferenciadas para atingir o objetivo. (Docente 1988).

Por fim, pode-se afirmar que todos os docentes participantes pautaram seu planejamento e gestão de sala de aula de forma democrática. Diante das dificuldades relatadas, procuraram dar voz às diversidades dos cursos e ao perfil discente, levando sempre em consideração às demandas dos alunos, conforme evidenciado nas falas acima

4.2.3 Cuidados com o processo de avaliação e *feedback*

Avaliação sempre foi considerada imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, o que não seria diferente nesse contexto de pandemia. Não obstante, avaliar deve ser um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios, todavia, para isso ocorrer, é preciso associar a prática pedagógica do professor à avaliação, como bem elucidam Andrade, Barbosa, Cardoso e Oliveira (2020, p. 8), citando Lucasite (2011).

No que se refere a esse aspecto, os docentes participantes demonstraram perceber a importância da gestão da sala de aula também em relação ao processo de avaliação e todas suas nuances de modo a harmonizar as relações entre docentes e discente. Esse fato conseqüentemente traz benefícios para todos os envolvidos, conforme vemos nos relatos abaixo citados:

Em relação às avaliações e aos *feedbacks*, o que eu faço é dar o conteúdo no período que tem que ser dado e depois eu faço os trabalhos pertinentes ao tema que eu dei no decorrer do curso.

Aplico prova também e depois disso dou o *feedback* da prova ou do trabalho em si, falando o que o aluno precisa acertar, na realidade eu dou um *feedback* quase que constantemente de modo presencial na frente do aluno quando era essa modalidade. (Docente 1944).

Sobre as técnicas de ensino e avaliação, os docentes participantes demonstraram estar em consonância com os princípios da avaliação contínua, ou seja, até aplicam as tradicionais provas, mas não somente no intuito de mensurar uma nota para os alunos. O real objetivo é realmente mensurar a aprendizagem, por isso se valem de diferentes métodos de avaliação e *feedback*. A esse respeito, manifestou-se o Docente 1988:

Como avaliação faço mais ou menos a mesma coisa que os outros professores falaram e para o ensino da Ética, gosto de trabalhar com vídeos e filmes também, pois é uma maneira um pouco mais descontraída para passar o conteúdo e acredito que seja interessante também a análise de aspectos éticos nas diferentes situações que acontecem nos filmes.

A avaliação tradicional é importante, porém as críticas são no sentido de que a clássica avaliação é “encarada como um processo de ‘toma-lá-dá-cá’, segundo Moretto (2014, p. 117),

quando, na realidade, trata-se de um processo importante, conforme afirma Luckesi (2006). Em consonância com essa perspectiva, o Docente 1945 afirma que os resultados advindos das tradicionais provas devem servir para melhorar a qualidade do aprendizado, como se pode verificar na fala abaixo: “Eu dou uma prova do conteúdo que foi explanado para eles e estudo de caso também. Como feedback, explico para os alunos a prova, comentando as questões e, e no estudo de caso, eles estudam previamente e depois discuto com eles no dia.”

Interessante frisar que os docentes participantes fizeram poucas referências às formas de avaliação. Uma hipótese levantada sobre o motivo pelo qual ocorreu esse fato é porque na escola técnica em que lecionam é preciso registrar pelo menos um instrumento de avaliação, nem que seja a participação dos alunos. Embora os participantes tenham mencionado algumas estratégias de avaliação, não se aprofundaram sobre a prática avaliativa e o seu papel no processo de ensino e a aprendizagem.

4.2.4 Preocupação com a formação ética das profissões

Nesse enredo, os professores destacaram a importância do componente curricular Ética, como base para todas as demais profissões, de modo a exercê-las com qualidade, idoneidade e destreza. Na instituição lócus de nosso estudo, o componente “Ética e Legislação Organizacional” (ECO) trata dos assuntos relacionados a Direito e Legislação (DL) em alguns cursos.

Desta feita, os docentes destacaram a importância do conteúdo programático, bem como da Ética e Legislação como base de todas as profissões, como se nota nas falas expostas a seguir:

O conhecimento jurídico é importante em toda as profissões, pois conhecimentos jurídicos são muito importantes para autônomos, servidor público, empresário etc. Falar de ética, sabe que boa parte das profissões tem seu código de ética, diversas áreas profissionais estão à luz do código de ética. Procuro demonstrar essa importância para todos os alunos, independente de qual curso. E para o curso que tem o código de ética é melhor ainda pois dá para desenvolver mais o trabalho. Além do Código de ética em si, existem regras inerentes a toda as profissões, trabalho em equipe, por exemplo, ser, líder etc. (Docente 1969).

Para o aspecto de desinteresse levantado pelos docentes, os participantes relataram o desejo constante de demonstrar a importância do componente, todavia concluíram que precisam semear a ideia de que é importante o perfil ético profissional em todas os trabalhos para ter êxito profissional. Acerca disso, destacamos a fala abaixo:

[...] quando você está formando um técnico [...] é importante ao profissional pelo menos uma ideia conceitual, pois quando você está formando um técnico, pode ser administração, marketing, jurídico, é importante saber que existe uma legislação no Brasil, a qual vai nortear exatamente o que pode e não pode, o que deve e não fazer, pois o curso técnico prepara o jovem muito cedo para essa responsabilidade, por isso que acho interessante e uma das coisas que acha bacana da legislação, qualquer um que seja o curso, é a ética porque hoje, principalmente no nosso país carece muito pois o pessoal não tem noção do que seja essa ética, do código de ética profissional. (Docente 1944).

A título de exemplificação, os docentes mencionaram os alunos do curso de informática, os quais recorrentemente apresentam grande dificuldade em aceitar conteúdo jurídico. Disseram que foi necessário ressaltar para esses alunos a importância de fazer a gestão em sua atuação profissional, ou seja, também é necessário administrar a construção do programa. Dessa forma, os alunos pareciam compreender a aplicabilidade prática da questão e acolhiam melhor o conteúdo, tal como verificamos no relato abaixo:

por exemplo, os alunos de informática, não se conformavam em aprender gestão empresarial, e uso isso para explicar aos alunos que para fazer o software, por exemplo, é necessário fazer a gestão, esse link entre a administração de algo e a construção do software, os valores e afins. Precisa colocar na cabeça dos alunos aquela importância, pois para a construção de um software, por exemplo, tem que ter noção de administração e legislação. (Docente 1944).

Outro aspecto interessante a ser considerado foi a importância de o componente variar para cada tipo de curso técnico, ainda assim os docentes procuraram desenvolver com os alunos a noção de que ética é a base de todas as profissões. Tal compromisso pode ser verificado no relato a seguir:

Quanto à questão de ensinar Direito e Legislação em cursos técnicos, pode ter uma importância com graus diferente dentro de cada curso técnico, pois provavelmente em alguns cursos da carreira de gestão, como serviços jurídicos, por exemplo e os cursos que tem uma aplicação muito forte também são os cursos da Administração ou da Contabilidade e também para outras áreas, como área de indústria e área de TI (Tecnologia da Informação) vamos ver que existem graus, com a gestão em um grau um pouco mais direto que os da área de indústria com um grau talvez um pouco menor, mas todos esses tem uma grande importância para que o aluno aprenda [...]. Então, o Direito e Legislação tem sua importância desde os cursos que tem uma interação pouco menor como mencionado anteriormente (TI e área de indústria como ocorre na nossa Etec) que já é importante a concepção de um código de ética – que é uma legislação – até os cursos com uma interação maior. (Docente 1969).

Os docentes também relataram que buscam demonstrar a importância da formação ética, ressaltando, além da formação profissional técnica, a formação com princípios morais e legais, com exemplos cotidianos:

Acredito que a melhor maneira de demonstrar ao aluno a importância citar para o aluno situações específicas, por exemplo, [...] precisa conhecer o CDC como obrigação do fornecedor para garantir o direito dos seus clientes, cumprindo fielmente suas obrigações. Outro exemplo, usei o exemplo da lava jato, tema totalmente atual para explicar a licitação. Em relação à componente ética é a base para todas as profissões, independente de qual profissão for, precisa ter princípios éticos”. (Docente 1988).

Para sanar essa situação, os participantes relataram que explicam aos alunos sobre a importância do conhecimento do conteúdo jurídico para os diferentes cursos técnicos, pois variados são os interesses:

Considero diferentes cursos técnicos, marketing, administração e todos os cursos que nós temos, tanto na aqui em São José quanto nas outras Etecs tem por objetivo formar esses profissionais, como cidadãos e profissionais e todas essas diferentes profissões possuem direito e deveres também, podemos até colocar legais, e este profissional tem que tomar ciência daquilo que ele pode fazer, daquilo que ele deve fazer e daquilo que ele não pode fazer, segundo a legislação pertinente à sua profissão também, não só no âmbito civil, mas àquilo que ele vai se formar, acredito que essa é a importância, os alunos reconhecerem seus direitos, suas obrigações e o que é vedado a eles na profissão.(Docente 1988).

Procuro mostrar aos alunos que não podemos fugir da lei e da ética para ser um bom profissional, bem como entender noções de legislação é muito importante. [...] e é fundamental para o aluno entender a necessidade de obediências às normas e leis e isso passo muito para os alunos. (Docente 1945).

Além dos conteúdos técnicos específicos de cada curso, os participantes foram unânimes ao afirmar que procuram solidificar com os alunos a ideia da ética como base profissional, inculcando, assim, o valor de ser um profissional ético, atuando dentro da legislação pátria.

Interessante a preocupação dos docentes em demonstrar aos discentes a importância desse conteúdo nos diferentes cursos técnicos. Os relatos acima mostraram que eles buscam desenvolver a noção da base ética para todos os futuros, sempre com o escopo de formar bons profissionais, com noções claras de responsabilidade e com bases éticas em sua área profissional.

4.3 Ensino remoto

O ensino remoto, comumente chamado pelos docentes de “aula *on line*”, foi uma nova realidade necessária à adaptação escolar devido à pandemia do Coronavírus – COVID 19 –, em função de que o processo de ensino aprendizagem precisou ser revisado e repensado.

No que diz respeito a esse novo tipo de aula *online*, recomendado para que se pudessem seguir os protocolos de segurança do Ministério da Saúde, os participantes pontuaram algumas dificuldades, principalmente em relação às adaptações iniciais, pois havia

muitas dúvidas sobre como começar. Segundo Andrade, Barbosa, Cardoso e Oliveira (2020, p. 4): “Vários são os questionamentos a respeito das aulas remotas, pois dependem de recursos distintos dos que eram necessários para as aulas presenciais”.

4.3.1 Desafios encontrados

Os docentes participantes explanaram quais suas principais dificuldades e de que modo buscaram estratégias para superá-las, especialmente naquele momento delicado de pandemia em que tiveram que adaptar às, até então inéditas, aulas remotas. Os docentes relataram não haver objeções ao ensino remoto, mas concluíram que nada substitui o encontro presencial com os alunos, como vemos nas falas abaixo:

Não tive nenhuma dificuldade com o ensino *on line*, foi ótimo, mas faz falta o “olho no olho” com o aluno. (Docente 1944).

Lógico que a interação presencial é insubstituível, mas dá para trabalhar com sucesso desse modo. Sendo uma da ética a interação entre os humanos, é inerente ao contexto da disciplina ética em si. (Docente 1944).

O destaque para a maior dificuldade relatada que foi relacionada ao início das aulas remotas, ao inesperado, como demonstrado nas falas abaixo:

Em relação ao ensino *on line* no início tive dificuldade como tudo na vida que é início, mas com o tempo passando, foi adquirindo know-how.

No ensino *on line* procuro resolver tudo com os alunos em sala de aula mesmo, sem precisar recorrer a outrem. (Docente 1945).

Essa novidade inicial causou certa preocupação aos docentes sobre como conseguiriam lidar com um tipo de aula nunca experimentado, tampouco partilhado por nenhum dos colegas. Cientes do impacto que essa mudança repentina poderia trazer, a instituição suspendeu as aulas no primeiro momento da notícia do início da pandemia e providenciou férias coletivas, visando à segurança de todos. Finalizado o período das férias, os professores foram treinados para utilizar as plataformas digitais oferecidas pela instituição.

Outra dificuldade encontrada foi em relação ao *feedback* naquele novo tipo de aula remota, pois os docentes participantes relataram que, nas aulas presenciais, costumavam se valer de constantes devolutivas para construir, juntamente com o aluno, a melhor forma de ensinar e aprender, como verificamos na fala do docente 1944:

[...]o *feedback on line* é um drama, particularmente, porque não estou enxergando a cara do aluno, não sei como ele está me vendo também, dando a impressão que fica

só um falatório, sem saber se está atingindo um resultado que eu atingiria se fosse presencial.

Outrossim, no tocante às dificuldades do ensino remoto, foi ressaltado o impacto contraproducente, pois o aluno tendia a dispersar mais rápido e a perder a concentração. É sabido que já havia essa dificuldade anteriormente, porém, com as aulas remotas, foi relatado por um participante que essa situação agravou-se, visto que os alunos perdiam o foco em menos tempo. Tal situação está registrada no seguinte relato:

Em relação às aulas *on line* teve um certo impacto negativo, pois o aluno dispersa mais rápido, pois para ensinar direito crio realidades para chegar ao que o aluno entenda, e na sala física o aluno está te olhando, fato que favorece para o contexto do ensino, já no *on line*, concentro algum tempo de explicação efetiva e logo já dou atividade específica do tema, porque sei que o aluno não rende muito de outra forma, com muito tempo. Começou a aula, tendo em curto espaço de tempo, procuro passar o maior número de informações possíveis, para em seguida atividades para evitar que se dispersem em entender nada, e, também não adianta despejar conteúdos muito complexos e os alunos não entender. (Docente 1988).

Finalmente, o docente 1969 também relatou, durante a entrevista, sua experiência com o ensino remoto ressaltando o problema da pandemia como um todo:

A situação da pandemia, sendo no começo um pouco ansiedade do novo, com o desconhecido, será que vai dar certo, mas aos poucos, foi dando certo, hoje me sinto bem a vontade de usar o ambiente *on line*, apreendi ferramentas novas que poderão ser bem aproveitadas depois que voltar presencial, com ética principalmente porque precisa trabalhar textos e referências e pesquisas *on line* de maneira mais eficaz.

Há que se considerar que, quando houve o fechamento das escolas, as coisas não aconteceram da maneira habitual, e, como não houve tempo para nenhum planejamento, as relações foram abaladas trazendo muitas incertezas, como afirma Andrade, Barbosa, Cardoso e Oliveira (2020, p. 3):

[...] muitas incertezas e vários questionamentos advieram dessa situação, pois não houve tempo para planejar essa mudança, tendo que ocorrer imediatamente com o intuito de proteger a vida das pessoas evitando, assim, o risco de contágio por esse vírus que se propagava em escala mundial.

Apesar dessas dificuldades inicialmente encontradas e das adaptações necessárias, foi possível concluir que os instrumentos metodológicos apreendidos, bem como algumas ferramentas utilizadas nas aulas remotas devem permanecer. O relato do Docente 1969 mostra isso: “A ferramenta *online* não deve ser extinta 100%, mas sim agregada às aulas, principalmente com jovens que estão em formação, precisam de interação presencial, que é essencial para a disciplina de Ética.”

Salientamos que esses novos recursos utilizados pelos professores para a interação virtual com os alunos foram bem explorados, mas é sabido também que esses recursos não cessam os problemas do ensino remoto, pois:

Não é porque a sala de aula se tornou virtual que todos os problemas e desafios da sala física desapareceram, [...] Não basta optar por um recurso digital disponível e achar que está educando, o professor deve ir além, deve planejar suas aulas pensando o tempo que destinará a cada temática, os exercícios que utilizará, como organizará as atividades, o método de avaliação, enfim, é preciso desenvolver sequências didáticas para essa nova realidade. (ANDRADE, BARBOSA, CARDOSO E OLIVEIRA, 2020, p. 6).

Em que pese o uso dessas metodologias virtuais, os professores precisaram considerar o novo contexto e a realidade mediante a qual se ensina, fatos esses que exigiram comprometimento e disponibilidade dos professores.

Por sua vez, a gestão da escola ficou encarregada de realizar as orientações e o acompanhamento das atividades dos professores para que se cumprissem as metas da escola. Acerva dessa função gerenciadora, Santana Filho (2020, p. 10), pontua criticamente que:

O objetivo primordial é manter o ativismo didático – seja sob a alegação do cumprimento dos dias letivos previstos, seja para permanecer entregando um serviço vendido nas escolas privadas. Gestores e famílias pouco têm sido orientados a pensar em uma ação pedagógica cujos conteúdos deveriam estar a serviço de uma educação integral e não em si mesmos.

Entendemos, por fim, que de fato a pandemia trouxe muitas mudanças no cenário da educação brasileira, sendo muitos aspectos considerados negativos principalmente por ser uma novidade contraproducente para a qualidade das aulas. A esse respeito, os docentes relataram que verdadeiramente sentiram alguma dificuldade no início do trabalho remoto, precisaram se adaptar, valendo-se de todo o conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer de sua trajetória docente da EPT, da colaboração da instituição e dos pares.

4.4 Possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos

Todos os docentes envolvidos demonstraram ideias entusiastas com sugestões de mudanças na atual forma de ministrar o ensino jurídico e Ética. Elucida-se que o componente curricular “Ética e Cidadania Organizacional” (ECO), para alguns cursos, faz as vezes do componente jurídico Direito e Legislação, por isso, muitas vezes, são usadas como sinônimo pelos docentes participantes.

4.4.1 Sugestões de mudanças

Nessa categoria, foi perguntado aos docentes participantes o que gostariam de mudar e o que achavam que seria passível de mudanças na atual forma de ministrar disciplina jurídica, com vistas a favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nos cursos técnicos. As exposições acerca dessa proposição ocorreram no Grupo de Discussão, ocasião em que os participantes puderam livremente fazer uma reflexão sobre a realidade e opinar sobre possibilidades de mudanças. Ainda que houvesse tal liberdade de opinião, estavam, naquela ocasião, cientes de que algumas não dependem apenas dos docentes, pois englobam modificação na estrutura da instituição.

Nesse Grupo de Discussão, os docentes iniciaram suas considerações, pontuando os aspectos que poderiam trazer algum tipo de mudança, todavia, estavam, esses aspectos, diretamente ligados à organização geral da escola. Dessa forma, entenderam que não se trata algo que esteja ao alcance deles, ou seja, algo que podem mudar por iniciativa própria. Ainda assim, os participantes relataram que algumas mudanças estruturais na forma de organização curricular contribuiriam com a melhoria do aprendizado dos alunos, conforme verificamos nas falas abaixo:

No meu caso sugeriria uma mudança de estrutura totalmente impossível, eu penso e vejo essas falas também em faculdade, você precisa dividir o seu curso, qualquer que seja, em duas partes, uma fase “fundamental” que seria mais ou menos padrão para todos os alunos, estruturalmente falando. E depois teria a “base profissional” que se você conseguisse fazer as duas fases acontecerem, não teria problema desse tipo mencionado e já teria resolvido grande parte da área fundamental. [...] E a partir do terceiro período, cada aluno iria para uma área específica. Então, se pudesse fazer, minha sugestão seria essa reorganização. E para resumir, se eu pudesse, eu faria com essas disciplinas nos primeiros períodos o curso fundamental, onde aprenderiam ética e uma série de coisas básicas e depois o curso profissional, onde seria Automação só coisas de automação. E em um semestre teria que se adequar em um ou dois meses a parte básica e o restante a parte específica. (Docente 1944).
Então concordo totalmente que alguns pontos, por exemplo, moral e ética, todos profissionais precisam saber. As bases iniciais poderiam ser mais generalistas e as bases finais trazer algumas especificidades da profissão como o participante Professor “1944” falou, na base de dois meses de genérico para quatro meses de específicos. (Docente 1988).

A respeito das mudanças estruturais, há que se considerar a dificuldade e, ao mesmo tempo, a importância desses acontecimentos visando, além das melhorias educacionais, também ao desenvolvimento social, pois as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em particular no que diz respeito à relação entre ciência, tecnologia e sociedade, devem conduzir a novos modelos e práticas “[...] e a esse respeito conclui-se que o caminho é longo e são

inúmeros os questionamentos, poucas as pistas e ainda mais raros os consensos.” (SILVA *et al.*, 2017, p. 616).

Também foram sugeridas alterações do Plano de Curso no que tange às bases tecnológicas do componente Ética, pois, por mais contraditório que possa parecer, essas bases não abrangem um tópico específico para desenvolver o conceito da ética em si e todos os seus conteúdos para se formar um profissional ético. Acerca disso, temos a seguinte declaração do Docente 1969:

O professor ministra o componente Ética e cidadania organizacional, mas não tinha o próprio conteúdo de ética (no Plano de Curso). Eu olhava e percebia que não tinha sentido isso, pois tem que ter objetivo. Então eu inseri ética no conteúdo e a todo o conteúdo que era debatido, como por exemplo, eu falava de direito do consumidor, trabalhador autônomo, direitos humanos, trabalho voluntário ..., mas não falava de ética.

Para resolver esse imbróglio, o Docente 1969, por exemplo, buscou meios próprios como descreveu no relato abaixo:

Então eu inverti e incluí o conceito de ética, não no sentido muito filosófico, mas de maneira mais direta e a cada conteúdo eu faço um link com a ética, como por exemplo, quando falo do direito do consumidor faço a “linkagem” com ética sob o ponto de vista profissional e para cada vertente, cada tópico, procuro fazer essa intersecção com ética, direito do consumidor, eu posso ser consumidor ou fornecedor e a minha conduta tem que ser ética, como por exemplo, eu sou um profissional que trabalho com construção, fecho um contrato de prestação de serviços de reforma para meu cliente e só utilizo material de 3ª linha, diferentemente do que descrito no contrato, esse caso minha conduta ética vai ter reflexos inclusive no campo jurídico. Como mudança penso que a gente poderia ter alguma flexibilidade na forma que ministramos o conteúdo dessa disciplina e como a maioria de nós tem feito é buscar um pouco mais o lado prático, visto que as disciplinas jurídicas são teóricas, e muitas vezes o aluno técnico. (Docente 1969).

Outro aspecto a ser considerado foi a falta de apoio pedagógico por parte da escola, além da falta de planejamento, verificada nas reuniões das quais esses docentes participaram. É o que verificamos nos seguintes relatos:

[...] a minha sugestão, acho que falta realmente um apoio pedagógico ao professor apresentando ferramentas visando obter melhor desenvolvimento das suas aulas, e não só cobrança. A orientação educacional também é muito importante, para fazer o papel do professor como o mais importante e valorizado no processo de ensino aprendizagem.

Nas reuniões pedagógicas são passados vídeos para todos assistirem, quando entendo que deveria ser apresentada ferramentas que auxiliam os professores a desenvolver sua função e não cobrar professor. (Docente 1944).

Nesse caso, houve apenas um docente a registrar a falta de apoio, porém, conforme destacam Vaillant e Marcelo (2012), muitas vezes, há uma cultura entre as escolas, que não costumam dar o apoio necessário aos docentes em momentos distintos do ciclo profissional.

No tocante às bases tecnológicas, um item levantado pelos docentes foi o fato de que, para todos os cursos, o conteúdo advindo do Plano de Curso abrange exatamente o mesmo teor, ou seja, tem os mesmos tópicos, sem levar em consideração o eixo educacional nem o interesse dos alunos, como no esclarecimento dado por um participante:

Esclareço que todos os cursos tinham o conteúdo basicamente igual, ou seja, sem a definição de ética, mas começando pelo Código de Defesa do Consumidor. Então, como estratégia eu acrescentei esse tema da definição da ética propriamente, já que não pode tirar nada. (Docente 1969).

A preocupação dos docentes nesse sentido são melhores organização e flexibilização das bases tecnológicas, chamadas de conteúdo programático pela docente 1988, no sentido de ser necessário adequar os itens que compõem as bases as quais serão desenvolvidas com alunos de diferentes cursos técnicos:

Importante a gente evidenciar que a base tecnológica é a mesma até mesmo para cursos de diferentes eixos, e é importante considerar isso para melhoria. Agora tem uma base tecnológica que retrata a ética. Mas antes era um absurdo você ter a matéria e não tinha sentido não ter ética. Cheguei a comentar com a coordenadora sobre a flexibilidade das bases tecnológicas, sendo que sei que não poderia tirar nada, mas poderia acrescentar o tópico da ética propriamente. Sobre mudanças, vejo que o conteúdo programático que para nós do Centro Paula Souza são as bases tecnológicas, por exemplo, eu leciono Ética nos cursos Administração e Automação Industrial, e as bases tecnológicas são exatamente as mesmas para dois cursos de eixos tão diferentes. Acredito que os desenvolvedores das bases tecnológicas do Plano de Curso deveriam ter um pouco mais de cuidado em relação a isso, no sentido de trazer um pouco mais as especificidades de cada profissão para a base tecnológica de Ética.

Ainda em relação às bases tecnológicas, os docentes participantes de nossa pesquisa reiteraram a preocupação no sentido de se destinar o conteúdo de Ética e Direito para cada curso técnico específico, conforme o eixo, como no amplo diálogo transcrito abaixo:

E pelo que eu vi, sempre tem sido as mesmas bases tecnológicas para todos os cursos e eu acredito que por exemplo, para o profissional de administração o Código de Defesa do Consumidor tem um peso, relacionado principalmente em relação a atividade comercial e contato com o cliente, por exemplo. Por sua vez, o profissional de automação, tem isso também, mas acredito que eles se preocupem mais com a qualidade do produto com a responsabilidade em relação ao que ele está desenvolvendo, por exemplo, ou as vezes é um profissional que estará muito mais inserido na indústria do que no comércio em si. (Docente 1988).
Em relação ao planejamento, embora tenha partes comuns, tem que ser diferente para cada curso em alguns aspectos [...] (Docente 1969).

Então, conclui-se que são relações profissionais diferentes, e se são diferentes, me pergunto o porquê o ensino e o conteúdo programático precisam ser iguais. Acredito que falte um pouco disso, pois como a prática profissional é diferente, o aprendizado também é diferente, desse modo as bases precisam ser desenvolvidas com pouco mais de critério para cada profissão específica. (Docente 1988).

Cito uma situação que ocorre no curso de Automação frente ao curso de Administração: enquanto esse aluno gosta de assistir palestra, aqueles odeiam, então não adianta programar palestra para os alunos de Automação, desse modo, essas disciplinas teóricas para alguns cursos tem que ter um viés um pouco mais prático para ajudar a situação e a própria aceitação do aluno, pois são perfis diferentes e essa disciplina do enfoque jurídico tem a característica de teoria, então nesse caso, trazer um pouco a prática do dia a dia ajuda muito. (Docente 1969).

E ainda tem as vertentes específicas de cada profissão, por exemplo no curso de Marketing, por sua vez, também em suas especificidades. Em relação ao planejamento, com certeza faço de maneira diferenciada para cada curso. Como sou administradora e tenho experiência maior em administração e em marketing, mais fácil o planejamento nesses cursos. Já Automação Industrial que é do eixo de Controle e Processos Industriais, como pode manter a mesma base se não é nem do mesmo eixo? Se eles mantêm deve ser por algum motivo que não sabemos, mas esperava que por ser de outro eixo, tivesse pelo menos alguma especificidade, mas percebemos que não tem, e mesmo sendo de outro eixo o conteúdo é o mesmo. (Docente 1988).

Essas verbalizações traduzem a diligência dos docentes em contextualizar o conteúdo consoante aos eixos dos cursos e, ao fazer uma breve análise, realmente fica claro que não faz sentido ministrar exatamente o mesmo conteúdo, na mesma ordem e com as mesmas explicações para todos os alunos em geral. Com esse intuito, de otimizar a forma de ensinar, esses docentes tomaram a iniciativa de inovar, embora soubessem que não haveria a mudança geral por parte da Instituição. É o que vemos na seguinte declaração: “Então, acredito que isso é uma coisa que gostaria de mudar, se pudesse, mas pelo jeito não é possível.” (Docente 1988).

Importante destacar que um docente participante contou que já houve uma mudança significativa, a qual considera como positiva e confirma ser importante para a organização do componente, como na fala abaixo:

No caso do curso de Ética até entendo que boa parte da base tecnológica é comum para todos os cursos, obviamente alguma coisa muda, como o código de ética de Administração e diferente do de Automação, tem inclusive diferentes conselhos, Administração é CRA e Automação é CREA, portanto, diferentes códigos de ética. Acredito que alguns conteúdos são comuns a diversos cursos, porque o foco não é exatamente o curso, mas a formação de ética e cidadania do profissional, independente do curso, o profissional tem que ter um parâmetro de ética que é inerente a qualquer cidadão. (Docente 1969).

A minha percepção é que a “grade” estava incoerente, agora que mudou foi reduzido conteúdo e acrescentado o conceito de ética. Faz uns 2 semestres que mudou isso, mas antes mesmo de mudar eu já agia dessa forma. (Docente 1969).

Essa mudança ressaltada foi muito significativa aos participantes, pois, ao mudar a organização curricular para fazer constar o conceito de ética propriamente dito e reduzir o conteúdo, facilitou-se sobremaneira a organização e fluidez dos conteúdos das aulas e, como consequência lógica, o entendimento dos alunos.

Convém também destacar a importância de se organizar o currículo e o planejamento das aulas, ou seja, em qual módulo será ministrado o componente curricular Ética, pois, como era feito, acabava sendo prejudicado pelo componente TCC. Nesse sentido, destacam-se as falas:

[...] por exemplo, na Automação é bastante particular, porque antes tinha Ética no 4º módulo, o que era outro erro, haja vista que tinha que disputar atenção com TCC, sendo que os alunos só queriam se dedicar ao TCC que é bem trabalhoso. Atualmente a Ética está no 2º módulo e foi uma melhoria. Mas na Administração penso que se Ética fosse no 3º módulo, penso que o nível de interesse seria o mesmo que no 1º módulo, diferentemente da Automação, onde não podemos afirmar que não haja interesse por Ética, mas que esse interesse se manifesta de modo diferente, pois muitos alunos têm o trabalho de desenvolver um trabalho/protótipo no TCC e acabam levando trabalho para executar em casa. (Docente 1969).

Mais um item indicado como sugestão de mudanças para melhorias, mas que também é externo, refere-se à atribuição de aulas. Como elucidado no item *Caracterização*, o critério para se atribuir as aulas é exclusivamente conforme a pontuação do professor, ou seja, escolhe primeiro quem for mais pontuado. Essa determinação justifica essa sugestão de mudança no sentido de vincular um professor à disciplina que ele é especialista e domina a ponto de melhorar significativamente a aprendizagem dos alunos, além de impactar no planejamento docente e consequentemente na qualidade das aulas. Segue fala do Docente 1969 nesse sentido:

Na realidade, uma especificidade do Centro é que não temos uma disciplina específica, própria do professor para pegar na atribuição de aulas, temos que ter jogo de cintura, pois a forma como é feita atribuição (por pontuação docente e sem disciplinas fixas) prejudica o professor [...]

Para cada curso eu tenho que mudar meu planejamento e óbvio que prejudica a qualidade. Não que os professores não vão fazer o seu planejamento para no mínimo dar uma aula boa e passar o conteúdo que são exigidos. Mas é diferente o professor ministrar aquela disciplina que já ministra há um certo tempo e que já teve tempo de estudar, reestudar, avaliar e reavaliar porque na verdade todos nós somos alunos, e eu, particularmente, aprendi muito mais de conteúdo estudando para dar aula e não simplesmente sentado na sala de aula aprendendo.

Então, a todo momento nesse sistema de atribuição o professor tem que se reinventar e estudar de novo, estudar novos conteúdos. Isso é bom e isso é ruim. O lado bom é que você não fica acomodado e o lado ruim é que você, não tendo alguns semestres seguidos dentro da mesma disciplina, o que permitiria uma evolução sua como professor dentro daquela disciplina na medida que você vai se familiarizando com os conteúdos e as técnicas de passar aquele conteúdo. Por exemplo, eu ministro uma disciplina de Eletrônica Digital II que é complicadíssima e já até sei onde o aluno

vai travar, vai fritar o cérebro. Então, quando você trabalha com sistema de atribuição que não tem uma disciplina fixa, mas pega as disciplinas que estão disponíveis na sua vez de atribuição, obviamente isso afeta o trabalho.

E a atribuição nossa sendo por ordem de pontuação, é um dos tópicos que não podemos mudar, e, conseqüentemente, um dos reflexos é a afetar a qualidade.

Por sua vez, a docente 1988 complementa com a ideia supra citada ao afirmar que: “realmente seria algo para repensar a atribuição também”.

Finalmente, como sugestão, foi citada a interdisciplinaridade como essencial à melhoria, visando não só à aprendizagem discente, mas também a maneira de desenvolver a complementação dos conteúdos de outros componentes. É o que se nota a seguir na fala da docente 1988:

Outra coisa interessante é fazer um link interdisciplinar, por exemplo, vi um vídeo sobre o trabalho escravo e com pessoas empregadas domésticas sendo comercializadas como escravas por algum aplicativo, deu para trabalhar a Ética e também interdisciplinarmente com o componente Gestão e Pessoas.

Enfim, ficou evidente que os professores consideram necessárias algumas mudanças estruturais, especialmente no tocante à organização das bases tecnológicas, que são iguais para todos os cursos. Para otimização do ensino, precisaria haver maior flexibilização no sentido de adequar melhor o conteúdo a ser ensinado à realidade de cada perfil dos discentes dos variados cursos técnicos.

Interessante notar que todas as sugestões indicaram mudanças externas e estruturais da instituição de ensino, contudo os professores não apresentaram sugestões no tocante aos seus próprios planejamentos e práticas didáticas. As únicas opções que relataram nesse sentido foram: a mudança na ordem do conteúdo e a necessidade de vincular às aulas de Ética e de Direito e Legislação, conforme as especificidades dos cursos que ministram. Notamos que os docentes acreditam que realmente só será possível qualquer melhoria a partir das mudanças estruturais já apontadas, pois esse suporte serviria de base para outras iniciativas dos participantes. Entretanto, é importante considerar que há práticas pedagógicas em relação à gestão dos aprendizados e da classe, as quais ocorrem no âmbito da sala de aula, que poderiam favorecer o aprendizado dos alunos. Sempre há o que melhorar e o que aperfeiçoar.

Pelo exposto, encerramos o assunto a que se propôs o presente grupo de discussão, mas não as ideias que aqui foram semeadas. Entendemos que, ao delinear as possibilidades de mudanças, os docentes participantes contribuíram de modo significativo com sugestões práticas, ressaltando alguns aspectos que já começaram a mudar e direcionando outros que

ainda precisam ser repensados de modo a favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nos cursos técnicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais, foi preciso retomar o objetivo geral proposto, examinar novamente o caminho metodológico perscrutado, a fim de concluir se houve êxito nas indagações propostas, bem como delinear novas possibilidades acerca da temática.

Para tanto, retomaram-se também os objetivos específicos, a saber: i) problematizar as práticas pedagógicas relatadas por docentes de ensino jurídico em cursos técnicos; ii) identificar quais as estratégias que esses professores recorrem para o ensino jurídico em cursos técnicos; e iii) apresentar sugestões para o ensino jurídico em cursos técnicos com potencial para favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nesses cursos.

Ao estudar sobre os conhecimentos docentes e investigar acerca das práticas dos participantes, foi possível destacar os principais aspectos do problema de pesquisa: Quais conhecimentos profissionais fundamentam a prática pedagógica de professores que trabalham o ensino jurídico em cursos técnicos?

Considerando os objetivos e o problema de pesquisa, houve a tentativa de estabelecer conexões entre os dados coletados, a literatura que embasa esse estudo e os resultados obtidos, através de um breve relato de cada item.

Assim, para ser possível bem fundamentar as conclusões oriundas da pesquisa, serão apresentadas, nesta seção, as considerações conforme os quatro eixos da análise dos dados: i) formação e exercício da docência; ii) planejamento e gestão das práticas pedagógicas; iii) ensino remoto e iv) possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos.

No contexto da *formação docente*, a partir das informações obtidas na pesquisa e das considerações aqui expostas, foi possível constatar que, apesar de não haver necessidade legal de preparo pedagógico específico para a entrada na carreira docente da EPT, ficou evidenciado que os participantes enfatizam a importância de uma formação profissional contínua, visando à atualização didático-pedagógica para melhoria da qualidade das aulas. Eles evidenciaram o valor da formação e do apoio no início da carreira, justamente porque foram unânimes ao afirmar que, quando ingressaram na atual carreira da EPT, não tinham a formação adequada, nem tiveram o apoio esperado.

Para *o exercício da docência*, os professores elucidaram que se valem de vários tipos de conhecimentos oriundos de diversas fontes, com destaque para os saberes advindos da experiência profissional, para qual esses docentes atribuíram seu êxito na docência e na construção de sua identidade.

Foi possível constatar, nesse sentido, a fragilidade da preparação pedagógica dos professores ingressantes, por isso a mudança se faz necessária no sentido de fomentar mais estudos nesse campo, com o objetivo de despertar o interesse para o desenvolvimento e formação docente dos professores da EPT, bem como o intuito de promover a atualização da legislação a esse respeito.

Desse modo, conclui-se pela real necessidade de uma atenção especial à formação constante, com foco no aprendizado dos discentes, pois, para desenvolver de modo satisfatório a docência na EPT, confirmou-se a importância da formação pedagógica dos docentes que precisam de diversas fontes de conhecimento e apoio para fundamentar sua prática pedagógica de modo a garantir a aprendizagem do que está sendo ensinado.

No que tange ao *planejamento e gestão das práticas pedagógicas*, verificou-se que o professor precisa de melhor organização para preparar suas aulas, o que possibilitaria a produção de um processo reflexivo sobre sua própria prática, passando pela criação de diversas estratégias didáticas, as quais podem contribuir com a melhora da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, ficou demonstrado que os participantes se baseiam em metodologias diferenciadas, recorrendo a várias estratégias para a gestão das práticas pedagógicas, com uso de exemplos, casos concretos, filmes, palestras etc. Com isso, revelaram buscar sobremaneira a articulação do conteúdo teórico com a prática profissional dos respectivos cursos. Apesar de não explicar de maneira detalhada como fazem o uso dessas ferramentas e quais os resultados obtidos, os docentes demonstraram que o fazem, pois possuem a preocupação em atender à demanda dos alunos, especialmente adequando o conteúdo à realidade dos discentes e do eixo tecnológico dos respectivos cursos.

As pesquisas na área de saberes docentes e identidade profissional colaboraram na compreensão dos conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica dos docentes. Investigar sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas necessários ao trabalho do professor dos cursos técnicos e saber a que estratégias recorrem foram ações muito importantes, pois pode ocorrer de esses profissionais possuírem o domínio do conteúdo, mas nem sempre apresentarem o domínio pedagógico. Os resultados de nosso estudo confirmaram que esses professores constituíram seus saberes ensinando, no contexto do trabalho.

Como bem ressalta Shulman (2014), é preciso valorizar os conhecimentos que estão na base da formação docente, o que implica reconhecer “os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar

um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os docentes são, fazem e sabem” (GATTI *et al.*, 2019, p. 190).

É importante lembrar que, no conjunto desses conhecimentos docentes, ganha destaque o conhecimento pedagógico do conteúdo, que, para Shulman (1987), é a categoria de maior interesse por envolver a intersecção do conteúdo e da pedagogia. Trata-se do conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e chega à dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Esse é um domínio exclusivo dos professores, ou seja, sua forma especial de entendimento profissional. Para o autor, essa é a categoria que mais provavelmente diferencia o entendimento de um especialista daquele de um professor.

Ao olharmos para os resultados e as discussões em nossa pesquisa, pôde-se constatar que é necessário haver mobilização dos docentes para despertar o interesse dos alunos para um conteúdo jurídico, o qual não foi uma escolha deles. Para isso, os participantes disseram que procuram contextualizar o conteúdo conforme o curso, demonstrar a importância do componente curricular, bem como evidenciar a ética como base de todas as profissões, objetivando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao *ensino remoto*, foi percebida a existência de muitas dúvidas iniciais, até mesmo no que se refere aos recursos didáticos que seriam diferentes das aulas presenciais com as quais estavam acostumados. Assim, apesar do desconforto e despreparo inicial, foram feitas adaptações por parte dos docentes. Tais adaptações mostraram-se tão efetivas didaticamente que os professores chegaram a destacar que algumas ferramentas *on line* deveriam continuar mesmo após a volta ao ensino integralmente presencial. Esse fato mostrou-nos que, mesmo em um período muito difícil de isolamento social, com todas as mazelas do ensinar à distância, os professores foram incitados a desenvolver estratégias, que, ao final, mostraram-se de muita valia.

Quanto aos principais desafios que esses profissionais encontraram, foram citados a falta da interação, dificuldade no feedback remoto e manutenção da atenção dos alunos por muito tempo nas aulas *online*. Para superar esses desafios, os docentes contaram com o apoio dos pares e da coordenação institucional e, com o tempo, conseguiram construir uma nova relação entre professor e aluno.

Finalmente, ao delinear as *Possibilidades para o ensino de Direito e Legislação*, os docentes fizeram sugestões para a *escola*, sugerindo aumentar apoio pedagógico, pois os docentes relataram que não se sentem apoiados de um modo geral e afirmaram que, na maioria das vezes, buscam apoios externos quando precisam. No que compete à *instituição*,

sugeriram: (i) mudança na estrutura dos cursos; (ii) alterações nas bases tecnológicas; (iii) organização do currículo, e (iv) novos critérios de atribuições de aulas.

Nesses tópicos relacionados à instituição, apesar de todos concordarem sobre a necessidade dessa mudança, houve um consenso entre os participantes de que as barreiras burocráticas institucionais são muitas e muito fortes. Infelizmente, todos sabem que as mudanças não são advindas a partir de iniciativas deles próprios, mas sim da hierarquia institucional. Diante desses impedimentos, a sensação foi de que os professores acabam tornando-se resignados a essa hierarquia, quase que concordando com o fato de que essas mudanças podem não ocorrer.

Talvez por esse motivo, em relação à prática docente propriamente dita, os participantes se limitaram a fazer sugestões de mudanças estruturais da escola, sugestões gerais e não específicas à sua própria atuação, não fazendo muita referência às suas próprias práticas e planejamento. Há unanimidade apenas no ponto que consideram mais crítico, ou seja, o conteúdo Ética ser igual para todos os cursos.

Diante disso, os docentes relataram que têm conseguido amenizar esse ponto crítico, qual seja, de a base tecnológica ser a mesma para todos os cursos, independente do perfil dos discentes. Assim, para combater essa situação, fizeram uma reorganização particular no próprio Plano de Trabalho Docente de modo a apresentar os tópicos na medida que julgam mais coerente. Adaptaram, ainda, o conteúdo a exemplos e casos concretos específicos, conforme a área dos cursos. Essa pareceu ser, em nosso entendimento, uma possibilidade de atuação dos docentes em prol de mudanças, mesmo que ainda bem conservadora e restrita apenas à reorganização de cada um, não se estendendo para a instituição como um todo.

No entanto, temos que destacar que, ao longo do processo de pesquisa, foi possível constatar que a prática desses docentes, na maioria dos momentos partilhados, foi pautada em esforços visando despertar o interesse dos alunos que não optaram por estudar o componente curricular Direito. Esses esforços, em se tornando prática recorrente, poderão servir de base para os atuais e futuros professores da instituição. Por sua vez, os resultados oriundos de nosso estudo podem ainda proporcionar, à instituição pesquisada, a possibilidade de refletir sobre os critérios de organização curricular conforme os eixos dos cursos. Além disso, pode, essa instituição, repensar o processo de atribuição de aulas, de modo que não seja apenas usado o critério de maior pontuação docente, mas sim possa proporcionar ao professor, que melhor domine o conteúdo, a oportunidade de poder escolher o componente correspondente, e

com isso, facilitar o planejamento do professor, além de, principalmente, melhorar a qualidade das aulas.

Vale ressaltar que identificar o desenvolvimento profissional dos docentes participantes foi interessante e ao mesmo tempo fascinante para a pesquisadora também, pois, na medida em que os participantes iam narrando suas trajetórias e desafios, a pesquisadora se identificava com esses docentes, lembrando a época que também ministrava os componentes de Direito e Legislação e tinha os seus próprios desafios e gestão de práticas pedagógicas. Mesmo assim, a pesquisadora procurou realizar uma escuta ativa das falas dos participantes e seguir a pesquisa com a fluidez e a objetividade necessárias para o bom desenvolvimento, fato que foi seu maior desafio. Em que pese essa dificuldade pessoal, foi possível concluir que essa pesquisa cumpriu sua finalidade ao trazer as respostas necessárias ao problema de pesquisa e, com isso, alcançar seus objetivos, revelando questões que ainda precisam alvos de maiores discussões, especialmente no tocante às políticas públicas de formação docente e fomento à legislação referente à EPT.

Nessa questão, a pesquisa trouxe à tona a necessidade da criação de políticas públicas compromissadas com o estímulo e desenvolvimento profissional docente, especialmente na sua base formativa e preparo pedagógico. É igualmente importante destacar a necessidade de se fomentar a reflexão docente crítica e continuada sobre o processo educativo, tendo em vista a melhoria da qualidade das aulas.

Enfim, a apresentação dessas considerações, embora signifique a finalização formal dessa pesquisa de Mestrado, não significa necessariamente o fim da busca por transformações no que tange aos objetivos perseguidos nesse estudo. As conclusões até aqui obtidas, bem como as proposições, posicionamentos e questionamentos dos participantes podem prosperar na realidade se forem colocadas em prática, como produto desse estudo, começando pelos docentes participantes e pela própria pesquisadora.

RECOMENDAÇÕES DA PESQUISA

Fruto da pesquisa da dissertação intitulada “Ensino de Direito e Legislação para a Educação Técnica: conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica”, as recomendações aqui propostas têm como objetivo impulsionar possibilidades para o ensino de Direito e Legislação, nos cursos técnicos nas escolas técnicas estaduais (Etecs).

Com a análise do grupo de discussão, as principais sugestões foram surgindo conforme a frequência das falas dos participantes quando expunham suas contribuições e com a ênfase que destinavam para alguns tópicos.

Diante desse contexto, segue a apresentação das principais colaborações dos docentes sobre as possibilidades para o ensino de Direito e Legislação nos cursos técnicos não jurídicos:

- 1) Sugestões no tocante à gestão da escola: i) apoio aos professores: os docentes não se sentem apoiados de um modo geral;
- 2) Sugestões no tocante à gestão instituição: (i) estrutura dos cursos e organização curricular; (ii) alterações nas bases tecnológicas; e (iii) critérios de atribuições de aulas.

1. Mudanças relacionadas à gestão da escola

i) **Oferecer apoio aos professores:** o primeiro ponto discutido foi a falta de apoio para o ingresso na carreira da EPT na Etec. Os docentes relataram o pouco apoio advindo da própria lacuna legal acerca da formação docente para a EPT. Dito de outra forma, trata-se da fragilidade da exigência da preparação pedagógica dos professores ingressantes, por isso é necessário a fomentação de estudos aprofundados nesse sentido de modo a incentivar a formação docente dos professores da EPT.

Os participantes fizeram, então, sugestões em aspectos relacionados à organização institucional quanto à entrada na docência. Diante disso, ficou evidente a necessidade de criação de políticas públicas compromissadas com o estímulo e desenvolvimento profissional docente, especialmente na sua base formativa e preparo pedagógico. Também é importante destacar a necessidade de se fomentar a reflexão docente crítica e continuada sobre o processo educativo, tendo em vista a melhoria da qualidade das aulas.

2. Mudanças relacionadas à instituição

i) Estrutura dos cursos e organização curricular: as mudanças estruturais trazidas à baila pelos participantes referem-se ao modo de organização curricular propriamente dita, ou seja, separar uma parte do currículo como comum para todos os cursos e depois uma parte profissional, conforme a área do curso. Foi sugerida uma divisão no semestre em duas partes, sendo que, na primeira, os alunos aprenderiam a parte básica e, na segunda, a aplicabilidade dos conceitos e implicações profissionais conforme o âmbito dos cursos.

Nas discussões do grupo, os participantes trouxeram contribuições ao refletir sobre o que consideravam que seria possível mudar na atual forma de ministrar as disciplinas jurídicas, levando em consideração que há necessidade de melhor organização do currículo, o que implicaria em aumento da fluidez do processo de ensino aprendizagem.

Vale elucidar que em todos os cursos existe um componente curricular com conteúdo da área jurídica, ora como o nome de “Direito e Legislação” (DL), “Legislação Empresarial” (LE), ora com o nome de “Ética e Cidadania Organizacional” (ECO), para alguns cursos, por isso, muitas vezes, são usadas como sinônimo pelos docentes participantes de nosso estudo.

Outrossim, os docentes levantaram a questão de se planejar adequadamente em qual módulo será ministrado o componente curricular, pois em alguns casos, os alunos têm esse componente juntamente com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que torna inviável a produtividade devido à alta demanda do TCC por parte dos alunos que precisam se dedicar ao máximo nesse trabalho.

ii) Bases tecnológicas: a sugestão de alteração das bases tecnológicas vai ao encontro das diferenças dos cursos, visto que, para todos eles, o conteúdo advindo do Plano de Curso abrange exatamente o mesmo teor, ou seja, tem os mesmos tópicos, sem levar em consideração o eixo educacional e o interesse dos alunos. Seria necessária a alteração adequada conforme os eixos dos cursos, pois os interesses são divergentes seja para a área de gestão, para a área de indústria ou de informação.

Outro ponto a ser considerado é a inclusão do próprio conceito de ética, pois não tem um tópico específico para desenvolver o seu conceito propriamente dito e todos os seus conteúdos para se formar um profissional íntegro. Essas alterações se fazem necessárias a fim de se obter uma melhor organização e flexibilização das bases tecnológicas, além de melhorar fruição do processo de ensino aprendizagem.

iii) Atribuição de aulas: considerando que o critério exclusivo de atribuição de aulas é a pontuação docente, pode ocorrer que a um professor maior pontuado seja atribuída

uma aula que não seja de seu maior domínio. A mudança sugerida seria no sentido de vincular um professor à disciplina que ele é especialista, logo a domina. Essa mudança também tem impacto no planejamento docente e, conseqüentemente, na qualidade das aulas a ponto de melhorar significativamente a aprendizagem dos alunos.

No início de cada semestre letivo, há a atribuição de aulas, cujo critério se dá única e exclusivamente pela pontuação docente, consoante Deliberação CEETEPS 23-2015 e Portaria CETEC 1.263, DE 26-07-2017 disponíveis no site <https://urh.cps.sp.gov.br/>.

Após essa atribuição de aulas, os docentes fazem o planejamento e organização de suas aulas jurídicas, com base no Plano de Curso, extraído da Matriz Curricular. Esse Plano é formulado fundamentalmente em três pilares: competência, habilidades e atitudes. No plano de curso, a partir desse tripé, é apresentada a Base Tecnológica, que são os tópicos principais que precisam ser ensinados para os discentes. Esse Plano de Curso está disponível em <http://www.cpscetec.com.br/gfac/>.

Percebeu-se que outros fatores poderiam ter sido mencionados, porém, houve a delimitação com foco, com o objetivo de responder aos objetivos desse estudo. Para esse recorte, utilizamos o critério de repetição das respostas e seu respectivo conteúdo, os quais não se alinharam com as intenções dessa investigação.

As sugestões aqui apresentadas visaram à otimização do ensino para adequá-lo melhor à realidade de cada perfil dos discentes dos variados cursos técnicos. Essas sugestões podem servir de base para aperfeiçoar os próximos planejamentos das aulas, organização curricular, bases tecnológicas e atribuição de aulas da instituição à qual os participantes pertencem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6654/pdf>. Acesso em: 06 out 2021.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete A e SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Brasília/DF. 2021.UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503>. Acesso em: 01 jan. 2022.

ALVES, Cristovam da Silva. **Formação Permanente de Professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes**. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16258/1/CRISTOVAM%20DA%20SILVA%20ALVES.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. *In*: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas. 2017.

ANDRADE, Geórgia Priscila Santiago Bastos; BARBOSA, Letsilane Alves; CARDOSO, Marilene Sarmiento; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 10, n. 1, pág. e46010111834, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11834. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11834>. Acesso em: 21 fev 2022.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre – Imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2000,

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Edições, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 93.9496, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: v.27833- 27841, 23 de dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

_____. Planalto **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

_____. Planalto **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

_____. Planalto **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. BRASIL, Planalto **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

_____. Planalto **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

_____. Planalto **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

_____. Planalto **DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

_____. Planalto **DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

_____. Conselho Estadual de Educação. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 173/2019**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2019/2019-00144-Delib-173-19-Indic-187-19.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3 de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRUM, Patrícia de Oliveira Brasil. **O professor como gestor da sala de aula: desafios e possibilidades**. 2018. 41f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, EaD. Santana do Livramento, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14860/TCCE_GE_EaD_2018_BRUM_PATRICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 ago. 2021.

BUCHMANN, Margret. The priority of Knowledge and understanding in teaching. *In*: L. Katz & J. Raths (eds.), **Advances in Teacher Education**. Norwood: Ablex, vol. 29-50. 1984.

CABRERA, B., & JAÉN, Marta Esther Jiménez. Quem são e que fazem os docentes: Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, v.4, p. 190-214.1991.

CANDAU. Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 16, ed. 47, p. 307-322, maio/ago. 2011.

CHAPOULIE, J. M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue Française de Sociologie**, França, 14 (1), p. 86-114. 1973.

CIBERDÚVIDAS da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-analise/27195>. Acesso em: 04 fev. 2022.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar no magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, 30(1), p. 7-34. 2017,

CRESWEL, John. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Didática e docência no ensino superior**. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 18 out. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, pp. 355-368, 2012. Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso: em 11 mai. 2021.

DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial como as Organizações Gerenciam o seu Capital Intelectual**. Métodos e Aplicações Práticas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELORS, Jacque. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

FARIA, Luciana. **Mediação escolar no ensino da matemática: unidade entre teoria e prática na perspectiva histórico-cultural**. 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-PPGE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná, 2019. Disponível em <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4781/5/Luciana%20Faria.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FERNANDEZ, C. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Campinas, SP. **Atas[...]**. Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, v. 1. p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf> Acesso em: 11 mai. 2021.

_____. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.17, n. 2.p. 500-528. Mai-Ago 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf> Acesso em: 11 mai. 2021.

GANDELMAN, Marisa. **Poder e conhecimento na economia global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

_____. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: Ponencia presentada al Congreso las didácticas específicas em la formación del profesorado pp. 06-10, 1992. **Anais[...]**.Santiago de Compostela. España, 1992,.

GARIGLIO, José Angelo. BUNIER, Suzana. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores**. Educação em Revista [online]. 2012, v. 28, n. 1, pp. 211-236. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf>. Acesso em 30 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GOES, Luciane Fernandes de. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**: Estado da Arte no campo da Educação e no Ensino de Química., 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-30042015-154835/publico/Luciane_Fernandes_de_Goes.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

HUGHES, Everett Cherrington. (1964). Men and their work (2nd ed.). Glencoe, Illinois: The Free Press. 1964. Disponível em: http://https://archive.org/stream/mentheirwork00hugh/mentheirwork00hugh_djvu.txt. Acesso em 30 jun. 2021.

KUENZER, A. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 3, 2010. **Anais[...]**Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 08 set. 2020.

Larson, M. S. **The rise of professionalism**: A sociological analysis. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1977.

_____, M. S. (2014). Looking back and a little forward: Reflections on professionalism and teaching as a profession. **Radical Teacher**, v.99, 2014.

LE BIANIC, T. Les "ingénieurs des âmes". Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre deux guerres à nos jours 2005. Tese. (Doutorado em Economia). Université de la Méditerranée – Aix- Marseille II, Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, France, 2005.

LEINHARD, G. Novice and expert knowledge of individual student's achievement. **Educational Psychologist**, v. 18, p. 165-179, 1983.

_____; Greeno, J. G. The cognitive skill of teaching. **Journal of Educational Psychology**, Local?, v. 78, p. 75-95, 1985.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

LEITE, F. T. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida. SP: Ideias & Letras, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Revista Temas em Psicologia**, Campinas, vol. 20, n. 2, p. 355 – 368, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LESSARD, C.; LENOIR, Y.; MARTIN, D.; TARDIF, M.; VOYER, B. (1999). La formation des enseignants et des enseignants: aspects comparatifs et prospectifs. Estudo realizado por ADEREQ para um grupo de trabalho do CRIFPE.

LIMA, J. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, Portugal, p. 7-29. Disponível em https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1. Acesso em: 11 set. 2020.

LUCK, Heloisa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes. 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucília.; SALLES, Livia Maria de Abreu. Aprendizagem contextualizada e educação superior em leis educacionais. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p. 44-50, 2009.

MIKUZAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência contribuições de Shulman.. **Revista do Centro de Educação** – UFSM, RS, v.29 n. 2, jul-dez, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em 29 jul. 2021.

MORETTO, V. P. Prova: **um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: PP&A, 2014.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.4, n. 166, p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 29 jul. 2021.

OXFORD Languages. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Opbn>. Acesso em 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**, v.11, n.2, 2006. Disponível em <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____, Maria Rita Neto Sales. A Pesquisa sobre a formação de professores para Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____, Maria Rita Neto Sales. A Pesquisa sobre a formação de professores para Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n.2, p.47-64. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9680/6856>. Acesso em: 20 jun.2021.

PEREIRA, L.A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Brasília: Portal MEC, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema5b.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em [1-4_iniciais.p65 \(scielo.br\)](http://14_iniciais.p65.scielo.br). Acesso em 20 jun. 2021.

SANTANA, Inácia. **Práticas Pedagógicas diferenciadas**. Escola Moderna. n. 8. 5ª série. 2000. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isan_tana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf. Acesso em: 24 mai. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia, 11 (21, 22), 127-140, 1997.

SANTOS, Andreia Mendes.; SILVA, Renata Santos. O Processo de construção da identidade docente no Brasil. SIE – Seminário Internacional de Educação. **Anais** [...]. Disponível em <https://www.feevale.br/Comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-574f5310852e/O%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020**. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 21 mar.

2020. Seção 1, p.1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193347>. Acesso em: 20 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 23 mar. 2020. Seção 1, p.1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193347>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, v.10, n112, 2010. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10366/5969> Acesso em: 10 mai. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Disponível em <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/magisterio/SABERES%20PROFISSIONAIS%20DOS%20PROFESSORES%20E%20CONHECIMENTOS%20UNIVERSIT%C3%81RIOS.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TRUJILLO, Carlos Humberto Zuluaga. **O Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) do professor de química e seu desenvolvimento a partir da reflexão sobre os modelos de ligação química e sua modelagem**. 2017. 280 f. Tese (Doutorado Educação para Ciências)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru, 2017. Disponível em: [http://zuluagatrujillo_ch_dr_bauru.pdf;jsessionid=DAAF284A492401BDAA444D1C4378F991\(unesp.br\)](http://zuluagatrujillo_ch_dr_bauru.pdf;jsessionid=DAAF284A492401BDAA444D1C4378F991(unesp.br)). Acesso em: 30 nov. 2021.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. Granada, España, v.9, n.2, 2005.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Ways of seeing, Ways of Knowing, Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching. In: **Journal of Curriculum Studies**, 23, 5, p. 393-395, 1990.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1º ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da qualidade da educação: Gestão da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**.. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, M. M. M; ARAUJO, M.C.P. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação** n. 53, 2016. ISS N: 217. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9154/5957> Acesso em: 29 jul. 2021.

VILALVA, Adriana Mallmann. **O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) no ensino do Direito**: estudo exploratório. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNISANTOS – Universidade Católica de Santos. São Paulo, 2017.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2021.

APÊNDICE A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Contato inicial

- Apresentação do entrevistador com dados sobre si, sua instituição de origem e o tema da pesquisa;
- Solicitação de permissão ao participante para gravação da entrevista, garantindo o direito ao anonimato e à desistência a qualquer momento;
- Agendamento de novo encontro ou contato por e-mail, para leitura da pré-análise e considerações do entrevistado, que poderá alterar ou acrescentar dados/ informações.

2. Condução da entrevista

2.1. Aquecimento: pequeno período de aquecimento, para uma apresentação pessoal e estabelecimento de um clima mais informal.

Informações a serem solicitadas: qual a idade, formação inicial, tempo de atuação no ensino técnico e breve relato do percurso profissional e formação continuada.

2.2. Questões desencadeadoras:

2.2.1 Em relação ao aprendizado para a docência:

Pergunta: É sabido que o bacharel já é considerado apto para lecionar as disciplinas dos cursos técnicos. **Em relação a esse processo de aprendizado para a docência, como você foi se constituindo como professor que é hoje?**

Check list das informações relevantes que compõem a pergunta desencadeadora:

- Vivências e experiências que contribuíram para o professor que se tornou;
- Fontes a que recorreu (pessoas, cursos, leituras etc.);
- Formações específicas para a docência;
- Experiências mais significativas.

2.2.2 Em relação aos desafios da docência:

Pergunta: No contexto dos desafios da docência nos cursos técnicos, **quais os principais desafios que enfrenta no ensino de Direito e Legislação dos cursos técnicos e o que faz para superar esses desafios?**

Check list das informações relevantes que compõem a pergunta desencadeadora:

- Maiores dificuldades e desafios vivenciados no exercício da docência;
- A quem e ao que recorreu para o enfrentamento dos desafios vivenciados;
- Tipos de apoio que teve e que não teve;
- Esclarecer se recorreu a práticas formativas.

2.2.3 Em relação ao ensino de Direito e Legislação:

Pergunta: No contexto de ensinar Direito para alunos que não optaram por cursos técnicos jurídicos, **como você compreende o papel do ensino de Direito e Legislação para cursos técnicos não jurídicos?**

Check list das informações relevantes que compõem a pergunta desencadeadora:

- Como considera o ensino de Direito e Legislação no ensino técnico;
- Como vê a disciplina de Direito e Legislação no contexto do curso técnico e em relação à aprendizagem dos alunos.

APÊNDICE B

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

	Perguntas	Check-list
Questões para aquecimento	1. O que o trouxe para ser professor de Direito e Legislação de curso técnico? 2. Por que ensinar Direito e Legislação em cursos técnicos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigar as motivações do docente; ▪ Investigar as intenções do docente; ▪ Investigar as condições docentes;
Questões centrais	3. Quem são os alunos que cursam a disciplina de Direito e Legislação em cursos técnicos? 4. O que acham que seria possível mudar na atual forma de ministrar essa disciplina para favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos jurídicos nos cursos técnicos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que prioriza no planejamento; ▪ O que orienta as escolhas; ▪ Organização social da turma; ▪ Quais estratégias didáticas utiliza; ▪ O que mais valoriza na sala de aula; ▪ Tipos de <i>feedbacks</i> utiliza; ▪ Quais estratégias avaliativas utiliza.
Questão de encerramento	5. Que tipo de apoio vocês possuem ou gostariam de ter para o aprimoramento do trabalho docente?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfatizar a colaboração do docente para elaboração de uma proposta com sugestões de mudanças para o ensino jurídico.