



A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PORTO VELHO - RO

Sônia Maria Paracampos de Sá Dias
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: soniaparacampos@hotmail.com

RESUMO

Este estudo pretende investigar a natureza dos saberes profissionais que servem de base ao exercício da docência em Língua Portuguesa (LP) nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como os desafios da prática no contexto do Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Calama. É, pois, nesse âmbito que se insere esse estudo, cujas bases teóricas estão fundamentadas em autores que são referências na temática abordada, dentre eles Tardif (2000; 2002). Metodologicamente, constitui-se uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, cujos dados foram coletados mediante a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada, gravada, com uma amostra de cinco professores de Língua Portuguesa, que corresponde ao universo total dos sujeitos, e analisados segundo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir da sistematização de categorias temáticas (elaboradas a *priori*). Os resultados indicaram, dentre outros aspectos, que os saberes dos sujeitos da pesquisa são plurais e diversificados, oriundos em parte de sua formação profissional na área específica e, principalmente, de suas experiências profissionais construídas ao longo da carreira, sobretudo como professores do ensino propedêutico. Nesse sentido, existe a necessidade da edificação de saberes específicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), campo de atuação desses professores.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Modalidade Integrada. Docência de Língua Portuguesa. Saberes docentes.

TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: A STUDY OF THE KNOWLEDGE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN PORTO VELHO - RO

ABSTRACT

This study aims to investigate the nature of the professional knowledge that gives basis for teaching the Portuguese Language (PL) in the technical integrated to High School courses, as well as the challenges of the practice in the Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Calama context. It is in this field that this study is inserted, whose theoretical bases are grounded on authors who are references in the subjective adressed, among them Tardiff (2000; 2002). Methodologically, it is a qualitative research of a descriptive type, whose data were collected through the application of a questionnaire and a recorded semi-structured interview, with a sample of five Portuguese Language teachers, that corresponds to the total universe of the subjects, and analyzed according the content analysis proposed by Bardin (1977), from a systematized thematic categories (made *a priori*). The results pointed, among others aspects, that the knowledge of the researched subjects are plural and diversified, arising from their professional training of specific area and, mostly, from their professional experiences built through the career, mainly as teachers of the propaedeutic teaching. In this sense, there is a need of building specific knowledges of the Professional and Technological Education (PET), as the action field of these teachers.

Keywords: Professional and Techonological Education of High School Level. Integrated Modality. Portuguese Language Teaching. Teaching Knowledge.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi um período importante para as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, em que várias abordagens investigativas deram corpo a inúmeros estudos que inseriram o professor como figura principal no processo educativo. Diferentemente das demais tendências pedagógicas que privilegiavam outros aspectos do ensino (conteúdos, comportamentos, métodos e técnicas), esses estudos trouxeram para o campo da formação docente uma série de conceitos e teorias relacionados ao professor e sua área de formação e atuação, dentre os quais os saberes docentes que, contrapondo-se à visão instrumental da profissão de

professor, indicam novas possibilidades para o estudo sobre a sua formação ao propor a valorização da prática e dos saberes docentes.

Tardif (2002), uma das principais referências sobre os saberes docentes, considera que o professor (re)constrói suas práticas docentes a partir da mobilização de saberes exclusivos à profissão – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais –, de onde se depreende que há outros saberes envolvidos no processo de ensinar e aprender que não aqueles restritos à área de formação acadêmica do professor, sendo ele próprio detentor e produtor de saberes no cotidiano da sua profissão docente. Nesse sentido, o professor é o profissional que utiliza diversos saberes no exercício do seu trabalho na escola e na sala de aula.

Sob a perspectiva adotada e pretendendo situar os saberes docentes dos professores de Língua Portuguesa atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), procuramos identificar em que se baseia a concepção desses saberes.

Os estudos sobre os saberes dos docentes tiveram início nos Estados Unidos e Canadá, no final dos anos 1980, objetivando aperfeiçoar a formação dos professores da educação básica a partir da sistematização dos saberes considerados a base de conhecimento do ensino, o que Shulman (1987) denominou de *knowledge base* e definiu como “[...] o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.” (SHULMAN, 1987 apud MIZUKAMI, 2000, p.146). Havia também na intenção dessa reforma o intuito de ultrapassar a visão da docência como sacerdócio e estabelecer a profissionalização da profissão docente (BORGES; TARDIF, 2001).

Essas ideias disseminaram-se para vários países e, no contexto brasileiro, Nunes (2001) afirma que a preocupação com as práticas pedagógicas do professor e os saberes que orientam o conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido surge a partir da década de 1990 e, ainda que as pesquisas educacionais brasileiras nessa área tenham seguido uma tendência internacional, assumiram características próprias no país, quer pelas abordagens teórico-metodológicas, quer pelos enfoques e tipologias adotados.

Os estudos do trabalho docente ganham, assim, uma nova dimensão na qual o foco de interesse volta-se para a pessoa do professor e para o reconhecimento dos saberes que ele constrói na sua prática cotidiana, sendo essa mudança essencial para repensar a formação de professores.

Mas, se o ofício docente é formado de saberes, e quanto à EPT e, no seu interior, os cursos que integram o ensino médio à qualificação profissional? Quais seriam os saberes profissionais necessários aos professores que atuam nessa modalidade, considerando as peculiaridades da docência em uma instituição responsável pela formação e profissionalização de cidadãos?

Entendemos que além de corresponder às exigências e complexidade do ato de ensinar/aprender, a formação do professor atuante na EPT, nos cursos integrados, precisa atender aos aspectos ligados a outras dimensões (humana, cultural, científica, tecnológica, profissional e outras) que vão além do processo ensino-aprendizagem e que são singulares a essa modalidade de educação, alcançando o sentido de uma formação integral.

O ensino integrado, dentre os níveis/modalidades ofertados pelo IFRO, chama a atenção pela sua proposta de ensino estar fundamentada na integração, em um único currículo, de conhecimentos de duas formações historicamente opostas no Brasil, a básica e a profissional, mas com um sentido que ultrapassa o mero conceito de integração curricular. Nela, a integração passa a significar uma concepção de formação humana na qual o trabalho se constitui como princípio educativo, não se resumindo a uma formação utilitarista com finalidade de atendimento às demandas produtivas do mercado de trabalho.

O ensino da LP no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio demanda um duplo desafio, qual seja, o de responder a uma formação profissional que articule, simultaneamente, as finalidades de uma formação geral, inerente à Educação Básica, com os conteúdos das diferentes áreas da formação profissionalizante, contemplando as várias dimensões da vida (sociais, profissionais, científicas, políticas, culturais), algo que requer habilidades e conhecimentos do professor.

Tendo esse cenário como ponto de partida para as nossas reflexões iniciais, a pesquisa que propomos foi direcionada pelo seguinte questionamento: Em que

consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do Instituto Federal de Rondônia?

É no intuito de dar essa resposta que as seções a seguir são desenhadas, tendo como base teórica, sobretudo, os estudos de Tardif (2000; 2002), como já mencionado, além de Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012), sobre os saberes docentes, e a sistematização dos dados a partir da metodologia de análise do conteúdo, de Bardin (1977). Passemos, agora, à discussão dos procedimentos adotados na pesquisa.

1 MÉTODOS E TÉCNICAS

Ao contrário do que muitos podem pensar, descrever os procedimentos de pesquisa não é somente o cumprimento de uma formalidade, mas fazer o detalhamento do caminho que nos permitiu pensar determinada realidade. Assim, elaborado o questionamento que orienta a pesquisa e especificadas as ações/objetivos que nos possibilitarão respondê-lo, é necessário selecionarmos a metodologia que utilizaremos na sistematização da mesma, esta entendida como a articulação entre as concepções teóricas de abordagem e as práticas (técnicas) usadas na construção da realidade.

A esta seção cabe, pois, apresentar os processos metodológicos que utilizamos para nos orientarmos na busca de uma resposta válida para o nosso questionamento. Nesse sentido, demonstramos aqui o tipo de pesquisa privilegiada; os instrumentos utilizados no levantamento de dados; o método de análise utilizado no tratamento dos dados; os participantes e o local da pesquisa. Iniciaremos explicando o tipo de pesquisa.

1.1 Tipo de pesquisa

O campo de conhecimento desse estudo insere-se na área educacional, logo se configura uma pesquisa em educação. Pressupondo que todos os elementos que compõem a pesquisa possuem uma relação de interdependência, consideramos que

as respostas às questões propostas e aos objetivos do trabalho demandaram uma pesquisa de abordagem qualitativa. Levamos em conta nessa tipificação as cinco características enumeradas por Bogdan e Biklen (1994) que, na sua concepção, são próprias às investigações dessa natureza e nas quais podem estar presentes em maior ou menor grau. São elas: o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador, o principal instrumento; é descritiva; possui maior interesse pelos processos em detrimento dos resultados ou produtos; possui maior tendência na análise indutiva dos dados; dá importância ao significado, à compreensão.

Dado que se trata de uma pesquisa em educação, entendemos que o estudo descritivo se apresenta como ideal aos propósitos de uma pesquisa assim caracterizada, pois

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Partindo das concepções referidas acima, situamos esta pesquisa como qualitativa-descritiva, pois intencionamos não quantificar, mas imergir no contexto para compreender seus sujeitos, significados e relações, dada a sua complexidade, semelhantemente ao exposto pelos autores nos quais nos respaldamos.

A investigação qualitativa enfatiza, pois, a interpretação e, nessa perspectiva, o investigador assume o papel de intérprete de dados que não são números, mas palavras e significados recolhidos em seu contexto natural.

Após situarmos a pesquisa, necessário se faz informarmos os instrumentos utilizados para levantar os dados no trabalho de campo, o que faremos a seguir.

1.2 Instrumentos para o levantamento de dados

A seleção do instrumental metodológico está subordinada a vários fatores pertinentes à pesquisa, tais como o objeto e a natureza dos fenômenos em estudo. Desse modo, para a coleta dos dados do trabalho de campo utilizamos o questionário, segundo a conceituação de Lakatos e Marconi (2003), realizado com os sujeitos da

pesquisa – 5 professores de LP atuantes nos cursos técnicos integrados ao nível médio, do *Campus Porto Velho Calama* –, contendo 14 perguntas fechadas, para a caracterização, nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, dos sujeitos da pesquisa; e 7 perguntas, fechada e de múltipla escolha combinada com respostas abertas, para conhecermos a perspectiva dos sujeitos sobre o assunto.

Aliamos ao uso do questionário a entrevista semiestruturada, gravada. Triviños (1987) afirma que esse instrumento é um dos principais meios para coleta de dados, pois permite valorizar a presença do pesquisador ao mesmo tempo em que proporciona ao informante a oportunidade para se expressar livremente, o que enriquece a pesquisa.

O autor considera, ainda, que partir de determinados questionamentos que interessam à pesquisa, novos questionamentos podem surgir a partir de novas hipóteses que vão sendo formuladas à medida que a entrevista vai avançando.

Após a coleta dos dados, estes foram sistematizados e categorizados usando a metodologia de análise de Bardin (1977), sobre a qual trataremos no método de análise.

1.3 O método de análise

Na abordagem qualitativa de pesquisa não há uma separação rígida entre as etapas do processo; elas podem ocorrer de forma sucessiva ou simultânea. Em relação ao levantamento e a análise do *corpus*, essa maleabilidade pressupõe que tais ações se retroalimentem na busca de encontrar resultados que, embora provisórios, contribuam para explicar o objeto estudado.

Considerando que os dados que pretendemos analisar são constituídos por textos escritos, adequadamente coletados na intenção de apreender-lhes os significados comunicados, esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da análise de conteúdos, segundo Bardin (1977), que pode ser aplicada a qualquer comunicação (oral, escrita, imagens, música, etc.), e é descrita como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Essa metodologia permite, para além de descrever as informações contidas no instrumental da pesquisa, ler-lhes as entrelinhas, o que está subentendido, fazendo inferências sobre os sujeitos e a sua realidade para, finalmente, construir uma interpretação do que foi inferido. Esse processo – de descrição, inferência e interpretação – é que confere unicidade e especificidade à análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Dessa forma, para a codificação desta pesquisa quanto à escolha da unidade, utilizamos a técnica de análise categorial temática, que tem o tema como recorte, este entendido como “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 1977, p. 105).

A frequência com que esses temas se repetiam nas questões formuladas nos instrumentos de pesquisa (regras de contagem) possibilitou o agrupamento das mesmas por categorias temáticas de análise (escolha da categoria), o que nos permitiu chegar às seguintes categorias: 1. Contribuição da formação inicial; 2. Saberes/conhecimentos mobilizados na docência de LP; 3. A experiência como fonte de conhecimento; 4. Desafios e estratégias da docência na modalidade integrada; 5. A docência e o aprimoramento da prática; e 6. Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado.

Descrito o método de análise, na subseção seguinte faremos a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desse estudo são 5 (cinco) professores de Língua Portuguesa que atuam na educação profissional da rede federal, nos cursos de nível médio integrado ao técnico do IFRO/ *Campus* Porto Velho Calama.

No universo do grupo investigado, a amostra selecionada representa 100% (cem por cento), ainda que em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa (que não aspira números) o tamanho da amostra não seja uma preocupação. Nesse

caso, o que determina a suficiência de sujeitos, portanto da amostra, é a qualidade das informações levantadas para a interpretação do fenômeno em estudo e, por conseguinte, para encontrar as respostas ao problema formulado (TRIVIÑOS, 1987).

A participação desses sujeitos na pesquisa foi definida pelo estabelecimento intencional de dois critérios: primeiro, ser licenciado e atuar em Língua Portuguesa; e segundo, atuar em cursos técnicos de ensino médio na modalidade integrada, pelo motivo óbvio de ser esta modalidade o enfoque do estudo.

Estando os sujeitos apresentados, faremos a seguir a descrição do campo de atuação dos mesmos.

1.5 O lócus da pesquisa

O IFRO, como resultado da expansão da Rede Federal de Educação, é uma autarquia federal ligada ao MEC, criado em cumprimento ao artigo 5.º, inciso XXXII da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal (BRASIL, 2008). O *Campus* Porto Velho Calama é, nesse contexto, um dos 9 (nove) campi presenciais de abrangência do IFRO, situado na capital Porto Velho, cujas atividades letivas tiveram início em agosto de 2010, na Av. Jorge Teixeira, e funcionando desde 2015 na Av. Calama, Bairro Flodoaldo Pontes Pinto.

2 RESULTADOS

Designamos formação geral o conhecimento de caráter teórico atribuído às disciplinas que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) denominam de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto a formação específica refere-se às áreas do conhecimento voltadas para a qualificação profissional.

No caso da LP, esta se caracteriza uma disciplina de formação geral e, portanto, inserida na BNCC do Ensino Médio, integrando a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 1996, alterada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Na educação profissional e tecnológica, no que tange aos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, dentre os princípios norteadores constantes nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) está contemplada a “[...] relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;” (BRASIL, 2012, art. 6.º).

Partindo desse princípio, na proposta de ensino integrado deverão ser contempladas as mesmas finalidades da LP no ensino médio, porém com o desafio de que os conhecimentos de linguagem se articulem com os conhecimentos da qualificação profissional, a fim de que os objetivos do ensino integrado sejam alcançados, segundo as particularidades da área profissionalizante de cada curso.

Sendo assim, as competências e as habilidades na área de conhecimento linguagens e suas tecnologias, ligada à formação geral e na qual a LP insere-se, “[...] deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;” (BRASIL, 2012, art. 12, inciso 3º).

É indispensável, pois, aos professores que trabalham na modalidade de ensino médio técnico na forma integrada, no desenvolvimento de sua prática, apropriar-se de outros saberes que não apenas os específicos da sua área de atuação e os didático-pedagógicos, visto que apesar de terem a mesma formação de um professor do ensino médio e ministrarem a mesma disciplina, suas práticas de trabalho se constroem de forma diferente nos objetivos e metodologias de ensino, na relação com os alunos e com as demais disciplinas do curso.

A prática docente, entendida como a conjugação de diversos saberes mobilizados pelo professor para responder às singularidades do seu trabalho no cotidiano da escola, ultrapassa a visão de formação docente/discente limitada aos conhecimentos disciplinares (o saber) e técnicos (o saber-fazer), uma vez que põe em cena múltiplos conhecimentos e perspectivas implicados na ação de ensinar/aprender.

Em se tratando da educação na perspectiva da integração curricular, o trabalho de pesquisa e de reflexão sobre os saberes docentes constitui-se uma necessidade, uma vez que permite conhecer os saberes usados pelos professores no dia a dia da

sua atividade docente e construir uma base de saberes dos professores de EPT da área de Língua Portuguesa.

Em face disso, no intuito de conhecer o repertório de conhecimentos de um grupo específico de docentes é que os dados coletados foram organizados em categorias temáticas (elaboradas *a priori*), segundo a metodologia de Bardin (1977), obtidas pela associação de características comuns presentes, respectivamente, nos questionamentos do questionário e da entrevista semiestruturada, gravada. Tais categorias e correspondentes inferências obtidas no processo de análise e interpretação dos dados integram o quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Quadro das categorias de análise da pesquisa e respectivas inferências da análise dos dados.

CATEGORIAS	INFERÊNCIAS DA ANÁLISE DOS DADOS
1. Contribuição da formação inicial	As respostas não são consensuais, mas prevalece entre os professores que a formação inicial não promoveu a inter-relação teoria e prática, o que inferimos estar relacionado a fatores como a academização da formação do professor. Mesmo quando o professor considera que a formação favoreceu esse conhecimento, este é direcionado para a atuação no ensino básico.
2. Saberes/ conhecimentos mobilizados na docência de LP	Para os professores, os conhecimentos da formação inicial e continuada não são suficientes para a prática de LP. Por isso, a base de conhecimentos mobilizados pelos mesmos para subsidiar sua prática docente é diversificada. Inferimos, pois, que os dados corroboram com os estudos sobre os saberes docentes, para os quais os professores possuem saberes diversificados.
3. A experiência como fonte de conhecimento	A maioria dos professores consideram que as experiências fazem parte da construção de sua prática de atuação no ensino técnico integrado. Depreendemos, então, que os professores reconhecem que, no exercício da sua atividade em sala de aula, utilizam outros saberes além dos saberes da formação, especialmente os saberes experienciais.
4. Desafios e estratégias da docência na modalidade integrada	Os sujeitos encontram desafios para atuar na modalidade de ensino integrado, sendo esses de diferentes naturezas e dimensões, como a gestão, o trabalho docente (parâmetros e organização), a formação continuada e a didática. Em face disso, cada professor estabelece a sua própria estratégia e mecanismo para superá-los: modelo de leitura; interdisciplinaridade; cumprimento da ementa e atenção às necessidades dos alunos; realização de aulas mais dinâmicas e trabalhos em grupos; e adaptação de conteúdo.
5. A docência e o aprimoramento da prática.	Nos dados há uma quase unanimidade em relação ao desconhecimento dos professores sobre a docência na EPT quando da sua inserção nesse campo de ensino. As discussões quando promovidas pela instituição são mais generalistas e pouco técnicas ou não são espaços específicos para reflexão sobre a prática. Inferimos que há a necessidade de ações formativas, especialmente as voltadas para as particularidades da concepção de formação integrada.

6. Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado.

Embora os professores tenham consciência de que o ensino médio e o ensino integrado demandam práticas diferenciadas, eles não fazem essa distinção, ou por não terem os conhecimentos específicos necessários à integração curricular ou porque os documentos norteadores da prática docente não trazem essa diferença.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao nos atentarmos para a formação inicial dos professores sujeitos da pesquisa, constatamos que os conhecimentos que lhes foram promovidos no ambiente universitário se caracterizam, antes, como uma formação teórica. No máximo, proporcionam conhecimentos da formação específica, no caso a LP, que são suficientes para a atuação no ensino médio. Sendo assim, quando esses profissionais adentram o campo de atuação da EPT sentem-se desafiados, pois desconhecem as peculiaridades da concepção de ensino integrado, posto que essa modalidade não se trata de uma sobreposição de currículos (do ensino médio e da educação profissional) como muitos imaginam.

Dentre os desafios que se impõem aos professores, como a fragmentação curricular, a fragilidade de parâmetros para atuação docente na formação integrada, dentre outros, consideramos que o maior deles é o desconhecimento ou insegurança para trabalhar o currículo na perspectiva da integração entre a formação geral/propedêutica e a formação específica/profissional porque eles não foram preparados para isso.

Não encontrando apoio institucional necessário para os desafios que se apresentam ao desenvolvimento da prática – que se caracteriza pela maior presença da instituição na promoção de ações formativas que se voltem para as especificidades do campo do ensino técnico e tecnológico e da modalidade de atuação; por ações coletivas e atividades interdisciplinares; pelo apoio pedagógico eficiente e outros –, os professores assumem uma postura de formadores da sua própria prática, adotando um processo de autoformação e podendo, com isso, subsidiar o ensino de LP. Fazem isso acessando os conhecimentos da formação inicial, recorrendo a literaturas da área e à internet, por meio de sites especializados, mas também recorrem a experiências de outros professores, fazendo as adaptações à sua realidade.

Diante da fragilidade de parâmetros institucionais que norteiem a sua ação docente em LP e sem o conhecimento necessário para uma prática docente orientada

pela integração curricular, cada professor estabelece sua própria estratégia de trabalho, adotando abordagens metodológicas e didático-pedagógicas variadas.

Isso nos leva a concluir que a base de conhecimentos utilizados pelos professores para subsidiar sua prática é diversificada, assim como defendido por Tardif (2000; 2002), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012), sendo esta composta por saberes provenientes da experiência de docência; por conhecimentos da formação da área específica; por pesquisas e trabalhos exitosos na área; e, especialmente, por referenciais específicos da educação escolar, como ementas, diretrizes curriculares e outros documentos orientadores da prática, os quais correspondem aos saberes curriculares, experienciais, disciplinares e pedagógicos. Desses, porém, destacamos os saberes experienciais como aqueles que parecem ser os mais relevantes para os professores, pois é por meio das suas experiências profissionais construídas ao longo da carreira – seja pela adaptação de experiências exitosas, seja pela sua autoformação mediante leituras e pesquisas, seja pela socialização com seus pares – que eles constroem a sua prática.

Notamos, desse modo, que os professores de LP fundamentam seus saberes para enfrentar os desafios que se impõem à prática a partir da realidade que já conhecem, isto é, predominantemente a partir da docência no ensino médio, cuja finalidade é eminentemente propedêutica e, portanto, insuficiente para uma formação que privilegia o desenvolvimento do educando como sujeito humano e como sujeito trabalhador, tendo como princípios formativos o trabalho, a ciência e a cultura. Falta-lhes, porém, a edificação de saberes específicos da EPT, particularmente da concepção de ensino integrado, que os subsidiem a avançar sobre os desafios da prática docente de LP na modalidade que atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir os saberes necessários aos condicionantes da prática educativa direcionada à integração de currículos no sentido de uma formação única, global, pressupõe uma série de fatores, dentre eles, e os que julgamos mais essenciais, uma formação inicial que valorize os conhecimentos produzidos na escola, ambiente real da ação profissional do professor. Ainda, uma concepção de formação continuada que

seja, ao mesmo tempo, espaço de reflexão na e sobre a prática, que oriente a ressignificação da atividade docente do confronto com os demais saberes – curriculares, disciplinares, da formação profissional; e também como meio de qualificação da equipe gestora e técnica da instituição.

Da mesma forma, é essencial o desenvolvimento de um trabalho coletivo e unificado entre gestores, corpo técnico e professores das diversas áreas, seja da formação geral, seja da formação profissionalizante, visando à realização de ações integradas e à construção curricular. Além, é claro, da implementação de políticas públicas contínuas que valorizem o professor como dono de um saber próprio, proveniente da experiência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial [da] República federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=Download&alias=11663-rc-eb006-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, knopp Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação (Apresentação). **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002>. Acesso em: 27 Out. 2016.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.



LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, p.139-161, 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, ano XXII, n 74, p. 27-42, abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE_13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2002. 328p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.