

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Gisele Cristina Barbosa da Silva Trindade

**OS SABERES DOCENTE DOS PROFESSORES INGRESSANTES NA
ESCOLA TÉCNICA DO CENTRO PAULA SOUZA DE SANTO ANDRÉ:
A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS**

**São Caetano do Sul
2020**

GISELE CRISTINA BARBOSA DA SILVA TRINDADE

**OS SABERES DOCENTE DOS PROFESSORES INGRESSANTES NA
ESCOLA TÉCNICA DO CENTRO PAULA SOUZA DE SANTO ANDRÉ:
A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador(a): Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

TRINDADE, Gisele Cristina Barbosa da Silva.

Os Sabereres Docentes dos Professores Ingressantes nas Escolas Técnicas Do Centro Paula Souza Do ABC: a construção dos saberes pedagógicos / Gisele Cristina Barbosa da Silva Trindade – São Caetano do Sul - USCS, 2020.
100f.

Orientador: Ivo Ribeiro de Sá
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Saberes docente 2. Didática 3. Práticas pedagógicas. I. Os Sabereres Docentes dos Professores Ingressantes nas Escolas Técnicas Do Centro Paula Souza Do ABC: a construção dos saberes pedagógicos II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 21/02/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (orientador)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof. Dr. Kathya Mari a Ayres de Godoy (UNESP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde, sabedoria, paz e perseverança para seguir sempre em frente e por ser a minha força e o meu guia em todos os momentos. A ti, Senhor, toda minha gratidão por não me desamparar e me dar forças para não desistir em momentos de agonia e aflições.

Aos meus pais, Geraldo (em memória) e Idalice, por terem me concebido, amado e educado com valores de dignidade e integridade e estado comigo em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem vocês, nada seria possível. Amor eterno!

Ao meu filho amado, Gustavo, que sempre esteve do meu lado e foi meu bastão de combate para seguir em frente. Eu te amo!

Obrigada aos meus irmãos que sempre estiveram torcendo pela minha vitória. Companheirismo, apoio e amizade incondicional. Amo vocês!

Ao meu orientador professor Ivo, que me inspirou. Aprendi a amar e respeitar a Educação e foi um grande exemplo para mim, Muito obrigada por tudo!

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é
senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria
menor se lhe faltasse uma gota.*

Madre Tereza de Calcuta

RESUMO

Esse estudo buscou identificar como os docentes ingressantes da ETEC Júlio de Mesquita de Santo André realiza a construção dos saberes docentes, práticas pedagógicas e didática. Utilizamos o estudo de caso para essa pesquisa pois o mesmo nos ajudou a compreender as orientações que os professores ingressantes recebem dos coordenadores pedagógicos junto aos alunos, como elaborar suas didáticas de aula, utilizar os saberes docente para melhor desempenho em suas aulas. Entrevistamos os docentes ingressantes e os coordenadores pedagógicos da escola citada acima, e pudemos verificar como eles constroem seus saberes e práticas docentes e pedagógicas. Através das respostas dos docente obtivemos material para verificar como os mesmos constroem suas práticas pedagógicas como elaboram suas didáticas nesse início de docência. Como resultados podemos indicar o discurso dos professores a respeito da formação pedagógica, saberes docente e didática como ingressante. Também mostramos a percepção do coordenador pedagógico a respeito da mesma temática citada acima. Como produto de pesquisa propomos um plano de recepção e acolhida dos professore ingressantes.

Palavras chave: Professor ingressante. Ensino médio. Saberes docente. Práticas pedagógicas. Formação docente

ABSTRACT

This research look to identify how the beginning teachers from ETEC Júlio de Mesquita from Santo André city perform the construction of teaching knowledge, pedagogical and didactic practices. Using the case for this research helping us understand the guidelines that beginning teachers receive from coordinators with the students, how to prepare their educational activities, use their teaching knowledge to improve their classes. Interviewing the beginning teachers and the pedagogical coordinators of the school, being able to verify how they improve their knowledge and teaching methods. Through their answers, we got material to verify how they improve their pedagogical methods and how they elaborate their educational activities in this commencement of teaching career. As a result, we can indicate the discourse of teachers about pedagogical formation, teaching and didactic knowledge as a newcomer. We also show the coordinator's perception about the same. As a research product, we suggest a plan for the reception of beginning teachers.

Keywords: Beginning teachers. High School. Teaching knowledge. Pedagogical methods. Teacher formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Elaboração da entrevista para professores ingressantes.....	57
Quadro 2	Elaboração da entrevista para o coordenador pedagógico.....	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL	23
2.1	O contexto das escolas profissionalizantes no Brasil	23
2.2	O contexto da formação e Didática do professor nas escolas profissionalizantes	30
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO	36
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	44
4.1	O campo	45
4.1.1	Centro Paula Souza	46
4.1.2	Regimento para Docentes Ingressantes do Centro Paula Souza	47
4.1.3	As hierarquias	48
4.1.4	A História das Etecs	48
4.1.5	História da Etec Júlio de Mesquita	50
5	Apresentação dos dados	55
5.1	Sujeitos	55
5.2	Instrumentos de coleta de dados	55
5.3	Procedimentos Interpretativos	59
6	Apresentação dos dados	60
6.1	Caracterização dos sujeitos	60
6.2	Interpretação dos discursos dos professores	60
6.2.1	Formação pedagógica	60
6.2.2	Saberes Docente	63
6.2.3	Didática	64
6.2.4	Caracterização do perfil dos coordenadores	66
6.3	Interpretação dos discursos dos coordenadores	66
6.3.1	Formação pedagógica	67
6.3.2	Saberes Docente	68
6.3.3	Didática	68
6.4	Comparativo entre os discursos dos professores e dos coordenadores	70
7	Discussão dos resultados	73

8. Considerações finais	76
9. O produto - Plano de recepção, acolhida e formação dos professores ingressantes.....	77
9.1 Projeto Acolhida.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
APENDICES	85
APENDICE A - Questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	85
APENDICE B - Questionário para os docentes ingressantes	87
APENDICE C - Questionário para o coordenador (a) pedagógico.....	89
APENDICE D – Tabulação das respostas	91
ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

A trajetória profissional inicia-se no campo industrial, pois minha primeira formação está localizada no bacharelado em nutrição e, nesse sentido, a atuação foi na gestão de unidades de alimentação e nutrição, controle de qualidade, elaboração de cardápios e treinamentos sobre controles de higiene e manipulação de alimentos e dietas hospitalares.

Entretanto, ao longo desta carreira, tive a oportunidade de ingressar como docente no ensino técnico. Por ser técnica em nutrição e dietética, coincidentemente comecei a lecionar na Etec Júlio de Mesquita, na qual proporcionou as primeiras noções técnicas sobre nutrição e isso representou um grande desafio como docente ingressante. Em minha formação bacharelada em nutrição, não existia na grade curricular disciplinas com teorias educacionais e pedagógicas que pudessem subsidiar a prática docente. Assim, na tentativa de suprir essa lacuna em minha formação, ingressei no curso de Pedagogia para aprimorar os saberes, didática, métodos e avaliações.

Se por um lado os conhecimentos adquiridos na formação em nutrição e no campo profissional proporcionaram grande bagagem técnica instrumental, por outro lado, a formação em pedagogia possibilitou o desenvolvimento em práticas pedagógicas que facilitaram no processo de ensino que deve ocorrer nas salas de aula.

A partir dessa trajetória, comecei a indagar se outros docentes ingressantes que atuam na escola técnica em outras áreas de conhecimento como: química, edificações, meio ambiente, mecânica, mecatrônica, eletrônica, automação, entre outros, e não possuem uma formação em licenciatura, também sentiam essa mesma dificuldade de não possuir teorias educacionais e práticas pedagógicas ao iniciar na docência, visto que os mesmos trazem vasta bagagem de experiência instrumental na indústria, mas pouco conhecimento didático pedagógico.

Na tentativa de resposta a essa indagação busquei referenciais teóricos que pudessem oferecer esclarecimentos sobre essa problemática. Autores que abordassem os saberes docentes como: Tardif (2007), Gauthier (1998), Shulman (1987) entre outros, que fazem uma reflexão sobre esse tema e nos permitem o entendimento sobre quais conhecimentos são necessários para atuação docente,

visto que para lecionar é importante que o docente ingressante entenda o que são os saberes docentes e como os mesmos podem ser utilizados no decorrer de sua carreira, oferecendo-lhe subsídios que possam ser aprimorados em sala de aula.

O docente deve ter experiência para exercer a aprendizagem no ensino, e na grande maioria, essas experiências em relação do que é ser docente não se encontram na formação inicial dos mesmos. Surge, a partir disso, e demanda de uma formação continuada e é um processo contínuo, relacional e interativo, que pode ocorrer em diferentes espaços e tempos. Ou seja, dar continuidade à formação inicial, buscando conhecimentos para aperfeiçoar a prática docente (MIRANDA, 2007).

Diante do exposto, sobressaíram várias questões como: o professor possui domínio do conteúdo didático? Qual a melhor maneira de elaborar a aula? Como o professor aprende a ensinar? Como o professor pode tornar suas aulas motivadas para os alunos?

Para analisar essas questões, e outras que surgiram no decorrer desta investigação, temos como problema a discussão de como ocorre o desenvolvimento profissional docente do professor ingressante na escola Técnica Estadual Júlio de Mesquita, ou seja, de que forma os saberes docentes são construídos por esses profissionais?

Sendo assim, o objetivo geral dessa dissertação é: identificar como ocorre a formação pedagógica do professor ingressante na Etec Júlio de Mesquita. E os objetivos específicos são: identificar o perfil profissional dos docentes ingressantes; observar como ele constrói seus saberes docentes; identificar como ele adquiriu sua didática e verificar o trabalho que é feito pelas coordenações pedagógicas de formação continuada com os professores ingressantes.

2 CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Para dar uma referência do contexto do ensino técnico no Brasil realizamos um recorte histórico estabelecendo uma cronologia dos fatos partindo do momento de implantação das escolas profissionalizantes e a formação do professor que atua nesse segmento.

2.1 O contexto das escolas profissionalizantes no Brasil

Os primeiros arquivos históricos que remetem datas e registros a respeito de escolas profissionalizantes no Brasil são de 1840 e 1856, nesse período foram implantadas as casas de Educandos artífices com o propósito assistencialista de aperfeiçoar e melhorar o atendimento de crianças em condições de vulnerabilidade e órfãs e pessoas sem condições financeiras (MANFREDI, 2002).

Para esse autor, nessas escolas os alunos estudavam álgebra, geometria, aritmética, entre outras matérias propedêuticas, e ganhava concomitante um curso de especialização como sapataria, carpintaria, alfaiataria, encadernação, tipografia, tornearia, dentre outras que os direcionavam para mundo do trabalho.

De acordo com Manfredi (2002) com o final da escravatura em 1889 e a proclamação da república, o Brasil começa a mudar as relações de trabalho. Mantem-se o trabalho nas lavouras de café, mas inicia-se a mão de obra assalariada característica do processo de industrialização, embora, de maneira muito tímida, existia no Brasil em torno de 636 fábricas instaladas, com um número aproximado de 54 mil trabalhadores e a população estimada é de 14 milhões de habitantes, predominando a economia agrário-exportadora que contava com relações de trabalho rural pré-capitalista

Como estava no final do século, pouco se falava em escolas técnicas profissionalizantes, no entanto algumas escolas formais já incorporavam esses ofícios como os liceus de artes e ofícios com o objetivo de oferecer mão de obra qualificada para suprir a escassez de pessoas para trabalhar na produção industrial e manufatureira que estava em desenvolvimento (MANFREDI, 2002).

O novo regime Federativo da República veio possibilitar a realização de iniciativas por parte dos Estados da Federação no que diz respeito à organização do ensino profissional. Na concepção de Manfredi (2002, p. 85), “alguns governos estaduais redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de ensino profissional”.

Segundo o mesmo autor, em 1906, sob o governo de Nilo Peçanha, o Rio de Janeiro foi o primeiro estado a implantar três escolas de ofício por meio do Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906. Essas escolas foram implantadas em: Petrópolis, Campos e Niterói e uma de aprendizagem agrícola em Paraíba do sul.

Com o passar dos anos Nilo Peçanha, já como Presidente da República, por meio do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, marco inicial da Rede Federal “[...] que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFETS” (MANFREDI, 2002, p.85).

Em seguida houve a criação das Escolas de Aprendizes Artífices - EAAs que mais tarde viria a dar origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo Manfredi (2002). estas tiveram sua implantação no governo de Nilo Peçanha, em 1909, por intermédio do extinto Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a partir do Decreto nº 7.566.

De acordo com esse mesmo decreto, as EAAs foram concebidas e, considerando as características da população, buscava uma qualificação e as localidades onde os mesmos viviam.

As EAAs procuravam melhorar a situação social das classes proletárias, para que os mesmos pudessem vencer as dificuldades que eram muitas e lutar pela sobrevivência foi um dos primeiros deveres do Governo da República com o intuito de formar cidadãos úteis à nação; com isso foi necessário habilitar os filhos das pessoas desfavorecidas e qualifica-las para que pudessem adquirir hábitos de trabalhos que fossem produtivos que pudessem afasta-los da ociosidade, predisposição ao vício e ao crime. (MANFREDI, 2002)

Manfredi (2002) relata ainda que no governo de Nilo Peçanha, em 1910, são inauguradas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, escolas profissionalizantes em 19 estados brasileiros de acordo com o Decreto nº7566, os cursos oferecidos atendiam a demanda e particularidades de precisão das indústrias locais e, conseqüentemente, da comunidade local. A escola de São Paulo era uma das poucas que ofereciam o curso de torneraria e eletricidade.

Segundo o autor, para compreendermos a configuração dessas escolas, é necessária uma abordagem mais ampla do contexto social e econômico da época, acerca do qual podemos destacar que, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um remédio contra o contágio de ideias extravagantes do proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado.

Naquele momento:

[...] o proletário era visto como marginal: bandido ou pobrezinho, era importante naquele momento reprimi-lo e controlá-lo dentro e fora da fábrica” ainda frisando esse momento histórico, é necessário lembrar que as EAAs foram fundadas apenas 20 anos após a abolição da escravatura no Brasil e que o abandono das relações escravistas de produção, a partir de sua substituição pelo trabalho livre, realizou-se de forma particularmente excluída (CUNHA, 2005, p. 94).

As EAAs eram subordinadas ao Ministério dos negócios da Agricultura e Comércio e teve continuidade até o ano de 1930, quando a mesma passou a ser subordinada pelo recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Após sete anos as Escolas de Aprendizes foram transformadas em liceus industriais. (MANFREDI, 2002)

Com a extinção das EAAs começam a ocorrer muitas mudanças no desenvolvimento industrial do Brasil e suas interferências nas políticas educacionais. Podemos mencionar nesse mesmo período a introdução dos modelos de administração Taylorista e Fordista nas indústrias. (BRASIL, 2002)

Essas mudanças pretendiam controlar o tempo e o movimento dos trabalhadores, evitando desperdícios de tempo e, com isso, gerar maior produção e aumentar o lucro das indústrias. (SOUZA, 2011)

Com essas mudanças no desenvolvimento industrial, o trabalho começa a ser dividido por etapas, onde o trabalhador fica responsável por uma parte do produto produzido, obrigando que as qualificações nas escolas sejam específicas para cada área de trabalho, fragmentando cada vez mais, o conhecimento do trabalhador (SALES e OLIVEIRA, 2011).

Em 1942, com o intuito de atender as necessidades do crescimento industrial do país, o governo criou o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com uma proposta de ensino profissionalizante de acordo a Lei Orgânica do Ensino

Industrial, que articulava indústrias e escolas públicas e que acabou sendo bem aceita para a classe de baixa renda, porque pagavam um salário para os alunos que estudavam e apoiaram também ao treinamento do SENAI. (SOUZA, 2011)

No ano 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) com o mesmo objetivo do SENAI, ou seja, atender aos interesses e necessidades dos empresários que se preocupavam com o desenvolvimento do sistema de produção capitalista, mas sem ligação com o sistema nacional de educação. (SOUZA, 2011)

Depois de duas décadas e um grande período de tramitação e debates, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/1961), onde se cria mudanças significativas para a educação profissional.

Esta Lei propunha a igualdade entre os cursos técnicos e profissionalizantes para fins de prosseguimentos de estudos, entretanto os educadores encontraram uma imensa dificuldade em romper com essa dualidade educacional (FAGUNDES, 2013).

Associado a esses fatos, existe o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro.

O milagre brasileiro se resumiu em um projeto que demandava por mão-de-obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital. (MANFREDI, 2002)

O mesmo autor relata que ao final da década de 1970 foram criados os primeiros Centros Federais de Educação, mais conhecidos como Cefet, que na verdade foi uma transmutação das escolas técnicas federais e agro técnicas federais em centros. O principal intuito era atender as demandas e dinâmicas impostas pelo mundo capitalista, no sentido de contribuir com a modernização e crescimento econômico do país.

Nesse processo, com o passar dos anos a profissionalização obrigatória vai perdendo força. No final dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor uma nova LDB, a Lei

O 9.394/1996, a partir da qual, o ensino profissionalizante no Brasil, passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agro técnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (MANFREDI, 2002).

Para Frigotto (2000) o Brasil dos anos 90 é marcado por uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. Essas mudanças ajustam a educação no plano organizacional, de financiamento e no projeto político pedagógico, adequando-se ao ideário e reformas neoliberais.

Tais reformas acabam por aumentar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado.

Segundo o autor, é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a educação profissional ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (FRIGOTTO, 2000, p. 349).

No Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil começa a passar por várias reformas, no âmbito econômico, político e educacional. O presidente FHC governou nos anos de 1995 e 1998 e 1999 e 2002, nesse período ocorreram diversas reformas educacionais na educação.

A década de 1990 estava aliada as políticas mundiais neoliberais, onde se precisava qualificar mão de obra para atender as necessidades para o mercado de trabalho. Assim o centro Federal de Educação Tecnológica seria um aliado para aperfeiçoar essa mão de obra para atender essa demanda. (FRIGOTTO, 2000)

No governo FHC se manteve a dualidade entre os ensinos propedêuticos e profissionalizantes com o Decreto nº 2.208/97, onde se manteve a separação ensino médio e formação profissional: “A educação profissional de nível técnico teve organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial” (Decreto nº 2.208/97, art. 5º) (FRIGOTTO 2000).

Dessa forma o estudante poderia fazer o ensino médio ao mesmo tempo com um curso técnico, porém com matrículas distintas, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição ou em instituições diferentes. O curso sequencial ou subsequente seria destinado para estudantes que já tinham concluído o ensino médio (PACHECO, 2011).

No ano de 2003 assume o governo Luís Inácio Lula da Silva – Lula – com propostas diferentes por parte dos setores sociais. O novo governo vem com novas mudanças e correção nas políticas educacionais, sobretudo no âmbito da educação profissional e tecnológica, tendo esta que reassumir o seu papel estratégico para o desenvolvimento do país.

Podemos ressaltar que se mantinham as influências posteriores do crescimento econômico que o Brasil estava passando, com novas tecnologias no mundo do trabalho e políticas neoliberais que solicitavam de mão de obra qualificada, e para isso, as escolas técnicas teriam que se adequar para essas crescentes demandas.

O decreto nº 4.877 de 13 de novembro de 2003, que foi publicado no primeiro mandato do presidente Lula, propunha avanços na administração democrática, Educação Profissional, disciplinando o processo na escolha dos líderes dos líderes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agro técnicas Federais (PACHECO, 2011).

No ano 2004, devido várias críticas e manifestações da comunidade acadêmica, o governo Lula retoma as discussões sobre o ensino propedêutico e o ensino profissional técnico, com a revogação do Decreto nº. 2.208/97, substituído pelo Decreto nº. 5.154 que atende às reivindicações sobre a oferta do ensino integrado e inserindo a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

O decreto citado regulamenta o desenvolvimento da Educação Profissional através dos cursos e programas, em três níveis: formação inicial e continuada de trabalhadores, inclusive integrada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação onde oferece liberdade às instituições para escolher quais dessas modalidades desejam ofertar. (PACHECO, 2011).

Em 2005, em seu primeiro mandato, Lula regulamentou a organização das instituições de ensino técnico profissional, onde deu autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica, patrimonial, financeira e disciplinar onde se estabelece as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.

No ano de 2008, no seu segundo mandato, a partir da aprovação da Lei nº. 11.892, Lula transforma os Cefet e Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET.

A partir dessa mudança, as antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais começam a ofertar o ensino médio, cursos superiores e licenciaturas em todos os estados brasileiros, aumentando a oferta da educação profissional e tecnológica em todo o país.

Nesse mesmo período foram implantados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que começam a oferecer cursos técnicos de nível médio, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas e a possibilidade de pós-graduações *lato sensu e stricto sensu*, ajudando de maneira efetiva, e muitas vezes, decisiva para o processo de desenvolvimento de cada região do país, reafirmando seu papel estratégico para o desenvolvimento econômico do Brasil.

O IFET foi implantado nesse mesmo período e foi umas das ações mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal. Este plano deposita nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica uma estratégia onde busca um processo de democratização do conhecimento à comunidade, procurando associar o ensino com o potencial das atividades produtivas locais de forma que possa contribuir com o desenvolvimento socioeconômico regional.

De acordo com um panorama a respeito à democratização, podemos observar as muitas mudanças que aconteceram durante o governo Lula, e muitos decretos que regulamentaram as políticas educacionais para o ensino técnico, onde houve a ampliação da rede federal de Ensino com a implementação dos IFET, afirmando a busca de seguir as vontades das políticas mundiais que estavam em consonância com as tendências de desenvolvimento neoliberal (PACHECO, 2011).

No ano de 2011 inicia o governo de Dilma Rousseff a mesma mantém as mesmas políticas educativas que foram iniciadas no governo de seu antecessor no que diz respeito ao ensino profissional e técnico, vêm ampliando os números de Campi dos Institutos Federais de Educação e aumentado de forma considerável os Campi já existentes, por meio de reformas e ampliações nos espaços físicos, garantindo um aumento no número de vagas.

Onde o maior foco do seu governo estava na formação inicial e continuada dos trabalhadores, os chamados cursos FIC, por meio da Lei 12.513/2011 que

instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que tem como objetivo elevar a escolaridade aliada à empregabilidade de pessoas com vulnerabilidade socioeconômica.

O governo criou o Pronatec que é um programa que acontece tanto nos IFET, quanto nas instituições privadas, como SENAI e SENAC, ou seja, o governo investe nas redes públicas e nas redes privadas.

Desse modo, o governo Dilma segue as políticas iniciadas nos governos anteriores, onde aumenta as ofertas da educação profissional com o objetivo de atender as demandas de qualificação exigidas pelo mercado de trabalho.

Com esses programas desenvolvidos pelo governo Dilma, houve grande ascensão para a escolarização no que diz respeito à educação profissional e técnica, são mais de cem anos de Institutos Federais, que ora foram Escolas Técnicas Federais, ora Cefet e agora IFET.

Com mais de 100 anos de história de Educação Profissional no Brasil, percebe-se que os vários programas foram implantados e atenderam em cada tempo as necessidades do país.

Hoje os cursos Técnicos estão à disposição de todas as pessoas que buscam qualificação, acesso e conquistas científicas e tecnológicas.

2.2 O contexto da formação e Didática do professor nas escolas profissionalizantes

O professor é o profissional que trabalha como agente para a formação do sujeito e, dessa forma, necessita de uma formação que lhe permita incorporar a complexidade do ato educativo e possibilite seguir sua prática para além do repasse de conhecimentos pré-determinados.

Nesse movimento, é importante apreender quais são os elementos que compreendem e determinam o processo educativo, estando atento à realidade social e aos desmontes que são oferecidos pela lógica estrutural da sociedade, no sentido da apropriação e reflexão, construindo e reconstruindo espaços de formação política e pedagógica comprometidas com o desenvolvimento do educando (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2007).

A formação desse professor que atua no ensino técnico possui particularidades como o saber fazer e o fazer em sua materialidade, a trajetória de

constituição do professor do artesão mestre ao mestre professor, o caráter assistencialista, disciplinador e moralizador que por muito tempo foram características do ensino profissionalizante e como nos dias atuais a formação pedagógica que se constrói de maneira que consiga integrar o técnico com o pedagógico (OLIVEIRA, 2011).

No período entre 1890 a 1916, poucas eram as preocupações com a formação docente, pois a preocupação, como já citado, se concentrava na preparação de mão de obra técnica, então para ser professor bastava o domínio de “como fazer”.

No que diz respeito a formação de professores da educação profissional, a sua premissa aconteceu em 1917, no Distrito Federal, com a instituição da Escola Normal de Artes e Ofícios, e tinha como objetivo formar professores para as escolas profissionais e professor de trabalhos manuais para as escolas primária. Foram 20 anos de funcionamento, em que formou 381 professores dos 5.301 matriculados, sendo 309 mulheres e a formação, em sua maioria, estava voltada para atividades manuais das escolas primárias (MACHADO, 2008).

Já a formação de professores para a educação profissional, vale determinar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961 estabeleceu em seu Art. 59 que os docentes do ensino médio seriam formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e que os docentes do ensino técnico seriam formados em cursos especiais de educação técnica. Nota-se que a LDB instaurou a ideia de cursos especiais para docentes da área técnica, reforçando a separação da formação de docentes para o ensino médio da formação de docentes com disciplinas específicas do ensino técnico, o que vem sendo sustentado até os dias atuais (MACHADO, 2008).

No ano 1968 instituiu-se a Reforma Universitária com a Lei 5.540/68 e seguiu a imposição de uma especificidade em formação superior para docentes de disciplinas gerais ou técnicas. Essa imposição foi ajustada no ano seguinte determinando que a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita conciliado ao exame de suficiência que seria realizada por instituições oficiais de ensino superior indicada pelo Conselho Federal de Educação (CEF).

Devido a falta de professores, no ano de 1970, o ensino técnico com nível superior levou o Ministério da Educação a organizar e coordenar cursos de formação para docentes do ensino técnico agrícola, comercial e industrial, mediante a Portaria Ministerial nº 339/70 (MACHADO, 2008).

A necessidade desses profissionais sempre foi de caráter emergencial, não havendo um planejamento para uma formação docente qualificada para esses profissionais. Portanto essa portaria se atentou com a criação dos cursos emergenciais denominados Esquema I e Esquema II.

O esquema I voltado foi aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos a complementação (MACHADO, 2008).

Em 1971, em pleno militarismo, ocorre uma imensa reforma da educação básica articulada pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, na qual se organiza em uma tentativa se formar uma educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

Essas mudanças executadas pela referida Lei concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginasial e colegial, os quais passam a ser denominados de 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginasial e o 2º grau absorveu o colegial. (MACHADO, 2008).

No período de 1980 e 1990 ocorreu uma continuidade nas discussões sobre a criação de cursos de licenciaturas para formação de docentes para o ensino técnico, não ocorrendo avanços de conteúdo nesse período.

Nesse sentido a formação de docentes e a educação fizeram parte das reformas educacionais promovidas pelo Governo Federal no Brasil. A legislação de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 estabelece as bases para as novas políticas de formação de professores (MACHADO, 2008).

De acordo com o parecer do CNE/CEB nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional, verifica-se o não atendimento à necessidade de formação, visto que há deficiência de docentes com formação voltada à atuação no ensino técnico de nível médio, pois sua formação inicial contempla apenas para a atuação na Educação Básica no âmbito do ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico (MACHADO, 2008).

Podemos verificar que essas políticas são voltadas para a formação de professores de maneira que as mesmas são executadas de forma pontual por meio de ações descontínuas, não havendo previsão legal que trate especificamente de uma proposta para a educação profissional, o que na visão de Moura (2015), entre outras questões, tem a ver com a complexidade dessa modalidade de ensino.

Dessa maneira o autor salienta que, essa formação exige algo mais ambicioso, que leve em consideração a perspectiva de superação da ordem econômica vigente e que ultrapasse a formação para atender às necessidades econômicas do capital, transformando também o educando em agente no processo de ensino-aprendizagem (MOURA, 2015).

A postura adotada pelo professor diante deste cenário é, então, de muita importância, pois este se apresenta como agente principal da constituição do saber escolar, dessa forma, a maneira como apreende e se estabelece nesse contexto, através da formação e constituição da sua identidade é relevante para direcionar sua prática, individual ou coletiva. Isso porque “embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente diante do ambiente do qual é parte ativa, ao se aliar a outros seres humanos [...] é capaz de elevar a mais alta potência seu poder transformador” (CORRÊA, 2012, p. 140).

Isso nos faz refletir sobre o enorme desafio que se impõe à formação de professores para a educação profissional, pois é preciso compreender a lógica de organização e os objetivos dessa estratégia formativa, que visa não somente formar técnicos aptos às demandas do mercado com o objetivo de alavancar os indicadores econômicos, mas sujeitos pensantes, críticos, autônomos, que aspirem outra sociabilidade para além do capital, que tenham consciência das relações sociais da qual fazem parte, de modo a desconstruir a ideia da escola como lócus de formação apenas para o exercício das atividades laborativas. Trata-se, como explica Frigotto (2010), de transpor com o projeto pedagógico dominante e da formação do cidadão mínimo.

Neste seguimento, Oliveira (2001) refere-se as concepções, tensões e dificuldades relativas a essa formação, que possa estar em entendimento com a concepção de formação humana integral. Segundo ela, o quadro atual da formação de professores para a educação profissional é caracterizado pela não semelhança das políticas, pela falta de regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) e pelo caráter emergencial, caracterizando fragilidade e falta de integralidade.

Dessa forma, concordamos com nas ideias de Machado (2008), acreditamos ser necessária e urgente a definição de uma política que trate especificamente da formação para a educação profissional, que leve em conta as especificidades e

dinâmicas próprias dessa etapa da educação básica, superando os velhos traços de improvisação.

Para Gariglio e Burnier (2012) a desregulamentação histórica da atividade docente na educação profissional, bem como as lacunas na produção intelectual sobre formação de professores “vem contribuindo para reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação, e que a estes cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica”. (p. 214).

É importante destacar que a fragilidade da formação dos docentes para a educação profissional não é um privilégio somente dos não licenciados, embora neles se concentre a maior problemática devido à falta da formação pedagógica. Para Moura (2015) e Machado (2008), seria a falta de reconhecimento social quanto a sua importância na sociedade que acarretaria tanto abatimento e indefinição na política de formação docente.

Para o docente que leciona no ensino integrado, essas provocações e lacunas formativas se apuram, pois exige que este profissional também consiga compreender a dinâmica de organização didática dessa modalidade de ensino, que deve priorizar a formação do sujeito integral baseando-se na perspectiva da formação humana definida por Ramos (2006) como um “processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência” (p. 26), ou seja, uma formação que ultrapasse a preparação de mão de obra para o mercado.

Esta problemática em questão, não é necessariamente a prática profissional do professor voltado para formar sujeitos aptos ao ingresso no mercado - pois o cenário conjuntural assim se expressa e não se pode desconsiderar a situação socioeconômica de uma grande parcela de jovens brasileiros, que precisam entrar precocemente no mercado de trabalho como estratégia de sobrevivência - e sim, a capacidade de, apropriando-se das contradições intrínsecas deste processo, assumir posições de compromisso e construção de práticas que neguem, a longo prazo, a continuação destas determinações, enxergando-se como atores essenciais no processo de construção da consciência do educando “para que ele possa ser sujeito da produção e não objeto” (MOZZATO, 2003).

Dessa maneira, a identidade profissional irá diferenciá-lo, visto que suas experiências são singulares, e vai torná-lo semelhante a um determinado grupo ao qual pertence. Isso fará que ele compreenda que a tarefa de ensinar vai além da mera transmissão de conhecimento, devendo transpassar a criação de possibilidades para a sua produção e construção (FREIRE, 1996).

Portanto, fica claro que a formação dos docentes nas escolas profissionalizantes é complexa e requer uma profunda interação teórico-prática, baseada na perspectiva da interdisciplinaridade e visão dialética da realidade (SOUZA, 2011).

Para Oliveira e Silva (2012), apenas por meio de uma política de formação para o docente que privilegie a formação continuada é que se construirão subsídios para que o docente consiga enfrentar o momento de incertezas vivenciadas nas suas experiências cotidianas, buscando soluções críticas e criativas para seu fazer profissional. Isso, no entanto, exige muito mais que o compromisso dos docentes com seu fazer, exige, para além de uma postura crítica e atitude problematizada a, uma política de formação construída sob os pilares da responsabilidade e do compromisso com a transformação da sociedade em suas bases excludentes de sustentação.

A partir do estudo desse capítulo, percebemos que existem vários fatores que condicionam as práticas pedagógicas que vão além da formação inicial e exigem compromisso ético-político e estratégias de formação docente que deem conta do contexto da educação profissional integrada à educação básica. A leitura crítica de todo esse cenário, portanto, evidencia o árduo percurso histórico, ético político e também pedagógico que precisa ser construído, não só pelos docentes, mas pelo conjunto da sociedade.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

O ensino profissional técnico apresenta um foco marcante no mercado de trabalho, portanto as instituições de ensino técnico quando compõe seu quadro de professores para suas unidades, recorrem muitas vezes a contratação de profissionais vindos de empresas privadas e, muitos deles, não possuem formação pedagógica específica para o exercício da docência, pois são advindos da indústria e, por isso, quando ensinam estão preocupados com o exercício técnico de determinada ocupação.

Dessa forma, o quadro de professores das instituições de ensino técnico normalmente é composto por profissionais de diversas áreas de conhecimento, do ponto de vista de experiência e formação acadêmica. (OLIVEIRA, 2001).

Em muitos casos, esses professores não possuem a formação em educação, tais como graduação em pedagogia, licenciaturas em áreas da educação, mestrados entre outros. Isso faz com que as práticas destes professores fiquem centradas nos aspectos técnicos instrumentais, ou seja, no “fazer” como elemento principal. (SOUZA E AGUIAR, 2014)

Para lecionar no ensino técnico e que os objetivos de ensino sejam alcançados não basta somente possuir os conhecimentos técnicos, o professor precisará agregar a esses conhecimentos os saberes pedagógicos da profissão docente, o que exige algum tipo de formação pedagógica.

No entanto, Oliveira (2001) retrata que no Brasil, historicamente, a docência nas escolas técnicas era exercida por pessoas que faziam de maneira intuitiva, com pouca fundamentação pedagógica.

Essa é uma realidade que permanece, pois segundo Souza e Aguiar (2014), a formação em educação ainda é pouco presente neste contexto educacional atual revelando que ações governamentais foram pouco efetivas para mudança deste cenário.

Com a ampliação da modalidade do ensino técnico, essa problemática começa a ser mais discutida (MATHIAS, 2011) e a formação dos professores que atuam neste seguimento de ensino começa a ser questionada, pois a estruturação

do conhecimento dos alunos depende, em parte, da capacidade dos professores em organizar sua ação didática pedagógica.

Então, o perfil profissional do professor do ensino técnico exigirá que este saiba educar o aluno para o trabalho e para a vida cidadã, que consiga desenvolver um trabalho integrado, participativo e que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico.

Este perfil prevê que o professor conheça sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos educacionais e pedagógicos que lhe permitam desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2007)

A *priori*, procuramos realizar uma discussão sobre o pensamento de diversos autores que debatem os saberes docentes: (BOMBASSARO, 1992), (GAUTHIER ET AL, 2006), (PIMENTA, 1999), (PORLÁN, ARIZA, 1997), (TARDIF, 2007; LESSARD, LAHAYE, 1991), (SAVIANI, 2010).

Os saberes docentes são incorporados dos seguintes saberes: das disciplinas (são os saberes específicos de cada disciplina), os curriculares, da formação profissional (aqueles aprendidos nos cursos de formação) e da experiência. É da soma “sábria” de todos estes saberes que nasce o saber para ensinar do docente profissional.

Segundo estes autores tais saberes têm uma estreita relação com a ação de formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência.

Para Gauthier et al (1998), os saberes docentes advém da premissa dos professores terem um conhecimento profundo da matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino isso é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino.

Além disso, é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2007, p.54).

A partir dessa ideia de pluralidade, os autores discutem uma classificação coerente dos saberes docentes, em que a mesma só existe quando associada à natureza de diversas de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes.

Os saberes docentes na percepção Gauthier (2007), se constituem de seis categorias: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes de ação pedagógica. Todos eles são saberes absolutamente necessários ao ensino.

Para Saviani (2010) os saberes docentes são classificados em cinco categorias: o saber atitudinal, o saber crítico contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. (p. 147)

Na concepção de Shulman (1987) foram organizadas três categorias relativas ao saber ensinar: o saber do conteúdo, o saber curricular e o saber pedagógico do conteúdo. É o saber pedagógico do conteúdo o responsável por produzir a integração do conhecimento do conteúdo da disciplina e o conhecimento pedagógico relativo ao ensinar e aprender.

De acordo (TARDIF, 2007) o primeiro saber é compreendido por ele como: “os saberes da formação profissional” (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino o saber fazer, legitimados cientificamente e igualmente passados aos docentes ao longo do seu processo de formação.

O segundo foi denominado de “os saberes Disciplinares”, em que podemos dizer que os mesmos, são os reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.).

Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Os saberes disciplinares, de acordo com a interpretação dos autores, são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, apesar de não se encontrarem envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Para ensinar algo a alguém é preciso entender, conhecer o assunto profundamente.

O terceiro saber é denominado de “Curriculares”, que são conhecimentos relacionados a forma como as instituições educacionais fazem a administração dos

conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

O quarto saber são os “Experienciais” considerados como aqueles que se formam do próprio exercício da atividade profissional dos professores.

Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2007, p. 54)

Em relação aos seis programas apontados por, Gauthier et al (1998) o mesmo esclarece que, apesar dos professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, o conhecimento a respeito deles também faz parte dos seus saberes.

Na constituição dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares.

Essa transformação é realizada por instâncias administrativas superiores ou ainda por especialistas nas diversas áreas de conhecimento.

Os programas são complementados, posteriormente, por meio de diretrizes oficiais e, ainda, pelos livros e materiais didáticos produzidos tendo como base essas diretrizes. Reside nesse aspecto a necessidade dos professores terem um mínimo de conhecimento a respeito dos programas de ensino.

Os saberes das Ciências da Educação referem-se ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente.

Esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar.

A propósito, esclarece Gauthier et al (1998): O docente adquire um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico,

que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializada da mesma maneira. “Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente”. (1998, p.31)

Outro conjunto de saberes identificados por Gauthier et al (1998), como pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente são os saberes da tradição pedagógica. Eles referem-se as representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc.

Essas representações foram construídas, segundo argumentação dos autores, em etapas anteriores ao ingresso na carreira, ou seja, antes mesmo de o professor decidir ser professor e ingressar num curso de formação inicial.

Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão.

A maneira como Gauthier et al se refere ao saber experiencial dos professores é bem clara, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores. O trecho transcrito a seguir, apesar de longo, esclarece os argumentos iniciais do autor em relação ao fato de que os saberes experienciais e a relação que os professores mantêm com esses saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tire grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 1998, p.33).

Fazendo uma comparação, na perspectiva de (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os

professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

Entretanto, esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico.

É preciso, segundo esses autores, que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores (GAUTHIER, 2006).

Os saberes da ação pedagógica, de acordo com esse autor, seriam, então, os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula.

A ideia apresentada por Gauthier et al (2006), a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores seriam no sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagógica.

Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria de Pedagogia, portanto, seria o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade).

Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

A grande questão em relação aos saberes da ação pedagógica é que são saberes que têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar e que ficam guardados, escondidos, condenados a serem uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que compartilham da mesma atividade. O processo que resulta no desaparecimento dos conhecimentos que os professores produzem a partir de sua ação é facilitado, também, pela própria organização da escola.

Essa condição é ressaltada (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991), (SAVIANI, 2010) que, ao analisarem a escola como lugar de organização do trabalho docente, destacam que quanto mais complexa a escola for se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula.

O segredo a respeito do fazer dos professores é colocado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e também Gauthier et al (1998) como um empecilho à profissionalização do ensino. Faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará “usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum”. (GAUTHIER et al, 1998, p.34).

Percebe-se, a partir do exposto até aqui, que os estudos empreendidos por Gauthier et al (1998) não anulam os resultados apresentados por (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991), (SAVIANI, 2010). Entretanto, a preocupação desses autores não se limita à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionando à atividade profissional dos professores.

No entanto para Nóvoa (2009) a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos compreender o rumo. Há um aumento de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa precariedade de práticas.” (p. 27) Para combater o excesso de discursos a ação dos professores deve ser de reflexão sobre a prática, com foco na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos referentes ao trabalho escolar.

Esta reflexão sobre a prática docente deve permitir transformá-la em conhecimento, de maneira que “as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito

simples, contribuindo assim, para um desprestígio da profissão”. (NÓVOA, 2009, p. 33) Entendemos que toda reflexão sobre as práticas deve vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer. (NÓVOA, 2009) Esta perspectiva pressupõe a integração dos conteúdos das disciplinas – áreas do conhecimento - em situações da prática docente, onde estes são experimentados em problemas que os possibilitam buscar soluções viáveis.

Dessa forma, qualquer atividade de formação deve ter a prática como referência de estudo, como defendido por Shulman em seu trabalho intitulado “ Uma proposta imodesta” (2009), visando que os professores formem seus conhecimentos e convicções a respeito dos temas de formação e que mudem suas práticas dentro dos conhecimentos resultantes dos processos formativos. É tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do professor e das mudanças necessárias para a melhor aprendizagem dos alunos.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa consiste em uma atividade essencial para a ciência, e toda pesquisa tem por objetivo perceber e compreender os fatos estabelecidos em determinada realidade, bem como promover uma aproximação e entendimento da realidade investigada. (FONSECA, 2002)

A natureza aplicada da dissertação está associada a busca da prática da solução de problemas e as possíveis gerações de novos conhecimentos, futuramente, concebidas pelo resultado final.

A abordagem qualitativa proporciona o aprofundamento e a qualidade, em prol do alcance de respostas, respeitando e valorizando os pensamentos e os sentimentos dos integrantes do grupo, por meio de uma linguagem fomentada sob os conceitos e as hipóteses construídas em um ritmo intrínseco e particular mediante a execução inicial à análise dos dados finais. (CRESWELL, 2007; MINAYO, 2010)

O objetivo se designa em exploratório, pela investigação e pelo aprofundamento da realidade dos professores, relacionada às propostas dos saberes docente sobre o objeto de pesquisa.

Esta dissertação teve por objetivo geral conhecer o processo de formação continuada do professor ingressante na Etec Júlio de Mesquita e como objetivos específicos identificou o perfil profissional dos docentes ingressantes, e as principais dificuldades e facilidades em suas ações pedagógicas que os mesmos reconhecem como importantes para sua prática docente; verificar o trabalho que é feito pelas coordenações pedagógicas de formação continuada com os professores ingressantes.

A coleta de dados foi executada por meio do estudo de campo. Este procedimento é considerado propício por causa da flexibilidade e da viabilidade da reformulação do cotidiano da pesquisa de campo, pertencentes tanto da convivência com o grupo de professores ingressantes, coordenadores de área e coordenadores pedagógicos.

Como se trata de uma investigação que foi realizada em uma das unidades do sistema de ensino técnico pertencente ao Centro Paula Souza que possui características próprias optamos em realizar um estudo de caso.

Utilizamos o estudo de caso para nos ajudar a compreender as orientações que os professores iniciantes recebem do coordenador pedagógico e dos coordenadores de áreas quanto à sua atuação pedagógica junto aos alunos.

No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso na pesquisa educacional focalizou um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, nos interessou capturar os significados que os sujeitos investigados atribuíram às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais de maneira que as formas de interações sociais foram constituintes do núcleo central da preocupação do pesquisador.

Peres e Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

O primeiro pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho. O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais. O terceiro pressuposto exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises.

4.1 O campo

A pesquisa foi realizada em uma unidade pública do Centro Paula Souza denominada Etec Júlio de Mesquita.

A unidade da Etec Júlio de Mesquita está localizada no município de Santo André e oferece o ensino técnico modular e Ensino médio integrado ao técnico para diversos cursos como Nutrição, Química, Informática, Eletrônica, etc..

O ensino modular é oferecido em três semestres e somente os alunos que concluíram o primeiro ano do ensino médio podem fazer o curso. Neste seguimento

são oferecidas somente matérias técnicas em diferentes áreas: Química, Edificações, Nutrição e Dietética, Mecânica, Mecatrônica, Mecânica, Eletrônica, Automação, Meio Ambiente e Cozinha Administração, Contabilidade e Recursos Humanos. O ensino modular tem como propósito preparar o aluno para atuar no mercado de trabalho em um curto espaço de tempo

O ensino médio integrado é voltado para alunos que concluíram o ensino fundamental e vão para o ensino médio, mas se qualificam ao mesmo tempo com um curso técnico. Os perfis desses alunos são muito diferentes dos alunos do técnico modular, pois os mesmos entram no curso a partir dos 14 anos, são muito novos e inexperientes no sentido de saber o que é um curso técnico e o propósito dessa qualificação para o decorrer da sua vida acadêmica, pois a maioria não sabe se vai seguir a profissão técnica que está estudando. O curso médio integrado oferece as disciplinas da base comum curricular e as matérias técnicas concomitantes, dessa forma os alunos estudam em período integral. O curso tem duração de três anos.

O critério pela escolha da instituição foi o fácil acesso da professora/pesquisadora ao campo de investigação, pois a mesma leciona nessa etec, facilitando assim o contato e a coleta de dados perante as demandas do presente estudo e o calendário profissional da rotina.

Para dar seguimento a pesquisa, foi solicitada uma autorização junto à direção da escola que assinou o termo de assentimento para a que a pesquisa fosse realizada.

Para tal, foi realizado o contato verbal, presencialmente com a gestão da Etec citada acima que permitiu a execução dos procedimentos em campo.

Além disso, os participantes da pesquisa tiveram seu sigilo e a confidencialidade garantido pela assinatura do Termo Livre e Esclarecido que coloca os objetivos da pesquisa e demais informações que são necessárias ao pleno esclarecimento dos sujeitos respeitando os preceitos éticos de pesquisa.

4.1.1 Centro Paula Souza

O Centro Paula Souza teve início em 06 de outubro de 1969. Mas as primeiras reuniões do conselho estadual de educação para sua criação aconteceu em 1963,

quando nasceu a necessidade de formação profissional para acompanhar a expansão industrial paulista.

A ideia de gerar um centro estadual voltado para a educação tecnológica ganhou consistência quando Roberto Costa de Abreu Sodré assumiu o governo no estado de São Paulo, em 1967. Em outubro de 1969, o governador Sodré assinou o Decreto – Lei criou a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior (BELARMINO, 2011).

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e recebeu essa denominação em 10 de abril de 1971, em homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza. O Centro Paula Souza é considerado uma das mais importantes instituições voltadas ao ensino técnico profissionalizante na América Latina (BELARMINO, 2011).

O centro Paula Souza possui esse nome devido ao Sr: Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917) trouxe da Suíça e da Alemanha, onde se formou engenheiro, a paixão pelo ensino tecnológico, que ajudou a implantar no Brasil.

Em 11 de maio de 1892, criou o Instituto Politécnico de São Paulo, origem da Escola Politécnica da USP, que dirigiu por 24 anos. O engenheiro Paula Souza atuou diretamente no desenvolvimento da infraestrutura do País, tendo projetado e construído estradas de ferro e se dedicado à política. Foi deputado e presidente da Câmara Estadual e, na esfera federal, foi ministro de Relações Exteriores e da Agricultura. (BELARMINO, 2011).

4.1.2 Regimento para Docentes Ingressantes do Centro Paula Souza

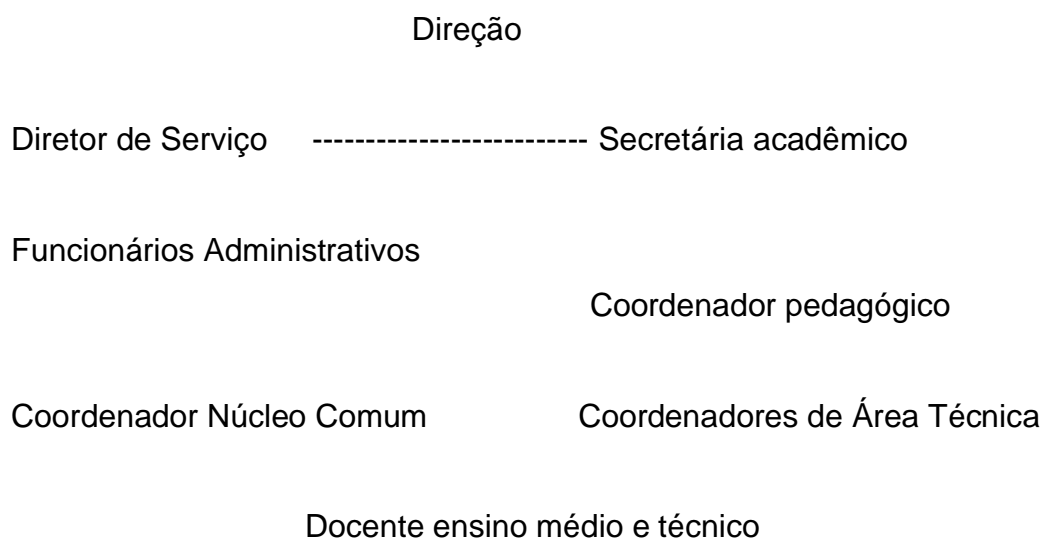
O centro Paula Souza possui um regimento interno único que é utilizado para todos os funcionários. Esse regimento pode ser acessado pelo professor ingressante através do site, onde se encontram todas as normas e regimentos para os professores voltados para a parte de recursos humanos, porém este regimento não possui informações e diretrizes pedagógicas para os professores ingressantes, os mesmos acabam obtendo essas informações nas reuniões pedagógicas, reuniões de área e através das diversas capacitações que são oferecidas continuamente

através do portal do participante, onde ficam expostos todas as capacitações para os professores onde os mesmos podem fazer sua inscrição e realiza-las.

As etecs seguem um calendário escolar anual, onde estão previstas todas as atividades políticas, pedagógicas, recreativas, reuniões da direção com a equipe administrativa, entrega dos PTDs, notas que serão realizadas durante o ano letivo. Segue em anexo o calendário escolar de 2019, onde temos no primeiro semestre uma reunião pedagógica, reunião de planejamento que foi feito em dois dias, e a entrega dos planos de trabalho de cursos (PTDS), na etec Júlio de Mesquita os professores ingressantes participam da reunião pedagógica e dos dias de planejamento, onde os coordenadores das áreas orientam como deve ser feito os mesmos.

4.1.3 As hierarquias

A Etec Júlio de Mesquita possui o seguinte organograma:



4.1.4 A História das Etecs

O ensino técnico Brasil tinha caráter fortemente assistencial quando foi criado, na época do Segundo Império. Instituições como o Instituto 13 de Educandos

Artífices, para meninos e o Seminário da Glória, para meninas, abrigavam e davam instrução profissional crianças órfãs ou abandonadas (CUNHA,2005).

No estado de São Paulo, as primeiras escolas oficiais de ensino profissional são criadas em 1910, impulsionadas pela chegada da industrialização pelo crescente desembarque de imigrantes, nem sempre preparada para o mercado de trabalho nascente. Um ano depois, começam a funcionar na capital a Escola Profissional Masculina (atual Etec Getúlio Vargas) e a Escola Profissional Feminina (atual Etec Carlos de Campos) (Centro Paula Souza, 2009).

A primeira destinava-se às artes industriais, e a outra, à economia doméstica e às prendas manuais. Também o interior recebe as Escolas Profissionais de Artes e Ofícios de Amparo (hoje Etec João Belarmino) e de Jacareí (hoje Etec Cônego José Bento). Criado em 1969 para instalar Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatec), o Centro Paula Souza incorpora as escolas técnicas a partir de 1980.

Nesse ano, integraram-se à instituição seis escolas dos municípios de Campinas, Jundiaí, Mococa, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Americana. Dois anos mais, outras seis escolas técnicas, localizadas na capital, em Sorocaba, Santo André e Mogi das Cruzes, passam a ser administrada pelo Centro Paula Souza. Em 1988, o Estado de São Paulo cria suas primeiras Escolas Técnicas Estaduais: a Etesp, na capital, e outra unidade em Taquaritinga.

Até então, o Centro Paula Souza absorvia unidades. A instituição conquista a hegemonia dessa modalidade de ensino com a incorporação de 86 escolas técnicas ao longo de dez anos a partir de 1994. Dessas, 35 são agropecuárias, como a de Cabrália Paulista.

E criada também uma nova unidade em Mongaguá, a Etec Adolpho Berezin. Preocupado em aferir a qualidade dos cursos oferecidos e o atendimento às demandas de produção e do mercado de trabalho, o Centro Paula Souza elaborou sua primeira pesquisa institucional, em 20 escolas. A avaliação se consolida e hoje abrange todas as Etecs e Fatecs no Sistema de Avaliação Institucional (SAI) (CUNHA, 2005).

Em 1998, as escolas passam a oferecer ensino médio regular e técnico separadamente. Hoje, quase todas as Etecs disponibilizam tanto o ensino técnico como o médio. Todas as novas unidades oferecerão ambas as modalidades. Entre 2002 e 2006, são abertas 26 novas unidades em diversos 14 municípios: Atibaia, Avaré, Bauru, Bebedouro, Birigui, Capão Bonito, Carapicuíba, Fernandópolis, Franco

da Rocha, Guarujá, Hortolândia, Lins, Mauá, Osasco, Pirassununga, Praia Grande, Ribeirão Pires, Santa Bárbara d'Oeste, São José do Rio Pardo, São Paulo (3 unidades), São Roque, Taquarituba, Taubaté e Tupã.

O ano de 2007 marca o início do funcionamento da Etec Parque da Juventude, que deu nova vida à desativada Casa de Detenção no Carandiru. Mais oito municípios ganham escolas: Araçatuba, Diadema, Ferraz de Vasconcelos, Ibitinga, Itanhaém, Palmital, Piraju e Teodoro Sampaio, além de São Paulo, com as Etecs Dra. Maria Augusta, Itaquera e Sapopemba.

Em constante transformação, o Centro Paula Souza se moderniza e, a partir de 2007, oferece formação técnica a distância por meio do Telecurso TEC no Estado de São Paulo, resultado de parceria com a Fundação Roberto Marinho. No ano seguinte, o programa se amplia para atender a alunos da Rede Estadual da Educação Estado de Goiás

Em 2009, é a vez de Minas Gerais aderir ao programa para alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ainda em 2008, a capital ganha mais três Etecs: Artes, Arthur Alvim e Vila Formosa. Dez municípios também recebem unidades: Cajamar, Cubatão, Piracicaba, Santana de Parnaíba, São José dos Campos, São Sebastião, São Vicente, Suzano, Vargem Grande do Sul e Votorantim. Em 2009, ano em que o ensino técnico completa 100 anos de existência no País, a expansão paulista continua, com a criação de Etecs em Campo Limpo Paulista, Capivari, Montemor, Nova Odessa, Peruíbe, Piedade, Porto Ferreira, Registro e na capital (Cidade Tiradentes, Heliópolis e Santo Amaro) (Belarmino, 2011).

4.1.5 História da Etec Júlio de Mesquita

A ETEC Júlio de Mesquita que em 25 de fevereiro de 2019 completou 84 anos de existência começou sua história pelo Ato 132 de 25 de fevereiro de 1935, e aprovado pelo Departamento de Administração Municipal, sob o ofício nº 55.631, de 10 de maio de 1935.

Nessa época, Santo André era um distrito do município de São Bernardo do Campo. O Dr. Felício Laurito, Prefeito Municipal de São Bernardo, Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto Federal nº 19.398 de 11 de novembro de 1931, cria nesse distrito de Santo André uma escola

profissional a qual denominará "Escola Profissional Dr. Júlio de Mesquita". Em 1935, a escola, atendia um público feminino.

Localizava-se à Rua Campos Sales, esquina com a Rua Fernando Prestes e constituía-se de duas classes com capacidade para 77 alunas no período diurno e 69 alunas no período noturno. Eram ministrados os seguintes cursos: Corte e Confecção; Roupas Brancas; Rendas e Bordados; Flores, Chapéus e Artes Aplicadas, Economia Doméstica, Química, Desenho Profissional e Plástico, Puericultura e Higiene. Todos os cursos continham as disciplinas de português, geografia e história.

No segundo semestre de 1936, no dia 1º de agosto, começou a funcionar os cursos destinados ao público masculino em prédio separado dos cursos destinados ao público feminino, localizava-se a Rua Xavier de Toledo, nos galpões da serraria da fábrica de geladeiras Pezzolo, com os cursos de: Mecânica, Desenho e Tecelagem. O nome da escola mudou em 1936 para "Escola Mista Profissional Dr. Júlio de Mesquita". Em 1938, a seção feminina foi transferida para a Praça do Carmo, onde abrigou a escola até 1950. .

Em 1950, a Prefeitura Municipal de Santo André construiu o prédio principal à Rua Prefeito Justino Paixão nº 150. Em 1947, tendo a cidade de Santo André o Prefeito Municipal Sr. Tônico Flaquer, expediu portaria de admissão do engenheiro Conrado Bruno Corazza para o cargo de engenheiro da Diretoria de Obras Públicas.

O engenheiro Conrado Bruno Corazza em depoimento escreveu: "No meu primeiro dia de serviço recebi a incumbência de apresentar um anteprojeto para a construção de prédio próprio que possibilitasse a instalação da Escola Profissional Júlio de Mesquita, que funcionava em salas espalhadas pelo centro da cidade. A partir da grade curricular pretendida e do terreno disponível, na época pastagem e cocheira dos animais que serviam na coleta de lixo, apresentamos um anteprojeto que foi imediatamente aprovado pelo Diretor da Escola, Professor Sebastião de Oliveira Campos e pelo Prefeito Sr. Tônico Flaquer. Assim, em regime de administração direta e tendo como mestre de obras, o Sr. Paulo Bolognesi, iniciamos as obras que após dois anos, foram definitivamente concluídas," segundo informações o custo da obra foi de Cr\$ 3.100.000,00 a época.

A seção feminina foi transferida para a sede da rua Prefeito Justino Paixão nº150 em 1952,mas a seção masculina passou somente em 1959. Em 1955 a instituição passou a pertencer ao Estado. Encontramos em registros de gestões

anteriores, que a Escola Industrial de Santo André, foi criada pela lei nº 77 de 23 de fevereiro de 1948, reconhecida pelo Governo Federal no Decreto Federal nº 15.036 de 14/03/1944. De 1936 até 25 de maio de 1956, teve o nome de Escola Profissional Secundária Mista Municipal Júlio de Mesquita, quando deu lugar à Escola Industrial Júlio de Mesquita.

Pela vigência da Lei Orgânica de Ensino Industrial - Decreto Federal nº 4073 de 30 de Janeiro de 1942, funcionaram no período de 1943 à 1961 os cursos Ordinários Técnicos de Mestria Industrial, Estaduais de Nível de Mestria e Básicos Industriais, criados nas escolas subordinadas ao Ensino Industrial. Pela Lei Estadual nº 2333 de 20 de outubro de 1953, foram criados os Cursos Básicos Industriais e o Curso de Mestria Industrial. Em 1955, a instituição passou a pertencer ao Estado e, dez anos depois tem seu nome mudado para Ginásio Industrial Dr. Júlio de Mesquita.

Em 1976, passou a se chamar Centro Estadual Interescolar Júlio de Mesquita e finalmente em 1982, incorporada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, passou então a se chamar Escola Técnica Estadual Júlio de Mesquita. Em 2008, com o governo de José Serra, passou a ser ETEC Júlio de Mesquita.

A ETEC Júlio de Mesquita há 84 anos, vem acompanhando o desenvolvimento técnico e tecnológico da região de Santo André passou de pólo industrial (Rhodia, Pirelli, Rhodiaseta, Kowarick, Ipiranga e Tognato que se instalaram na região entre 1908 a 1916. As indústrias químicas e têxteis, Bergman, Companhia de Condutores Elétricos e a Fichet & Schwartz Hautmont se instalaram em 1923 e Atlantis do Brasil Unidade Fabril instalou-se em 1924), para prestadora de serviços, muitos shoppings, bares e restaurantes.

Os cursos, hoje oferecidos pela Unidade Escolar são: Ensino Médio Integrado em Química, Meio Ambiente, Eletrônica, Mecatrônica, Design, Edificações, Automação e Nutrição. Cursos modulares em Química, Edificações, Nutrição e Dietética, Mecânica, Mecatrônica, Mecânica, Eletrônica, Automação, Meio Ambiente e Cozinha Nas Extensões na área de Gestão temos: Administração, Contabilidade e Recursos Humanos.

A Unidade conta hoje com 13 cursos e 2319 alunos onde estudam no Ensino Técnico Integrado ao Médio, período integral 960 alunos, e 1439 alunos no técnico modular.

Na gestão do governo do Dr. Geraldo Alckemim, as ETECs e FATECs receberam grandes investimentos para reforma dos prédios já existentes, construções de novas ETECs e FATEs e investimentos também em equipamentos e material didático neste governo as escolas foram valorizadas pelo desempenho e resultados alcançados no ENEM. Há 06 anos nossa unidade ETEC Júlio de Mesquita é a 1ª colocada no ENEM em 2018 das escolas públicas de Santo André, e foi a 1ª colocada no ENEM de toda a região do ABC.

São Paulo conta com a maior rede de ensino técnico e tecnológico da América Latina. De acordo com estudos realizados pelo Centro Paula Souza, cerca de 80% dos alunos das ETECs saem empregados.

Entre as ETECs que foram reformadas está a ETEC Júlio de Mesquita de Santo André, na qual o governo investiu R\$ 1.300.000,00 em 2005 na reforma do prédio. O nome da ETE para ETEC foi mudado no Governo do Sr. José Serra, em 2008, Governador do Estado de São Paulo.

Em 1967, foi feito o Hino da Escola:

"Hino à Júlio de Mesquita" Patrono do G.I.E. Júlio de Mesquita.

Salve!... Salve, gigante, cuja pena,
Foi sempre o escudo nobre dos paulistas.
Da imprensa livre, foste a voz serena,
Loquaz que comandou nossas conquistas.
Presente sempre onde esteve a luta,
No seu jornal - tribuna resoluto -
Foste o arauto da grande redenção:
"Prudente de Moraes - a solução!"
E pela tua pena altiva e enclita,
Eu te saúdo, Júlio de Mesquita!
Santo André, 18/08/1967.

Modesta homenagem ao grande paulista, orgulho justificado de nossa imprensa, e Patrono do Ginásio Industrial Júlio de Mesquita de Santo André.

Miguel Leme Brisola

Professor de Português do Ginásio Industrial

Diretores da ETEC Júlio de Mesquita

- Sebastião de Oliveira Campos
- Daniel Damasceno de Moraes
- Laura Dias de Camargo
- Luiz Giansanti
- Maria Ivani Moraes
- Nelson Kakuiti
- Solange Lucas Oliveira Lima
- Olésio Junho
- Ubirajara Cipriano Garcia
- Orivaldo Catalani
- Adalberto Marchese Capri
- Suely de Campos França Magini
- Luiz Tetsuharu Saito
- Samara Lefcadito Alvares-(Diretora atual 2019)

5. Apresentação dos dados

5.1 Sujeitos

A escolha dos sujeitos que fez parte da amostra desta investigação foram os professores que ingressaram na Etec Júlio de Mesquita nos últimos três anos e os coordenador (a) pedagógico e Ensino Médio da instituição.

Vale ressaltar que os professores ingressantes lecionaram tanto para o ensino técnico modular quanto no Ensino médio integrado ao técnico e que o coordenador pedagógico também atua nos dois seguimentos.

A Etec Júlio de mesquita possuía na época 06 profissionais ingressantes que se enquadraram nas características necessárias para a pesquisa, ou seja, que atuam na Etec Júlio de Mesquita a menos de 03 anos. Foi feito o convite para os seis profissionais para participar da pesquisa, e todos os 06 professores quiseram participar.

Entretanto, para a seleção dos sujeitos foram consideradas os seguintes critérios, professores que:

- Atuaram no ensino técnico e médio integrado;
- Aceitaram participar da entrevista;
- Serem professores da Etec Júlio de Mesquita.
- Possuem experiência instrumental nas áreas específicas, mas sem formação em pedagógica.

Esses critérios nos trouxe maior clareza para analisar como os professores ingressantes desenvolveram seus saberes docentes no início da docência, conhecer o processo de formação continuada do professor ingressante na Etec Júlio de Mesquita, identificar seu perfil profissional, e as principais dificuldades e facilidades em suas ações pedagógicas, que os mesmos reconhecem como importantes para sua prática docente.

5.2 Instrumentos de coleta de dados

Para conhecer o processo de formação continuada do professor ingressante na Etec Júlio de Mesquita, identificar o perfil profissional dos docentes ingressantes, e as principais dificuldades e facilidades em suas ações pedagógicas, que os

mesmos reconhecem como importantes para sua prática docente; verificar o trabalho que é feito pela coordenação pedagógica de formação continuada com os professores ingressantes.

Para identificar as principais dificuldades e facilidades que os docentes possuem para lecionar no início da carreira e como o coordenador pedagógico organiza a formação dos professores nos utilizamos entrevistas com perguntas semiestruturada.

Por um lado, as entrevistas pretendem colher informações sobre como os docentes pensam a sua prática pedagógica e como desenvolvem essa prática a partir dos saberes pedagógicos que possuem. Por outro lado, a entrevista com o coordenador pedagógico nos dará parâmetros para verificar como o trabalho de formação continuada com os professores ingressantes é realizado e nos dará subsídios para analisar como a escola se planeja e se estrutura para receber esses professores ingressantes.

A escolha por entrevista semiestruturada se deve porque a mesma aproxima-se mais de uma conversação, um diálogo, do que uma entrevista formal, pois possui roteiro flexível com a função de guiar a conversa.

A vantagem desse instrumento é que sua flexibilidade traz a possibilidade de adaptação rápida e a entrevista pode ser ajustada às circunstâncias e aos indivíduos participantes.

Foi construído um roteiro de entrevista a partir do problema desta pesquisa, de todo o referencial teórico e dos objetivos específicos. Este roteiro serviu para identificar indícios de formação integral de sujeito, aspectos práticos dos saberes docentes, relações entre a formação com o conhecimento prático do professor.

Para orientar a formulação das questões do roteiro, foram estabelecidos temas que procuram facilitar a compreensão das diferentes dimensões dos professores ingressantes.

Os temas que foram utilizados para orientar o Roteiro serão Formação pedagógica, Saberes Docente e Didática. Esses temas foram abordados tanto para os professores ingressantes como para o coordenador pedagógico.

Partindo dos temas, criamos um quadro (quadro 1) para orientar a elaboração da entrevista para os professores ingressantes.

Quadro 1 – Elaboração da entrevista para professores ingressantes

	TEMAS	OBJETIVOS
	Formação Pedagógica do professor ingressante.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se a formação superior ofereceu subsídios para a atuação pedagógica no ensino técnico. - Identificar a intensão do docente em dar continuidade à sua formação em cursos de licenciaturas. - Verificar se as reuniões pedagógicas e capacitações criadas para a formação de professores ingressantes são executadas de forma pontual. - Verificar se a formação que é dada na instituição favorece o desenvolvimento da sua prática pedagógica. - Identificar como a formação e a constituição da identidade do professor ingressante são relevantes para direcionar sua prática, individual ou coletiva.
	Saberes Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quais saberes docentes são incorporados pelos professores ingressantes segundo Tardiff. - Identificar dentre os saberes incorporados pelos professores ingressantes quais dos saberes são mais utilizados para a sua formação pedagógica.
	Didática	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como professor ingressante organiza a sua didática Prática e Pedagógica. - Identificar como os conhecimentos educacionais e pedagógicos permitem o docente desenvolver suas didáticas baseando-se em sua experiência cotidiana com os alunos.

Fonte: Próprio Autor.

Partindo dos mesmos temas, criamos outro quadro (quadro 2) para orientar a elaboração da entrevista para o coordenador pedagógico

Quadro 2 – Elaboração da entrevista para o coordenador pedagógico

TEMAS	OBJETIVOS
Formação Pedagógica do professor ingressante.	-Identificar quais formações pedagógicas continuadas que são oferecidas para o professor ingressante.
	- Verificar se a escola oferece cursos de licenciaturas para formação de docentes para o ensino técnico, - Verificar como as reuniões pedagógicas direcionam os docentes na sua formação pedagógica.
	- Identificar como a escola verifica como se constituirá a formação pedagógica do professor ingressante. -Observar como a escola verifica a constituição da identidade do professor ingressante -Verificar como a coordenação pedagógica pode agregar seus conhecimentos e passar aos professores ingressantes.
Saberes Docente	Identificar como a coordenação pedagógica verifica quais os saberes docentes que são incorporados pelos professores ingressantes; Observar se a coordenação pedagógica verifica quais são os saberes docentes que o professor ingressante mais utiliza.
Didática	- Identificar se a coordenação pedagógica auxilia e verifica como o professor ingressante organiza a sua didática e Prática Pedagógica. - Observar se a coordenação pedagógica verifica se o professor ingressante possui conhecimento didático e pedagógico para iniciar como docente.

Fonte: Próprio Autor.

5.3 Procedimentos Interpretativos

Para a realização das análises, partimos dos temas advindos da literatura que utilizamos que são: Formação pedagógica do professor ingressante, Saberes Docente e Didática.

Utilizamos o procedimento estudo de caso para análise da pesquisa pois o mesmo nos ajudou a compreender as orientações que os professores iniciantes recebem do coordenador pedagógico junto aos alunos, como elaborar suas didáticas de aula, utilizar os saberes docente para melhor desempenho em suas aulas .

No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso na pesquisa educacional focaliza um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, nos interessou capturar os significados que os sujeitos investigados que são os professores ingressantes e o coordenador (a) pedagógica onde observamos como os mesmos atribuem às suas experiências cotidianas, suas linguagens, seus saberes docentes.

Dessa maneira, em um primeiro momento, procuramos verificar o aparecimento nos discursos dos professores a maneira que compreendem os saberes, a didática e a prática pedagógica tomando por base para este processo os temas elencados no quadro 1. Em um segundo momento procuramos verificar a compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre como pensam a formação dos professores ingressantes tomando por base os mesmos temas que orientam a interpretação dos discursos dos professores.

As entrevistas realizadas com os professores ingressantes foram transcritas para realizar a interpretação dos discursos.

Para esta interpretação organizamos quadros destacando para cada um dos temas (quadro 1), as frases que correspondiam ao sentido de maior representatividade significativa (unidades de significado). Após este processo agrupamos essas unidades em categorias que pudessem facilitar a análise interpretadas para construção de categorias *a posteriori* a partir dos pontos em comum encontrados nas respostas dos professores coordenador ingressantes e coordenador (a) pedagógica .

6. Apresentação dos dados

6.1 Caracterização dos sujeitos

A ETEC na qual foi realizada a investigação possui 6 professores iniciantes. Entretanto, um dos participantes não pode ser incluído na amostra, pois suas respostas foram utilizadas para pré-testagem do instrumento.

Os 5 professores participantes selecionados foram contados e concordaram em participar da investigação. Após este contato inicial foi apresentado a todos os objetivos da pesquisa e solicitamos a assinatura do Termo de consentimento Livre Esclarecido.

As entrevistas foram agendadas em horários pré estabelecidos conforme a disponibilidade dos professores e em seu local de trabalho. Após a realização das entrevistas os dados foram transcritos para interpretação dos temas abordados: Saberes Docente, Didática e Formação Pedagógica do Professor Ingressante. Os professores ingressantes responderam um questionário fechado com doze questões que abordavam as temáticas citadas acima. Como mencionado foram entrevistados seis professores foi um docente da área do técnico de Química um do técnico de nutrição um do técnico de cozinha um do técnico de mecatrônica um da base comum de história e uma professora da base comum de biologia. Dos seis professores entrevistados um foi em uma entrevista teste na qual não foi utilizada para interpretação.

6.2 Interpretação dos discursos dos professores

No processo de interpretação dos discursos seguimos os temas colocados: a) formação pedagógica; b) saberes docentes; c) Didática.

6.2.1 Formação pedagógica

Quando questionamos aos os docentes ingressantes a respeito de sua formação pedagógica na graduação e se a mesma ofereceu subsídios para lecionar assim que saíram da graduação tivemos as seguintes respostas

Para formação pedagógica a faculdade não tinha nada voltado para essa parte pedagógica/ ofereceu subsídios totalmente técnico e teórico, a faculdade ofereceu embasamento mais técnico, pois o conhecimento pedagógico nós utilizamos apenas quando. Mas o embasamento total da faculdade foi somente técnico (S 1)".

E ainda

Para a formação pedagógica não/A graduação de gastronomia não ferece nenhum subsidio pedagógico (S2)"; Não, poucas práticas pedagógicas/ matérias que falavam de praticas pedagógicas foram rasas, somente subsidios teoricos (S3)"; Em partes, algumas disciplinas me deram subsídios para lecionar, outras não devido a didática do professor (S4)"; A faculdade me ofereceu subsídios teóricos, pedagógicos de como lidar com os alunos não (S5)".

As falas dos professores ingressantes revelaram que eles acreditam que obtiveram conteúdo teórico em suas graduações, mas embasamento prático pedagógico para lecionar a faculdade não lhes ofereceram, portanto conseguimos verificar que todos os professores que saíram da graduação possuíam conteúdo teórico para lecionar mas não obtiveram disciplinas que abordassem práticas pedagógicas que os subsidiassem para a docência logo que saíssem da graduação.

Quando perguntado aos docentes sobre a importância de dar continuidade a sua formação, com cursos de licenciatura, formação pedagógica e afins tivemos os seguintes relatos:

É muito importante dar continuidade em cursos voltados a formação pedagógica, porque a gente tem a teoria na universidade. Eu acho extremamente importante fazer cursos que te ajudam a realizar essa formação. Na área de formação pedagógica, já fiz um pelo Centro Paula Souza.(S1)".

E ainda

Acho muito importante dar continuidade na nossa formação pedagógica, eu ainda não tive tempo de fazer nenhum curso de licenciatura ou de formação pedagógica por conta do meu tempo que está escasso" "(S2)" ; Acho super importante realizar cursos de formação pedagógica e licenciaturas, porque isso ajuda a agregar mais conhecimento para que possamos passar para esses alunos. Os cursos ajudam na nossa formação, melhora a experiência "(S3)". Com certeza, eu acho que os cursos de formação eles ajudam bastante os docentes porque os alunos mudam e nós precisamos mudar também. Por isso eu sempre procuro me aprimorar ao máximo por conta que os alunos como eu já mencionei eles estão mudando o tempo todo. Por isso esses cursos nos ajudam a

melhorar a nossa prática pedagógica a verificar a melhor maneira de ensinar os alunos perceber a melhor estratégia para lecionar "(S4)". É mais importante fazer os cursos de continuidade para poder ter ferramentas e lidar com os alunos para saber como preparar as aulas estar mais preparada e chegar na sala de aula e dar a aula de forma que os alunos possam entender melhor "(S5)".

Os docentes mencionaram que é muito importante dar continuidade em sua formação continuada com cursos de licenciatura, formação pedagógica, entre outros. Eles conseguem perceber que vem com essa defasagem na graduação e que fazer esses cursos aprimora as suas aulas e promove a melhora das suas práticas pedagógicas, os mesmos também citaram que conhecem que o Centro Paula Souza fornece esses cursos de capacitações, mas entre os docentes que foram entrevistado nem todos possuem condições de realizar essas capacitações pois muitas vezes às capacitações não são divulgadas de forma clara e também os horários que são ministrados esses cursos eles não podem estar realizando pois estão em horários de aula

Quando perguntado aos docentes a respeito das reuniões pedagógicas que eram realizadas na unidade, se as mesmas abordavam temas a respeito de práticas pedagógicas pontuais para os docentes ingressantes os mesmos relataram:

As reuniões pedagógicas elas sempre vem com bastante conteúdo pedagógico que facilita e ajuda muito no desenvolvimento dos projetos, os assuntos que são abordados em sala de aula, motivação, então eu acredito que as reuniões pedagógicas são realizadas de maneira pontual/ Apesar de eu verificar que se perde muito tempo nas reuniões pedagógicas discutindo coisas particulares da Etec em geral no período que deveria ser complementado para gente que precisa de formação pedagógica "(S1)"

E mais

Na ETEC eu acredito que não tanto, as reuniões pedagógicas não apresentam coisas que vão agregar na parte pedagógica para quem é iniciante, para os professores mais antigos sim, eu creio que não agrega muita coisa, eu não aprendi muito nas reuniões pedagógicas eu aprendi mais em pesquisas em observação por estar na área da docência, eu acho que nas reuniões pedagógicas não exista pautas voltadas para que o professor melhore ou aprenda práticas pedagógicas voltadas para professor ingressante, as pautas são mais sobre como manter a Etec, parte burocrática de sistema de notas, evitar a evasão "(S2)"; Na verdade para o professor ingressante isso não acontece a gente acaba se adaptando. Nass reuniões que tem pedagógicas aqui na Etec eu vejo

que os professores ingressantes eles acabam se adaptando à rotina da escola organização escolar e a gente vai pegando informações com os outros professores o que está ocorrendo o que que a gente deve fazer mas preparo pontual em reuniões pedagógicas para o professor ingressante eu acredito que isso não aconteça "(S3)"; Eu ainda não tive a oportunidade de fazer nenhuma capacitação pelo Centro Paula Souza por conta da minha rotina, pois eu faço outra graduação na parte da manhã e as capacitações elas acabam não batendo com os meus horários livres e eu acho que as capacitações do Centro Paula Souza elas não são divulgadas de uma maneira clara para os professores ingressantes essas capacitações elas são informadas via e-mail e muitas pessoas não têm condições de ficar abrindo o e-mail o tempo todo e aí essas capacitações acabam passando e os professores acabam não realizando, as capacitações são divulgadas para os professores, todos podem fazer mas a forma que são divulgadas eu acho que não fica muito Claro porque geralmente é só através de e-mail "(S4)".

Com relação às reuniões pedagógicas os docentes ingressantes mencionaram que as pautas que são abordadas nem sempre ajudam a melhorar as suas práticas pedagógicas, pois muitos dos assuntos que são abordados nas reuniões pedagógicas são voltados para a parte burocrática da escola e o tempo das reuniões também são pequenos e acaba ocorrendo um pouco de Déficit para preencher as defasagens apresentadas, os mesmos acham que as reuniões pedagógicas poderiam ter um tempo maior para abordar práticas pedagógicas e ter poderiam ter um *feedback* com professores ingressantes.

6.2.2 Saberes Docente

A respeito da temática saberes docente foi perguntado aos os docentes ingressantes se os mesmos sabiam definir o que são saberes docentes e os mesmos ficaram um pouco intrigadas com a palavra nem todos souberam concentrar a palavra, os que conseguiram conceituar disseram: "que os que os saberes docentes para eles eram a sua prática profissional, um método que eles utilizavam para ensinar seus alunos, a maneira como eles ensinavam, a experiência que eles tinham"(S2)";

Mais

Saberes docentes na minha Conceção é você saber como avaliar o aluno qual o perfil desse aluno, conseguir planejar a aula que atenda a diversidade desses alunos, diversificar os métodos de ensino acho que saber docente é diversificar a didática onde a gente pode usar

mais dialógica as aulas com mais figuras aulas que ajudem esses alunos a decodificar o que nós estamos explicando”(S5)”.

Honestamente para falar sobre saberes docente a definição para mim é bem vago. Não consigo citar algum...”(S3)”

Pecebe-se que os docentes ingressantes não obtém conhecimento sobre a temática saberes docente e poucos saberes conceituar a palavra e três disseram que nunca havia ouvido falar sobre essa palavra e somente dois docentes deram exemplos de saberes docentes que utilizavam em sala de aula.

Dentre os saberes docentes mais usados pelos professores ingressantes em sala de aula foi verificado que os mesmos utilizaram os saberes experienciais e os profissionais.

“eu acabo usando saber mais experiencial, o que eu aprendi na graduação com os meus alunos”.”(S5)”

“Eu utilizo muito o que eu aprendi na área acadêmica, eu utilizo também o conhecimento do dia a dia, a experiência que eu tenho na área acadêmica. Na verdade eu uso muito o que eu aprendi e copio o que os professores que eu tive e me ensinaram”.”(S2)

6.2.3 Didática

Quando perguntado aos docentes ingressantes a respeito de didática, como eles organizam a mesma, como preparam suas aulas os docentes ingressantes disseram:

“A minha didática e organizei exatamente assim primeiro eu olhei os professores como eles davam a aula como eles faziam e a partir disso comecei a criar o meu próprio estilo dentro da sala utilizando um pouquinho do que eu vi que cada professor fazia o que eu achava interessante eu pegava para mim utilizando tudo isso e mais o material da pós-graduação eu fui construindo uma didática para mim para passar para o meu aluno e procuro fazer com que essa didática funcione. Mesmo sem ter essa parte pedagógica forte.” (S1)

E mais...

“Eu acho que para todo o professor é importante a didática, mas principalmente para aquele docente que está começando agora é muito importante a organização da sua aula, a didática é muito importante para a gente poder saber como utilizar o tempo que vai ser usado em sala de aula eu também eu acredito que para ser

utilizado a didática é você ter o conhecimento de todo o conteúdo programático que você vai ensinar em sala de aula” (S2)”.

Bom para desenvolver a minha prática didática as experiências que eu mais utilizei foram as que eu aprendi o que eu copiei dos meus professores no ensino médio, faculdade, também acredito que isso foi o principal para mim criar minha didática eu usava muito o que meus professores davam em sala de aula e o que eu via e o que me chamava atenção eu acabo aplicando. “(S3)”

Eu organizei a minha didática durante o processo de o trabalho, observando os alunos sentindo a dificuldade deles adaptando muitas vezes a aula de acordo com a dificuldade deles. Também utilizei como base para a minha didática o que eu aprendi com os meus professores anteriores e de acordo com esse aprendizado eu fui adaptando a minha didática a necessidade do aluno.”(S4)”

Eu desenvolvi a minha didática lembrando sempre o que eu tive com os meus professores, ficava observando o método que eles usavam para desenvolver a didática deles, eu acabei adaptando esses métodos que eles utilizavam, é evidente que eu acabei adaptando para mim na minha didática.”(S5)”

Todos os docente disseram que se espelham em seus professores, em seu conteúdo teórico obtido na graduação para poder aplicar em sala de aula, pois eles percebem que tem práticas que dão certo e práticas que não dão certo com os alunos então eles acabam fazendo adaptações em suas aulas na hora de lecionar.

Quando perguntado para os docentes quais foram as principais facilidades e dificuldades encontradas para lecionar os mesmos mencionaram:

A minha principal dificuldade foi ter concentração nas aulas para poder direcionar a mesma com começo meio e fim e como os alunos também possuem pouca concentração isso acabou sendo minha principal dificuldade.

A minha principal facilidade para lecionar eu a creio que seja o acesso à informação que hoje está muito mais fácil para mim, então os alunos eles conseguem aprender bastante por conta desse acesso e isso facilitou bastante para mim poder direcionar as minhas aulas.”(S1)”

E mais

Facilidades foi a comunicação com os alunos e dificuldades o controle de tempo das aulas e as normas da ETEC.”(S2)”

Facilidades foi o meio docente, estar nesse meio docente, e a minha maior dificuldade foi o meu medo, eu fui o meu maior obstáculo pelo medo que eu senti.”(S3)”

Eu não senti facilidade nem dificuldade “(S4)”

Pensando assim a priori eu não tive nenhuma dificuldade e nem facilidade para lecionar como eu já mencionei eu tive o conhecimento teórico e técnico da faculdade então eu me senti segura para lecionar eu não consigo mensurar de um facilidade ou dificuldade para mim em sala de aula. “(S5)”

Observando os docentes ingressantes, percebe-se que os mesmos não tiveram dificuldades teóricas para lecionar, a maior dificuldade foi a insegurança com o lidar com os alunos, seu próprio medo e insegurança em lidar com a sala de aula.

6.2.4 Caracterização do perfil dos coordenadores

A ETEC na qual foi realizada a investigação possui 2 coordenadores pedagógicos. Uma fica mais na parte administrativa e a outra trabalha diretamente com os professores, foi conversado com as duas coordenadoras e as duas concordaram em participar da investigação.

Após este contato inicial foi apresentado a elas os objetivos da pesquisa e solicitamos a assinatura do Termo de consentimento Livre Esclarecido.

As entrevistas foram agendadas em horários pré estabelecidos conforme a disponibilidade das coordenadoras em seu local de trabalho. Após a realização das entrevistas os dados foram transcritos para interpretação dos temas abordados: Saberes Docente, Didática e Formação Pedagógica do Professor Ingressante. Os coordenadores responderam roteiro de entrevista com doze questões que abordavam as temáticas citadas acima. Como mencionado foram entrevistados dois coordenadores pedagógicos um administrativo e um base comum e área técnica.

6.3 Interpretação dos discursos dos coordenadores

No processo de interpretação dos discursos dos coordenadores seguimos os temas colocados: a) formação pedagógica; b) saberes docentes; c) Didática.

6.3.1 Formação pedagógica

Quando questionamos coordenadores pedagógicos a respeito da formação pedagógica dos docentes ingressantes se na graduação os mesmos tiveram subsídios para lecionar no ensino técnico e tivemos as seguintes respostas:

“Não tem subsídios para lecionar pois ele tem embasamento teórico,mas falta conteúdo prático por que falta um embate com aluno ele tende a reproduzir a sua experiência de vida em sala de aula acompanhar” (C1)”

“Pelo que eu vejo pelos docentes que entram, infelizmente eles não vem com com subsídios para lecionar, possuem conteúdo teórico, mas a experiência vai vir com o tempo” (C2)”

Percebemos que os coordenadores possuem a mesma visão a respeito da formação pedagógica dos docentes ingressantes, eles acreditam que os mesmos possuem conhecimento teórico e devazagem de conhecimento prático. Mas eles acreditam que isso eles adquirem com o tempo.

Quando perguntado coordenadores sobre a importância dos docentes ingressantes dar continuidade em cursos de formação pedagógica, com cursos de licenciatura, e afins tivemos os seguintes relatos:

“Eu acredito que os docentes ingressantes deveriam fazer sim fazer curso de licenciatura de docência no curso superior para melhorar as suas práticas pedagógicas isso iria ajudá-los muito nas suas práticas pedagógicas”.(C1)”; “Sim todos os cursos que os docentes ingressantes fizerem vão melhorar e muito suas práticas docentes e o Centro Paula Souza oferece”.”(C2)”

Os coordenadores pedagógicos acentuam a importância de realizar cursos de continuidade e aperfeiçoamento para melhorar as práticas pedagógicas e docentes.

Quando perguntado aos coordenadores a respeito das reuniões pedagógicas que são realizadas na unidade, se as mesmas abordavam temas a respeito de práticas pedagógicas pontuais para os docentes ingressantes os mesmos relataram:

Nas reuniões pedagógicas as pautas se perdem nos informes nas questões mais administrativas algumas coisas são feitas enquanto palestra discussões, às vezes são feitas mas o que existe mais são as formações e as capacitações oferecidas pelo Centro para Paula Souza. “(C1)”;

Existem pautas voltadas para as práticas pedagógicas, mas o tempo que temos para as reuniões pedagógicas são escassos para priorizar pontualmente os docentes ingressantes,“(C2)”

As coordenadoras pedagógicas salientam que as reuniões pedagógicas não conseguem promover pautas pontuais que conseguem direcionar os docentes ingressantes devido a falta ao pouco tempo que são ministradas.

6.3.2 Saberes Docente

A respeito da temática saberes docente foi perguntado aos os coordenadores pedagógicos se os mesmos sabiam definir o que são saberes docentes, os mesmos responderam:

Não eu acho que depende da vivência desse professor ingressante em termos da vivência dele na sua graduação se é um professor que saiu da licenciatura pode ser que saiba o que é saber docente, mas ele não sabe o que é saber docente ele traz o saber docente como aluno. “(C1)”

Percebo com minha experiência que a temática de saber docente é pouco abordado nas universidades, são poucos docentes que vem com esse conceito construído e utilizam em suas aulas. “(C2)”

Verificando as respostas percebemos que os docentes ingressantes não trazem o conhecimento de saberes docente e não utilizam os mesmos em suas práticas pedagógicas e docentes.

Dentre os saberes docentes mais usados pelos professores ingressantes em sala de aula os coordenadores pedagógicos acreditam que os mesmos utilizaram os saberes experienciais e os profissionais e teóricos como mencionados abaixo:

Acho que eles utilizam os saberes experienciais da vida deles seja como o estudante seja como eles estão adquirindo aí da vida deles e o que trazem de conteúdo teórico da graduação”.(C1)”
Eles acabam utilizando os conteúdos que tiveram na faculdade, junto com as experiências vividas com seus professores.”(C2)”

6.3.3 Didática

Quando perguntado aos coordenadores a respeito de didática, como eles acham que os docentes ingressantes, preparam suas aulas os mesmos disseram:

A gente imagina que o docente ingressante já tenha preparado um plano de aula que é um quesito para entrar na ETEC pois um dos quesitos é preparar uma aula teste e apresentar para uma banca examinadora. Por isso nós acreditamos que eles já venham com uma pré didática que aqui nós vamos ajudando eles a aprimorar. "(C1)"

Todos os professores contrados pelo centro Paula Souza, mesmo sendo ingressantes, passam por um processo seletivo onde um dos critérios para contratação é verificar se o mesmo possui noções básicas de didáticas para elaborar aulas."(C2)"

Percebemos que a respeito do tema didática os coordenadores pedagógicos acreditam que o processo seletivo pelo qual os docentes ingressantes são submetidos acaba sendo um item que faz com que selecione o mesmo, pois os mesmos passam no processo seletivo se possuírem noções básicas de didática

Quando perguntado para os coordenadores o que eles percebem de principais facilidades e dificuldades encontradas pelos docentes ingressantes para lecionar os mesmos mencionaram

Dificuldade eu acho que seria o embate com o aluno se os alunos vão aceitá-lo, se o aluno vai respeitá-lo como professor se vai ter o respeito como educador se não vai ter embate por ele ser um professor ingressante. Então eu acho que a principal dificuldade é esse o medo que o professor vem e facilidade é que o professor vem pronto ele vem com a parte teórica e técnica muito boa eles são professores bons tem uma parte teórica excelente eles são muito bons."(C1)"

Facilidade a experiência trazida da graduação, dificuldade nunca ter entrado em uma sala de aula de aula,"o medo da turma""(C2)"

Podemos perceber que os dois coordenadores acreditam que os professores ingressantes possuem conhecimento teórico, mas o medo de enfrentar a sala de aula e o embate com os alunos pode ser um dos principais fatores de dificuldades no início da carreira para lecionar

6.4 Comparativo entre os discursos dos professores e dos coordenadores

.Fazendo um comparativo entre o discurso dos docentes ingressantes e dos coordenadores pedagógicos a partir das temáticas abordada que foram : a) formação pedagógica; b) saberes docentes; c) Didática.

Podemos fazer a seguinte análise:

a) Formação pedagógica

As impressões gerais que obtivemos sobre a formação dos professores ingressantes através das respostas obtidas podemos observar que os professores ingressantes obtiveram conteúdo teórico em suas graduações, mas embasamento prático pedagógico para lecionar a faculdade não lhes ofereceram, portanto conseguimos verificar que todos os professores que saíram da graduação possuíam conteúdo teórico para lecionar mas não obtiveram disciplinas que abordassem práticas pedagógicas que os subsidiassem para a docência logo que saíssem da graduação.

Percebemos que os coordenadores possuem a mesma visão a respeito da formação pedagógica dos docentes ingressantes, eles acreditam que os mesmos possuem conhecimento teórico e devazagem de conhecimento prático. Mas eles acreditam que isso eles adquirem com o tempo

Os docentes ingressantes mencionaram que é muito importante dar continuidade em sua formação continuada com cursos de licenciatura, formação pedagógica, entre outros. Eles conseguem perceber que vem com essa defasagem na graduação e que fazer esses cursos aprimora as suas aulas e promove a melhora das suas práticas pedagógicas, os mesmos também citaram que conhecem que o Centro Paula Souza fornece esses cursos de capacitações, mas entre os docentes que foram entrevistado nem todos possuem condições de realizar essas capacitações pois muitas vezes às capacitações não são divulgadas de forma clara e também os horários que são ministrados esses cursos eles não podem estar realizando pois estão em horários de aula.

Os coordenadores pedagógicos acentuam a importância dos docentes ingressantes de realizar cursos de continuidade e aperfeiçoamento para melhorar as práticas pedagógicas e docentes, pois eles percebem que os mesmos vem com

algumas defasagens na parte pedagógica e mencionaram que o próprio Centro Paula Souza oferece cursos de aprimoração para esses docentes.

Com relação às reuniões pedagógicas os docentes ingressantes mencionaram que as pautas que são abordadas nem sempre ajudam a melhorar as suas práticas pedagógicas, pois muitos dos assuntos que são abordados nas reuniões pedagógicas são voltados para a parte burocrática da escola e o tempo das reuniões também são pequenos e acaba ocorrendo um pouco de Déficit para preencher as defasagens apresentadas, os mesmos acham que as reuniões pedagógicas poderiam ter um tempo maior para abordar práticas pedagógicas e ter poderiam ter um feedback com professores ingressantes.

As coordenadores pedagógicas salientam que as reuniões pedagógicas não conseguem promover pautas pontuais que conseguem direcionar os docentes ingressantes devido a faltade pouco tempo que são ministradas e muitos assuntos burocráticos que são abordados nas mesmas.

b) saberes docentes

Fazendo á análise sobre os saberes docentes entre os docentes ingressantes e os coordenadores pecebe-se que os mesmos possuem pontos em comum sobre a temática, pois ambos acham que não obtiveram conhecimentos sobre a temática sabrerres docentes na graduação e poucos saberam conceituar a palavra e três disseram que nunca havia ouvido falar sobre essa palavra e somente dois docentes deram exemplos de sabrerres docentes que utilizavam em sala de aula.

Dentre os saberes docentes mais usados pelos professores ingressantes em sala de aula foi verificado que os mesmos utilizaram os saberes experienciais e os profissionais. E os coordenadores acreditam que os professores ingressantes utilizam em sua aulas os saberes experienciais e teóricos.

c) Didática

Fazendo á análise sobre os saberes docentes entre os docentes ingressantes e os coordenadores pecebe-se que os mesmos possuem pontos em comum sobre a temática Didática, percebe-se que os mesmos não tiveram dificuldades teóricas para lecionar, a maior dificuldade foi a insegurança em como o lidar com os alunos, seu

próprio medo e insegurança em lidar com a sala de aula, essa premissa se completa com o dizer dos coordenadores que dizem que os docentes ingressantes não tiveram problemas em organizar sua didática, mas suas principais facilidades e dificuldades foram o medo de enfrentar a sala de aula, e o embate com os alunos pode ser um dos principais fatores de dificuldades no início da carreira para lecionar.

7. Discussão dos resultados

A partir da interpretação da fala dos professores e das coordenadoras com relação às temáticas investigadas neste estudo procuramos agrupar o sentido dos discursos em categorias que pudessem ser discutidas a luz do referencial teórico escolhido.

Nesse sentido, as categorias dizem respeito a relação que os professores e coordenação fazem entre a formação docente e a prática pedagógica, sendo assim, para a discussão teórica formulamos duas categorias a primeira denominada de “Formação docente” (a) e a segunda de “prática pedagógica” (b).

a) Formação docente.

Pelo que foi apresentado nos discursos tanto dos professores quanto das coordenações a formação docente não os preparou para atuação como professores, pois não tiveram como conteúdo disciplinas que subsidiam à sua ação em sala de aula.

Segundo Moura (2015), a formação do professor exige algo mais ambicioso, que leve em consideração a perspectiva de superação da ordem econômica vigente e que ultrapasse a formação para atender às necessidades econômicas do capital, transformando também o educando em agente no processo de ensino-aprendizagem

Ainda podemos citar na formação docente o autor , Machado (2008) que aponta as diversas dificuldades pelas quais atravessam os docentes para essa formação e que demandam um perfil distinto do professor para a educação profissional, que possa estabelecer:

[...] mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra [...]. Contudo, pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver

os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2008, p. 694).

Portanto, fica claro que a formação dos docentes nas escolas profissionalizantes é complexa e requer uma profunda interação teórico-prática, baseada na perspectiva da interdisciplinaridade e visão dialética da realidade (SOUZA, 2011).

Para Oliveira e Silva (2001), apenas por meio de uma política de formação para o docente que privilegie a formação continuada é que se construirão subsídios para que o docente consiga enfrentar o momento de incertezas vivenciadas nas suas experiências cotidianas, buscando soluções críticas e criativas para seu fazer profissional. Isso, no entanto, exige muito mais que o compromisso dos docentes com seu fazer, exige, para além de uma postura crítica e atitude problematizada a, uma política de formação construída sob os pilares da responsabilidade e do compromisso com a transformação da sociedade em suas bases excludentes de sustentação.

A partir desse estudo, percebemos que existem vários fatores que condicionam as práticas pedagógicas que vão além da formação inicial e exigem compromisso ético-político e estratégias de formação docente que deem conta do contexto da educação profissional integrada à educação básica. A leitura crítica de todo esse cenário, portanto, evidencia o árduo percurso histórico, ético político e também pedagógico que precisa ser construído, não só pelos docentes, mas pelo conjunto da sociedade.

b) Prática Pedagógica

A partir do discurso dos docentes ingressantes e dos coordenadores verificamos que a prática docente é uma categoria que temos que abordar, como mencionado por, Oliveira (2001) no Brasil, historicamente, a docência nas escolas técnicas era exercida por pessoas que faziam de maneira intuitiva, com pouca fundamentação pedagógica.

Essa é uma realidade que permanece, pois segundo Souza e Aguiar, (2014), a prática em educação ainda é pouco presente neste contexto educacional atual revelando que ações governamentais foram pouco efetivas para mudança deste cenário.

Com a ampliação da modalidade do ensino técnico essa problemática começa a ser mais discutida (MATHIAS, 2011) prática dos professores que atuam neste seguimento de ensino começa a ser questionada, pois a estruturação do conhecimento dos alunos depende, em parte, da capacidade dos professores em organizar sua ação didática pedagógica.

Então, o perfil profissional do professor do ensino técnico exigirá que este saiba educar o aluno para o trabalho e para a vida cidadã, que consiga desenvolver um trabalho integrado, participativo e que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico.

Este perfil prevê que o professor conheça sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos educacionais e pedagógicos que lhe permitam desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2007)

8. Considerações finais

Podemos ter como considerações finais nesta dissertação as seguintes respostas abaixo, partindo dos pressupostos que foram indagados nos objetivos geral e específicos e hipótese, pois a partir dos mesmos obtivemos as respostas esperadas através da pesquisa que foi aplicada para os docentes ingressantes e os coordenadores da escola em loco.

Sendo assim, o objetivo geral dessa dissertação foi identificar como ocorre a formação pedagógica do professor ingressante na Etec Júlio de Mesquita e verificamos que a formação dos professores ingressantes obtiveram conteúdo teórico em suas graduações, mas embasamento prático pedagógico para lecionar a faculdade não lhes ofereceram, portanto conseguimos verificar que todos os professores que saíram da graduação possuíam conteúdo teórico para lecionar mas não obtiveram disciplinas que abordassem práticas pedagógicas que os subsidiassem para a docência logo que saíssem da graduação.

Percebemos que os coordenadores possuem a mesma visão a respeito da formação pedagógica dos docentes ingressantes, eles acreditam que os mesmos possuem conhecimento teórico e devazagem de conhecimento prático. Mas eles acreditam que isso eles adquirem com o tempo

Dentre os saberes docentes mais usados pelos professores ingressantes em sala de aula foi verificado que os mesmos utilizaram os saberes experienciais e os profissionais. E os coordenadores acreditam que os professores ingressantes utilizam em sua aulas os saberes experienciais e teóricos.

Fazendo á análise sobre os saberes docentes entre os docentes ingressantes e os coordenadores pecebe-se que os mesmos possuem pontos em comum sobre a temática Didática, percebe-se que os mesmos não tiveram dificuldades teóricas para lecionar, a maior dificuldade foi a insegurança em como o lidar com os alunos, seu próprio medo e insegurança em lidar com a sala de aula, essa premissa se completa com o dizer dos coordenadores que dizem que os docentes ingressantes não tiveram problemas em organizar sua didática, mas suas principais facilidades e dificuldades foram o medo de enfrentar a sala de aula, e o embate com os alunos pode ser um dos principais fatores de dificuldades no início da carreira para lecionar.

9. O produto - Plano de recepção, acolhida e formação dos professores ingressantes

9.1 Projeto Acolhida

Propomos ações que devem ser realizadas no início do ano, e sempre que entrarem docentes ingressantes na ETEC Júlio de Mesquita, delas é o cuidado com a recepção dos professores novatos na instituição,. Recebe-los bem pela equipe faz com que o ambiente se torne amistoso e acolhedor. Os professores novatos apresentam certa curiosidade quando iniciam em uma nova instituição, por isso, pensar neles ao elaborar a primeira reunião pedagógica é fundamental. Tudo é novo para esses educadores: a escola, a equipe e os alunos. Assim, é comum sentirem um pouco de insegurança.

Por essa razão, planejar com antecedência a primeira reunião pedagógica com os educadores é um ponto essencial, pois, além da pauta tradicional e das análises, a equipe gestora poderá criar estratégias para receber os novatos com pautas ponderais que os direcionem em assuntos.

Cronograma: entrada dos docentes ingressantes

Recepcionar bem os docentes ingressantes assim que forem contratados e **motivar os professores** que chegam é muito bom para o profissional, além de fortalecer todo o corpo docente. É imprescindível realizar esse acolhimento com tempo suficiente para solucionar dúvidas, integrar os novatos à equipe, apresentar a estrutura escolar, mostrando que eles terão todo o apoio que precisarem.

Defina um tema para ser trabalhado

É necessário também definir os temas que serão discutidos na primeira reunião da escola. Esse é um procedimento que todos conhecem muito bem. Pensando nos temas pertinentes aos assuntos do planejamento e incluindo na pauta um tema para ser trabalhado na integração dos professores novatos.

Podemos escolher assuntos como empatia, por exemplo, Investir em temas que facilitem a comunicação da equipe é um bom caminho e demonstra uma **gestão escolar** preocupada com o grupo.

Preparar uma lembrança de boas-vindas

Tanto os professores novatos quanto os antigos se sentirão acolhidos pela equipe pedagógica com essa atitude. Faça tudo com muito cuidado e pensando em cada detalhe. Não esqueça também de elaborar uma mensagem específica dizendo aos novatos o quanto são importantes para a escola.

Com essa ação, a equipe gestora indica aos educadores que eles são bem-vindos à instituição, estabelecendo um bom clima no grupo. Nada melhor do que ser bem recebido no local de trabalho as boas relações são responsáveis por um ambiente que estimula o desenvolvimento profissional.

Integre os professores novatos

Há os docentes que são novatos, que vieram de outras instituições e possuem experiência em lecionar. E há, também, aqueles professores novatos que são iniciantes, ou seja, com pouca experiência em sala de aula. A escola precisa sempre ter atenção para cuidar de quem chega. Esse momento, sem dúvida, precisa ser pensado com dedicação.

Um professor que veio de outra escola, embora tenha experiência em sala de aula e no ambiente escolar, pode sentir certo deslocamento inicial. Por essa razão é muito importante criar estratégias para estimular o entrosamento. É bom para o educador sentir que faz parte de uma equipe.

Já os iniciantes, normalmente, chegam estimulados para vencer os desafios dos primeiros dias de aula, porém sentem muita insegurança. O dia a dia de uma sala de aula não é fácil para quem acabou de sair da graduação. Atenção redobrada nesse caso, pois eles precisam sentir todo o apoio da gestão e dos outros docentes mais experientes.

Dinâmica

Aposte em uma dinâmica para integrar toda a equipe, incluindo os professores novatos, iniciantes e antigos. Além de ser uma estratégia para dar continuidade à recepção dos docentes, também contribui para o entrosamento do grupo de educadores como um todo. Isso é muito bom.

Proponha uma apresentação

Sugerir uma troca de experiências, ideias e **dicas sobre rotina de educadores** entre os professores novatos e os que já atuam na escola também pode ser excelente. Essa é uma atitude que auxilia quem chegou a se sentir ainda mais integrado. Saiba que é gratificante para o professor experiente dividir seus conhecimentos com os novatos.

Cada um poderá aproveitar o espaço para contar o que achar mais importante sobre sua história profissional. Os membros do corpo docente ficarão mais próximos, com a atenção voltada para as histórias dos colegas. É hora de colocar em prática o tema da empatia sugerido acima.

Mostre a escola aos novatos

É importante que a equipe gestora mostre a escola a quem acaba de chegar, uma vez que os novatos precisam ter uma visão ampla da instituição. Tudo pode começar pelo **projeto político pedagógico**. Os professores devem saber todas as diretrizes para que possam se adaptar adequadamente. Eles devem conhecer seus direitos e deveres.

Não se esqueça de apresentar a estrutura, onde ficam as salas de aula, biblioteca, sala de informática e outros espaços que julgar necessário. Comente sobre os procedimentos administrativos e pedagógicos, explicando como é realizado o trabalho da escola. As informações referentes às turmas que irão atuar devem ser passadas também.

Continue acolhendo durante o ano letivo

O ideal é que al uma recepção dure o ano todo, é importante frisar que o acolhimento pode se estender ao longo do ano. Os docentes mais antigos podem ajudar com dicas sobre os assuntos do dia a dia: planejamento de aula, por exemplo. A equipe gestora pode dar o suporte necessário de maneira constante e atenciosa. Esses passos são maneiras simples e acolhedoras para receber bem os professores novatos. Com isso, o clima da equipe se organiza da melhor forma possível. Afinal, quando a gestão escolar e pedagógica se esforçam para valorizar o grupo, o resultado sempre é visto no dia a dia

REFERÊNCIAS

Bardin L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2011.

BRASIL. **Decreto no 655/69**. Autoriza os órgãos técnicos do Ministério da Educação, organizar e coordenar o ensino Técnico Agrícola, Comercial e industrial. Disponível em: <http://goo.gl/L6vFLD>. Acesso em mar. 2015. BRASIL. Portaria Ministerial no 339/70. Trata sobre os desenhos dos cursos emergenciais. Esquema I, II e III. Disponível em: <http://goo.gl/gAM6Zx>. Acesso em mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CFE nº 3/77**. Fixou o currículo mínimo para a graduação. Disponível em: <https://cref1.org.br/media/uploads/2017/05/resolucao-cfe-no-03.pdf>. Acesso em mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30/06/1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em fev. 2015. BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17/04/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CFE no 2/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23/07 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 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 Out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29/12/2008. Lei da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.014**, de 6//2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro/1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em Out. 2019.

CORREA, Henrique L.; CORREA, Carlos A. **Administração de Produções e Operações**. São Paulo. Ed. Atlas. 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. (2005). **O Ensino industrial - manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento**. In: Junior, Waldemar de Oliveira (2008). A formação do professor para a educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos, Santos). Recuperado: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/127/1/Waldemar%20de%20Oliveira%20Junior.pdf>. Abr.2019

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB - Dez anos em ação**. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/ldb/augustafagundes.doc>>. Acesso em: 8 de setembro de 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; Krug, André; SIMON, Cátia. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2.º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006.

GARIGLIO, J. Ângelo e BURNIER, Sezana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em: . Acesso em: 20.08.2014.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

KUENZER, A. Z. (org.) (2007). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez.

LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien. Experience, infractions humaines et dilemes professionnels**. Paris: DeBoeck, 1999. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza (2008, junho). Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n.1. Recuperado de http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATHIAS, Maíra (2011). **Quem é o docente da educação profissional?** [PDF]. Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro.

MINAYO, M. C. (2010). **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e Possibilidade das TICs na Educação**. Revista Ciência da Educação. No. 3. mai/ago/2007

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: . Acesso em: 12/05/2019.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. de. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. Boletim Técnico do SENAC. v. 27, n. 1. jan-abr, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm>>.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna; Brasília: Fundação Santillana, 2011. Disponível em: . Acesso em: 15/08/2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1970)**. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALES, P. E. N. & OLIVEIRA, M. A. M. (2011). Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In M. L. M. Carvalho (Org.) **Cultura**,

saberes e práticas: memórias e história da educação profissional (pp. 165-184).
São Paulo: Centro Paula Souza

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SHULMAN, L. **Knowledge and teaching:** Foundations of the new reform. Harvard Educational Review nº 1, vol. 57, febr.1987, p. 1-22.

SOUZA, V. C. **Organização e gerenciamento da manutenção:** programação e controle de manutenção. 4ª. Ed. – São Paulo: All Printe Editora. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber:** Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

APENDICES

APENDICE A - Questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa

1 - IDADE:

- 18 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- acima de 40 anos

2 - SEXO:

- Masculino
- Feminino

3 - ESTADO CIVIL:

- solteiro (a)
- casado (a)
- separado (a)
- viúvo (a)
- outros. Qual?

4 - Há quanto tempo atua na área de educação?

- menos de um ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

5 - Qual o seu cargo ou função atual?

- Assistente técnico pedagógico (ATP)
- Diretor ou Vice Diretor
- Coordenador
- Professor. Qual área?

6 - Sua situação funcional é:

- Determinado
- Estável
- Efetivo
- CLT

7 - Quais as disciplinas que você tem habilitação para lecionar?

8 - Sua formação superior é em:

- Pública ou Privada

Concluiu o curso em:

9 - Nos últimos dois anos, você fez ou está fazendo algum curso?

- não
- sim. Qual (is)?

Nome	Instituição	Duração	Data (ano)

APENDICE B - Questionário para os docentes ingressantes

1. De acordo com a sua formação superior, você consegue perceber se a mesma te ofereceu subsídios para a atuação pedagógica no ensino técnico?
2. Você acha necessário o docente ingressante dar continuidade à sua formação em cursos de licenciaturas, e outros que possam lhe proporcionar maior formação pedagógica?
3. Nas reuniões pedagógicas as pautas que oferecidas para a formação de professores ingressantes são executadas de forma pontual?
4. As capacitações oferecidas para a formação de professores ingressantes são divulgadas e realizadas pelos mesmos de maneira contínua?
5. As capacitações em formações pedagógicas e as reuniões pedagógicas que são oferecidas pela instituição favorecem o desenvolvimento da sua prática pedagógica?
6. Como você consegue identificar como é constituída sua identidade como professor e como pode ser relevantes para te direcionar na sua prática, individual ou coletiva?
7. Você sabe o que são saberes docente? Consegue citar algum?
8. Dentre os saberes docente incorporados pelos docente, quais dos saberes são mais utilizados para a sua formação pedagógica?
9. Como professor ingressante organiza a sua didática Prática e Pedagógica?
10. Quais conhecimentos educacionais e pedagógicos permitiram você como docente desenvolver suas didáticas? Você se baseou em sua experiência cotidiana com os alunos, ou outros métodos? Explique

11. Quais as principais dificuldades e facilidades que os docentes possuem para lecionar no início da carreira?

12. Como você imaginava lecionar no ensino técnico?

APENDICE C - Questionário para o coordenador (a) pedagógico

1. De acordo com a formação superior do professor ingressante, você consegue perceber se essa formação oferece subsídios para a atuação pedagógica desse profissional no ensino técnico?

2. Você acha necessário o docente ingressante dar continuidade à sua formação em cursos de licenciaturas, e outros que possam lhe proporcionar maior formação pedagógica?

3. Nas reuniões pedagógicas as pautas que são oferecidas para a formação de professores ingressantes são executadas de forma pontual? De que maneira?

4. As capacitações oferecidas para a formação de professores ingressantes são uma preocupação para a unidade escolar e as mesmas são divulgadas e realizadas pelos professores ingressantes de maneira contínua?

5. As capacitações em formações pedagógicas e as reuniões pedagógicas que são oferecidas pela instituição favorecem o desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes ingressantes? Como?

6. Como você consegue identificar como é constituída a identidade do professor ingressante e como pode ser relevantes para ele direcionar sua prática.

7. Como você utiliza os são saberes docente para auxiliar os docentes ingressantes? Consegue citar algum que você acha importante ser utilizado pelos professores ingressantes?

8. Dentre os saberes docentes que são utilizados pelos docentes ingressantes, quais dos saberes que você acha que são mais utilizados eles para construir sua formação pedagógica?
9. Como a escola auxilia o professor ingressante a organizar a sua didática e Prática e Pedagógica? Você já viu como um professor ingressante organiza essa didática?
10. A partir de quais conhecimentos educacionais e pedagógicos permite que você observe o desenvolver das didáticas dos professores ingressantes?
11. Quais as principais facilidades e dificuldades que você considera importante para a prática docente?
12. Como você acha que o docente ingressante imagina lecionar para o ensino técnico?

APENDICE D – Tabulação das respostas

Tema: Formação Pedagógica	
SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
S ₁	<p>Para formação pedagógica a faculdade não tinha nada voltado para essa parte pedagógica/ ofereceu subsídios totalmente técnico/ seminário onde nós apresentávamos o trabalho como se estivéssemos lecionando/ Exato a faculdade ofereceu embasamento mais técnico, pois o conhecimento pedagógico nós utilizamos apenas quando. Mas o embasamento total da faculdade foi somente técnico/ Totalmente Pois é muito importante dar continuidade em cursos voltados a formação pedagógica, porque a gente tem a teoria na universidade. Eu acho extremamente importante fazer cursos que te ajudam realizar essa formação. Na área de formação pedagógica o Centro Paula Souza oferece cursos de formação pedagógica e o mesmo me ajudou bastante como lidar em sala de aula isso é extremamente importante e me ajudou muito/ As reuniões pedagógicas elas sempre vem com bastante conteúdo pedagógico que facilita e ajuda muito no desenvolvimento dos projetos, os assuntos que são abordados em sala de aula, motivação então eu acredito que são sim essas reuniões pedagógicas são realizadas de maneira pontual/ Apesar eu verifico que se perde muito tempo discutindo coisas particulares da Etec em geral no período que deveria ser complementado para gente que precisa de formação pedagógica./ Sim eu acredito que existem bastante capacitações dentro do Centro Paula Souza porém a maioria das capacitações são voltadas para a parte técnica pelo que eu verifiquei existe somente esse curso que eu faço de formação pedagógica que está relacionado a prática docente. O restante dos cursos que existem eles são voltados para a capacitação da parte técnica dos Professores então eu acredito que precisaria de mais cursos</p>

	de formação pedagógica para os professores ingressantes.
S ₂	Para a formação pedagógica não/ /A graduação de gastronomia não oferece nenhum subsídio pedagógico.
S ₃	Não, poucas práticas pedagógicas/ matérias que falavam de praticas pedagógicas foram rasas.
S ₄	Em partes, algumas disciplinas me deram subsídios para lecionar, outras não devido a didática do professor.
S ₅	A faculdade me ofereceu subsídios teóricos, pedagógicos de como lidar com os alunos não.

Categorias do tema: Formação Pedagógica:

- Prática Pedagógica;

SUJEITOS Tema	UNNIFICADIDADES DE SIGO Saberes Docente
S ₁	Eu acho que essa profissionalidade ela vai sendo construída diariamente eu enxergo hoje eu professora e faço a comparação com a professora que entrou aqui há quase dois anos atrás que eu estou totalmente diferente a cada dia eu me surpreendo nós vamos adquirindo experiências que nós vamos construindo essa profissionalidade e eu acredito que essa identidade ela vai mudar bastante que a cada experiência cada nova turma, cada sala de aula diferente nós vamos verificando o que deu certo o que não deu certo, o que seria legal abordar em sala de aula, e isso vai revelando a nossa identidade como professora/ Eu acredito que o Saber docente é tudo o que o professor traz de bagagem que seria o conhecimento dele tanto na parte técnica quanto a parte pedagógica, aquilo que ele conhece aquilo que ele sabe que é importante para poder ser aplicado em sala de aula, as experiências que já foram vividas tanto no campo profissional quanto na sala de aula. Eu acredito que tudo isso são saberes docentes que a gente utiliza em sala de aula o saber só é completo quando o professor consegue unir o saber dele da parte técnica, o saber das experiências já vividas, os

	<p>saberes adquiridos das suas experiências profissionais é também o que ele vivência em sala de aula e o conhecimento/ Bom, eu acho que todos os saberes eles são bastante importantes Mas eu particularmente eu costumo utilizar os saberes que eu aprendi quando eu trabalhava em restaurantes industriais e em outros lugares, outros saber também que utilizo bastante são os saberes que eu aprendi na faculdade, então eu acabo utilizando muito que os meus professores me ensinou algumas formas que eles conduziam a aula algumas formas que eles davam os trabalhos eu acabo utilizando também como um saber. Também que a gente tem da rotina do dia a dia para mim tudo isso é saber/ Bom, eu acho que todos os saberes eles são bastante importantes Mas eu particularmente eu costumo utilizar os saberes que eu aprendi quando eu trabalhava em restaurantes industriais e em outros lugares, outros saber também que utilizo bastante são os saberes que eu aprendi na faculdade, então eu acabo utilizando muito que os meus professores me ensinou algumas formas que eles conduziam a aula algumas formas que eles davam os trabalhos eu acabo utilizando também como um saber.</p>
S ₂	<p>A minha profissionalidade se constituiu através das pesquisas que eu fiz procuro seguir a linha construtivista que se fala hoje em dia onde eu procuro seguir essa linha de fazê-los pensar naquilo que eles estão fazendo. A minha identidade hoje como professora eu acho que é muito pegar no pé do aluno além de pegar no pé eu procuro puxar muito para as atividades práticas puxar a teoria pois curso de cozinha tem muita coisa.. aí não ficar só na parte teórica porque a prática é muito importante. O meu ser é tentar deixar a aula o mais interessante possível para os alunos.</p>
S ₃	<p>Eu construí a minha profissionalidade realmente na prática, durante a minha prática docente onde eu procurei avaliar os meus alunos sempre com diferentes técnicas, aprendi que tem</p>

	alunos que são sinestésicos outros que são mais visuais tentei diversificar a minha forma de avaliar para que nenhum aluno ficasse fora ou se sentisse prejudicado na avaliação. A minha identidade é minha forma de trabalhar minha forma de como eu realizo o meu trabalho o meu perfil.
S ₄	
S ₅	

Você sabe o que são saberes docente? Consegue citar algum?

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
S ₁	
S ₂	O Saber docente é o que a gente traz de bagagem é o ser o que a gente constrói um exemplo de saber docente que eu levo comigo é a minha experiência prática trabalhando em restaurante eu conhecimento prático que eu tenho dentro da área mesmo, conhecimento experiencial trabalhando como confeitadeira.
S ₃	Saberes docentes na minha Concepção é você saber como avaliar o aluno qual o perfil desse aluno, conseguir planejar a aula que atenda a diversidade desses alunos, diversificar os métodos de ensino acho que saber docente é diversificar a didática onde a gente pode usar mais dialógica as aulas com mais figuras aulas que ajudem esses alunos a decodificar o que nós estamos explicando.
S ₄	
S ₅	

Dentre os saberes docente incorporados pelos docentes, quais dos saberes são mais utilizados para a sua formação pedagógica?

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
S ₁	
S ₂	Eu utilizo muito o que eu aprendi na área acadêmica, eu utilizo também o conhecimento do dia a dia, a experiência que eu

	<p>tenho na área acadêmica. Na verdade eu uso muito o que eu aprendi e copio o que os professores que eu tive me ensinaram. Então na verdade eu uso muito o jeito que eles lecionavam eu copio bastante e também a minha experiência prática também é isso me ajuda bastante a lecionar pois eu já venho de vários restaurantes que eu já trabalhei, além de tudo o que eu leio tudo que eu pesquiso, tudo o que eu entendo de moléculas de enzimas de substâncias eu coloco dentro da minha aula. Então eu utilizo vários saberes para construir meu saber pedagógico. Mas os que o mais utilizado é o prático</p>
S ₃	<p>O saber docente que eu utilizo muito são aula expositiva, eu trabalho muito com figuras as mesmas consegue ilustrar melhor o que eu leciono que é a parte de biologia. Utilizo o saber onde eu faço uma aula onde eu estou contando uma história para aqueles esses alunos entendam o que eu quero, explicar para que os mesmos acompanhem meu raciocínio, uso o saber dar avaliação nas minhas práticas.</p>
S ₄	.
S ₅	

Categorias para o Tema Saberes Docente:

- Formação Docente

Tema3 - Didática	
SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
S ₁	<p>Eu acho que para todo o professor é importante a didática, mas principalmente para aquele docente que está começando agora é muito importante a organização da sua aula, a didática é muito importante para a gente poder saber como utilizar o tempo que vai ser usado em sala de aula eu também eu acredito que para ser utilizado a didática é você ter o conhecimento de todo o conteúdo programático que você vai ensinar em sala de aula/</p>

	<p>Bom para desenvolver a minha prática didática as experiências que eu mais utilizei foram as que eu aprendi o que eu copiei dos meus professores no ensino médio, faculdade, também acredito que isso foi o principal para mim criar minha didática eu usava muito o que meus professores davam em sala de aula e o que eu via e o que me chamava atenção eu acabo aplicando.</p> <p>Os métodos que mais me chamavam a atenção eu procuro utilizar também dentro de sala de aula, por exemplo, que eu acabo utilizando seminário que eles passavam e verificava o que eles queriam que fosse feito eu também utilizo muito vídeo pois eu gostava bastante que eles passassem vídeos para reforçar o aprendizado/ Bom para desenvolver a minha prática didática as experiências que eu mais utilizei foram as que eu aprendi o que eu copiei dos meus professores no ensino médio, faculdade, também acredito que isso foi o principal para mim criar minha didática eu usava muito o que meus professores davam em sala de aula e o que eu via e o que me chamava atenção eu acabo aplicando.</p> <p>Os métodos que mais me chamavam a atenção eu procuro utilizar também dentro de sala de aula, por exemplo, que eu acabo utilizando seminário que eles passavam e verificava o que eles queriam que fosse feito eu também utilizo muito vídeo pois eu gostava bastante que eles passassem vídeos para reforçar o aprendizado .</p>
S ₂	<p>A minha didática e organizei exatamente assim primeiro eu olhei os professores como eles davam a aula como eles faziam e a partir disso comecei a criar o meu próprio estilo dentro da sala utilizando um pouquinho do que eu vi que cada professor fazia o que eu achava interessante eu pegava para mim utilizando tudo isso e mais o material da pós-graduação eu fui construindo uma didática para mim para passar para o meu aluno e procuro fazer com que essa didática funcione. Mesmo sem ter essa parte</p>

	pedagógica forte.
S ₃	Eu organizei a minha didática durante o processo de o trabalho, observando os alunos sentindo a dificuldade deles adaptando muitas vezes a aula de acordo com a dificuldade deles. Também utilizei como base para a minha didática o que eu aprendi com os meus professores anteriores e de acordo com esse aprendizado eu fui adaptando a minha didática a necessidade do aluno.
S ₄	Eu pegava para mim utilizando tudo isso e mais o material da pós-graduação eu fui construindo uma didática para mim para passar para o meu aluno e procuro fazer com que essa didática funcione. Mesmo sem ter essa parte pedagógica forte.
S ₅	Utilizei como base para a minha didática o que eu aprendi com os meus professores anteriores e de acordo com esse aprendizado

Quais conhecimentos educacionais e pedagógicos permitiram você como docente desenvolver suas didáticas? Você se baseou em sua experiência cotidiana com os alunos, ou outros métodos? Explique	
SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
S ₁	
S ₂	Eu acho que pra eu desenvolver minha didática tem a ver com eu peguei um pouquinho de que cada professor, o jeito que eles faziam me ensinou na prática e no teórico, eu uso sim a experiência cotidiana com meus alunos, me ajudou bastante pois eu verifiquei que ele gostava o que ele não gostava. Eu me baseio muito no Aluno por que eu verifico que uma didática que eu utilizo com uma turma pode dar certo, mas a mesma didática em outra turma não dá certo então olhar para o aluno, verificar o que vai ser melhor para ele, o perfil de cada sala é para mim é melhor para mim verificar a didática que eu vou estar utilizando com eles.

S3	Eu desenvolvi a minha didática lembrando sempre o que eu tive com os meus professores, ficava observando o método que eles usavam para desenvolver a didática deles, eu acabei adaptando esses métodos que eles utilizavam, é evidente que eu acabei adaptando para mim na minha didática.
S4	
S5	

ANEXOS

CALENDÁRIO ESCOLAR / 2019 (CE 2019 - ETIM e TÉCNICOS MODULARES)										Etec		CPS 50		SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO	
Código: 14 Unidade: Etec Júlio de Mesquita - Santo André										JÚLIO DE MESQUITA SANTO ANDRÉ		Centro Paula Souza		GOVERNO DO ESTADO	
Cursos										AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL		ELETRÔNICA - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO		QUÍMICA	
AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO										MECÂNICA		QUÍMICA - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO			
COZINHA										MECATRÔNICA					
DESIGN DE INTERIORES - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO										MECATRÔNICA - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO					
EDIFICAÇÕES										MEIO AMBIENTE - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO					
EDIFICAÇÕES - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO										NUTRIÇÃO E DIETÉTICA					
ELETRÔNICA										NUTRIÇÃO E DIETÉTICA - INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO					
JANEIRO	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DIAS	01 - Feriado Nacional (Confraternização Universal).		02 a 31 - Férias. 17 a 23 - Matrículas Iniciais.				
			1	2	3	4	5	0							
	6	7	8	9	10	11	12	0							
	13	14	15	16	17	18	19	0							
	20	21	22	23	24	25	26	0							
	27	28	29	30	31			0							
FEVEREIRO	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DIAS	01 - Início das Atividades Escolares 1º Semestre. 01 - Reunião Pedagógica. 01 a 22 - Entrega do PTD (Anual). 01 a 22 - Entrega do PTD 1º Semestre (Semestral). 04 - Início das Aulas 1º Semestre. 06 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo.		08 a 09 - Reunião de Planejamento. 13 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 18 - Início Solicitação de Aproveitamentos 1º Semestre (Anual). 18 - Início Solicitação de Aproveitamentos 1º Semestre (Semestral). 20 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 27 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo.				
						1	2	0							
	3	4	5	6	7	8	9	4							
	10	11	12	13	14	15	16	5							
	17	18	19	20	21	22	23	5							
24	25	26	27	28			4								
MARÇO	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DIAS	01 - Fim Solicitação de Aproveitamentos 1º Semestre (Anual). 01 - Fim Solicitação de Aproveitamentos 1º Semestre (Semestral). 04 - Suspensão de Atividades. 05 - Feriado Nacional (Carnaval). 06 - Suspensão de Atividades (Quarta-feira de Cinzas). 07 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (fevereiro). 07 - Publicação da Portaria do PTD (Anual).		07 - Publicação da Portaria do PTD (Semestral). 13 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 18 - Reunião da Direção com Representante Discente. 20 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 21 - Assembleia Geral Ordinária da Associação de Pais e Mestre. 27 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 29 - Reuniões do Conselho de Escola. 29 - Visita Técnica à Paranapiacaba - somente ps 3ºs anos do ETIM.				
						1	2	1							
	3	4	5	6	7	8	9	2							
	10	11	12	13	14	15	16	5							
	17	18	19	20	21	22	23	5							
	24	25	26	27	28	29	30	5							
31							0								
ABRIL	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DIAS	03 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 03 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (março). 08 - Feriado Municipal (Aniversário do município de Santo André). 09 - Reuniões de Curso. 10 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 17 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 19 - Feriado Nacional (Paixão de Cristo). 19 a 23 - Entrega dos Resultados Intermediários 1º Bimestre (Anual). 19 a 23 - Entrega dos Resultados Intermediários 1º Bimestre (Semestral).		23 - Encerramento do 1º Bimestre (Anual). 23 - Encerramento do 1º Bimestre (Semestral). 24 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 25 - Conselho de Classe Intermediário (Anual). 26 - Conselho de Classe Intermediário (Semestral). 29 - Conselho de Classe Intermediário (Semestral). 29 - Conselho de Classe Intermediário (Anual). 30 - Conselho de Classe Intermediário (Semestral). 30 - Conselho de Classe Intermediário (Anual).				
		1	2	3	4	5	6	5							
	7	8	9	10	11	12	13	4							
	14	15	16	17	18	19	20	4							
	21	22	23	24	25	26	27	5							
28	29	30					2								
MAIO	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DIAS	01 - Feriado Nacional (Dia do Trabalho). 02 - Divulgação de Resultados do 1º Bimestre (Anual). 02 - Divulgação de Resultados do 1º Bimestre (Semestral). 03 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Abril). 03 a 09 - Período de Solicitação de Reconsiderações Intermediárias (Anual). 03 a 09 - Período de Solicitação de Reconsiderações Intermediárias (Semestral). 04 - Dia da Escola-Família. 04 - Feira das Profissões - Referente a sexta-feira 21/05. 06 a 10 - Semana Paulo Freire.		06 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 13 a 17 - Reunião de pais referente ao 1º bimestre. 14 a 15 - MEETING de Nutrição e Dietética. 15 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 16 - Reunião da Direção com Representante Discente. 18 - Reunião Pedagógica. 21 - Reunião da Direção com Servidor-Administrativo. 22 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 29 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 30 - Reuniões do Conselho de Escola.				
				1	2	3	4	3							
	5	6	7	8	9	10	11	5							
	12	13	14	15	16	17	18	5							
	19	20	21	22	23	24	25	5							
26	27	28	29	30	31		5								
JUNHO	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DIAS	04 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Maio). 05 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 12 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 13 - Festa Junina na escola. 14 - Reuniões de Curso. 19 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 20 - Feriado Nacional (Corpus Christi).		21 - Suspensão de Atividades. 24 - Entrega dos Resultados das Progressões Parciais dos Cursos Modulares (1º Semestre) para a Secretária. 24 - Início Renovação de Matrícula 1º Semestre (Semestral). 25 - Assembleia Geral Ordinária da Associação de Pais e Mestre. 26 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 26 a 28 - Apresentação do Projeto de Dança realizado pelos professores de Educação Física para o ETIM. 28 - Início Entrega dos Resultados Intermediários 2º Bimestre (Anual). 28 - Início Entrega dos Resultados Finais 2º Bimestre (Semestral).				
							1	0							
	2	3	4	5	6	7	8	5							
	9	10	11	12	13	14	15	5							
	16	17	18	19	20	21	22	3							
	23	24	25	26	27	28	29	5							
30							0								

	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DIAS		
JULHO		1	2	3 CCL	4 CCNL	5 AA	6 NL	3	01 - Fim Entrega dos Resultados Intermediários 2º Bimestre (Anual). 01 - Fim Entrega dos Resultados Finais 2º Bimestre (Semestral). 03 - Entrega das fichas de TCC dos cursos modulares (1º Semestre). 03 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Junho). 03 - Conselho de Classe Intermediário (Anual). 03 - Fim das Aulas 1º Semestre. 03 - Fim Renovação de Matrícula 1º Semestre (Semestral). 04 - Conselho de Classe Final (Semestral). 05 - Atribuição de Aulas. 05 - Divulgação de Resultados do 2º Bimestre (Anual). 05 a 19 - Recesso Escolar.	09 - Feriado Estadual (Revolução Constitucionalista). 10 a 16 - Período de Solicitação de Reconsiderações Intermediárias (Anual). 10 a 22 - Período de Solicitação de Reconsiderações/Reclassificações Final (Semestral) (Prazo de solicitação de Recurso: 10 dias após o resultado do pedido de reconsideração). 10 - Divulgação de Resultados do 2º Bimestre (Semestral). 16 a 22 - Matrículas Iniciais. 22 - Reunião Pedagógica. 22 - Início das Atividades Escolares 2º Semestre. 22 - Início Entrega do PTD 2º Semestre (Semestral). 23 - Reunião de Planejamento. 24 - Início aulas 2º Semestre. 29 a 31 - Reunião de pais referente ao 2º bimestre.
	7	8 NL	9 NL	10 NL	11 NL	12 NL	13 NL	0		
	14	15 NL	16 NL	17 NL	18 NL	19 NL	20 NL	0		
	21	22 RP	23 PL	24	25	26	27 NL	3		
	28	29	30	31				3		
AGOSTO					1	2	3 NL	2	01 a 16 - Solicitação de Aproveitamentos 2º Semestre (Semestral). 05 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Julho). 07 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 08 - Reunião da Direção com Representante Discente. 12 - Fim Entrega do PTD 2º Semestre (Semestral). 14 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo.	19 - Assembleia Geral Ordinária da Associação de Pais e Mestre. 21 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 23 - Publicação da Portaria do PTD (Semestral). 28 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 29 - Reuniões de Curso. 30 - Visita ao Museu do Imigrante - somente os 3ºs anos do ETIM.
	4	5	6	7 OR	8 OR	9	10 NL	5		
	11	12	13	14 OR	15	16	17 NL	5		
	18	19 OR	20	21 OR	22	23	24 NL	5		
	25	26	27	28 OR	29 OR	30	31 NL	5		
SETEMBRO									03 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Agosto). 04 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 07 - Feriado Nacional (Independência do Brasil). 10 - Reuniões do Conselho de Escola. 11 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo.	18 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 24 - Reunião da Direção com Servidor-Administrativo. 25 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 26 - Início Entrega dos Resultados Intermediários 3º Bimestre (Anual). 26 - Início Entrega dos Resultados Intermediários 1º Bimestre (Semestral).
	1	2	3	4 OR	5	6	7 NL	5		
	8	9	10 OR	11 OR	12	13	14 NL	5		
	15	16	17	18 OR	19	20	21 NL	5		
	22	23	24 OR	25 OR	26	27	28 NL	5		
29	30						1			
OUTUBRO			1 OR	2 OR	3	4	5 NL	4	01 - Reunião da Direção com Representante Discente. 02 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 03 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Setembro). 03 - Fim Entrega dos Resultados Intermediários 3º Bimestre (Anual). 03 - Encerramento do 3º Bimestre (Anual). 03 - Fim Entrega dos Resultados Intermediários 1º Bimestre (Semestral). 03 - Encerramento do 1º Bimestre (Semestral). 07 a 09 - Conselho de Classe Intermediário (Semestral). 07 a 09 - Conselho de Classe Intermediário (Anual). 11 - Divulgação de Resultados do 3º Bimestre (Anual). 11 - Divulgação de Resultados do 1º Bimestre (Semestral). 12 - Feriado Nacional (Dia de Nossa Senhora Aparecida).	14 - Suspensão de Atividades. 15 - Feriado Nacional (Dia do Professor). 16 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 16 a 25 - Início dos Jogos Interclasses - ETIM. 16 a 22 - Período de Solicitação de Reconsiderações Intermediárias (Anual). 16 a 22 - Período de Solicitação de Reconsiderações Intermediárias (Semestral). 19 - Festa da Primavera - referente a segunda-feira 14/10. 21 a 25 - Reunião de pais referente ao 3º bimestre. 22 - Assembleia Geral Ordinária da Associação de Pais e Mestre. 23 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 26 - Suspensão de Atividades (Dia do Servidor Público). 30 a 31 - Semana da Alimentação - Nutrição e Dietética. 30 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo.
	6	7 CCL	8 CCL	9 CCL	10	11	12 NL	5		
	13	14 NL	15 NL	16 OR	17	18	19	4		
	20	21	22 OR	23 OR	24	25	26 NL	5		
	27	28 NL	29	30 OR	31			3		
NOVEMBRO						1	2 NL	1	02 - Feriado Nacional (Finados). 04 - Reuniões de Curso. 04 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Outubro). 06 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 09 - Reunião Pedagógica.	11 a 13 - Apresentação do projeto OSCARETE realizado pelos professores de Inglês - ETIM. 13 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 15 - Feriado Nacional (Proclamação da República). 20 - Feriado Municipal (Dia da Consciência Negra). 27 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 28 - Reuniões do Conselho de Escola.
	3	4 OR	5	6 OR	7	8	9 RP	5		
	10	11	12	13 OR	14	15 NL	16 NL	4		
	17	18	19	20 NL	21	22	23 NL	4		
	24	25	26	27 OR	28 OR	29	30 NL	5		
DEZEMBRO									03 - Fechamento das frequências realizada pelo professor no NSA referente ao mês anterior (Novembro). 04 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 05 - Entrega dos Resultados das Progressões Parciais dos Cursos Modulares (Semestrais) e dos ETIM (Anual) para a Secretaria. 06 a 07 - Reunião de Planejamento. 09 a 17 - Renovação de Matrícula 2º Semestre (Anual). 09 a 17 - Renovação de Matrícula 2º Semestre (Semestral). 11 - Reunião da Direção com Equipe Pedagógico-Administrativo. 11 a 12 - Entrega dos Resultados Finais 4º Bimestre (Anual). 11 a 12 - Entrega dos Resultados Finais 2º Bimestre (Semestral). 13 - Entrega das fichas de TCC dos cursos modulares (2º Semestre) e do ETIM (Anual).	17 - Fim das Aulas 2º Semestre. 18 - Conselho de Classe Final (Anual). 18 - Conselho de Classe Final (Semestral). 19 - Atribuição de Aulas. 20 a 31 - Recesso Escolar. 20 a 30 - Período de Solicitação de Reconsiderações/Reclassificações Final (Anual) (Prazo de solicitação de Recurso: 10 dias após o resultado do pedido de reconsideração). 20 a 30 - Período de Solicitação de Reconsiderações/Reclassificações Final (Semestral) (Prazo de solicitação de Recurso: 10 dias após o resultado do pedido de reconsideração). 20 - Divulgação de Resultados do 4º Bimestre (Anual). 20 - Divulgação de Resultados do 2º Bimestre (Semestral). 25 - Feriado Nacional (Natal).
	1	2	3	4 OR	5	6 PL	7 PL	4		
	8	9	10	11 OR	12	13	14 NL	5		
	15	16	17	18 CCNL	19 AA	20 NL	21 NL	2		
	22	23 NL	24 NL	25 NL	26 NL	27 NL	28 NL	0		
29	30 NL	31 NL					0			

AA	Atribuição de Aulas	NL	Dia Letivo
PL	Reunião de Planejamento	CCNL	Dia não Letivo
RP	Reunião Pedagógica - Não Letivo	CCL	Conselho de Classe - Não Letivo
RPL	Reunião Pedagógica - Letivo	CCL	Conselho de Classe - Letivo
OR	Outras Reuniões - Letivo	ORNL	Outras Reuniões - Não Letivo

	Anual	1º Semestre	2º Semestre
Dias Letivos	200	100	100

Com efeitos retroagidos a 28/01/19

Homologado em 21, 05, 19

(Carimbo e assinatura do Diretor de Escola)

Supervisor Educacional
Sabrina Romero Ferreira Gomes
Supervisora Educacional
Grande São Paulo Sul e Baixada Santista