

Alvarez, KR, Barroso, HCSM, Coelho, MGSC, Oliveira, RMSR & Santos, LM (2020). The “Good Teacher” of Professional and Technological Education and their practice: a study at IFNMG Campus Montes Claros, Brazil. *Research, Society and Development*, 9(7): 1-22, e372974153.

O “Bom Professor” da Educação Profissional e Tecnológica e sua prática: um estudo no IFNMG *Campus* Montes Claros, Brasil

The “Good Teacher” of Professional and Technological Education and their practice: a study at IFNMG Campus Montes Claros, Brazil

El “Buen Profesor” de la Educación Profesional y Tecnológica y su práctica: un estudio en IFNMG Campus Montes Claros, Brasil

Recebido: 01/05/2020 | Revisado: 03/05/2020 | Aceito: 09/05/2020 | Publicado: 17/05/2020

Karine Rodrigues Alvarez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-3641>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil.

E-mail: karinealvarez9@gmail.com

Hélida Cristine Santos Mendes Barroso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8729-0984>

CAS – Montes Claros, Brasil.

E-mail: helidabarroso@yahoo.com

Maria das Graças da Silva Costa Coelho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1855-5392>

Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

E-mail: marysilvaadm@yahoo.com.br

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2080-620X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Brasil.

E-mail: machado_lucilene@yahoo.com.br

Lucilene Machado dos Santos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-4012>

Município de Salinas/MG, Brasil.

E-mail: machado_lucilene@yahoo.com.br

Resumo

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é, historicamente, caracterizada pela dualidade, na qual o ensino intelectual é dirigido às elites econômicas e o ensino técnico à grande maioria da população, notadamente, as pessoas menos favorecidas economicamente. A rede federal da EPT, numa perspectiva emancipatória, propõe na atualidade a ruptura desse sistema dual a partir da valorização e interdependência do conhecimento propedêutico com o conhecimento técnico dos processos produtivos. Contudo, a superação desse paradigma educacional relaciona-se à compreensão da formação do professor e da sua prática pedagógica. Nesse sentido, este artigo, a partir da proposta de pesquisa apresentada por Maria Isabel da Cunha (1989), apresentou por objetivo investigar quem é o “Bom Professor” da Educação Profissional e Tecnológica e sua prática sob o ponto de vista dos discentes da graduação do IFNMG *Campus* Montes Claros. Assim, no primeiro semestre de 2019 foram entrevistados 8 (oito) alunos do 3º período do curso de Engenharia Elétrica e 16 (dezesesseis) alunos do 7º período do curso de Engenharia Química. Os resultados foram analisados a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Conforme DSC dos investigados, o “Bom Professor” é aquele que apresenta uma prática inovadora, crítica e criativa, que possui relacionamento interpessoal com os discentes pautado no respeito, na confiança, na paciência e na troca de conhecimento. Percebeu-se que houve semelhanças nos resultados apresentados nos estudos de Cunha (1989), todavia, evidenciou-se utilização de práticas inovadoras, reafirmando a ideia de que o processo de educação está em constante mudança e adaptação.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Formação docente; Prática pedagógica.

Abstract

In Brazil, Professional and Technological Education (EFA) has historically been characterized by duality, in which intellectual education is directed to economic elites and technical education to the vast majority of the population, notably the least economically favored people. The EPT federal network, in an emancipatory perspective, currently proposes the rupture of this dual system based on the valuation and interdependence of propaedeutic knowledge with the technical knowledge of production processes. However, overcoming this educational paradigm is related to the understanding of teacher education and pedagogical practice. In this sense, this article, based on the research proposal presented by Maria Isabel da Cunha (1989), aimed to investigate who is the “Good Teacher” of Professional and Technological Education and its practice from the point of view of undergraduate students of the IFNMG *Campus* Montes Claros. Thus, in the first semester of 2019, 8 (eight) students

from the 3rd period of the Electrical Engineering course were interviewed and 16 (sixteen) students from the 7th period of the Chemical Engineering course. The results were analyzed using the Collective Subject Discourse (CSD) methodology. According to the respondents' DSC, the "Good Teacher" is the one who presents an innovative, critical and creative practice, which has an interpersonal relationship with students based on respect, trust, patience and knowledge exchange. It was noticed that there were similarities in the results presented in the studies of Cunha (1989), however, there was evidence of the use of innovative practices, reaffirming the idea that the education process is constantly changing and adapting.

Keywords: Professional and technological education; Teacher training; Pedagogical practice.

Resumen

En Brasil, la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) se ha caracterizado históricamente por la dualidad, en la que la educación intelectual se dirige a las élites económicas y la educación técnica a la gran mayoría de la población, especialmente a las personas menos favorecidas económicamente. La red federal EPT, en una perspectiva emancipadora, propone actualmente la ruptura de este sistema dual basado en la valoración e interdependencia del conocimiento propedéutico con el conocimiento técnico de los procesos de producción. Sin embargo, superar este paradigma educativo está relacionado con la comprensión de la formación docente y la práctica pedagógica. En este sentido, este artículo, basado en la propuesta de investigación presentada por Maria Isabel da Cunha (1989), tenía como objetivo investigar quién es el "buen maestro" de la educación profesional y tecnológica y su práctica desde el punto de vista de los estudiantes de pregrado. del IFNMG Campus Montes Claros. Por lo tanto, en el primer semestre de 2019, se entrevistó a 8 (ocho) estudiantes del tercer período del curso de Ingeniería Eléctrica y a 16 (dieciseis) estudiantes del séptimo período del curso de Ingeniería Química. Los resultados se analizaron utilizando la metodología del Discurso colectivo del sujeto (CSD). Según el DSC de los encuestados, el "buen maestro" es el que presenta una práctica innovadora, crítica y creativa, que tiene una relación interpersonal con los estudiantes basada en el respeto, la confianza, la paciencia y el intercambio de conocimientos. Se observó que había similitudes en los resultados presentados en los estudios de Cunha (1989), sin embargo, había evidencia del uso de prácticas innovadoras, reafirmando la idea de que el proceso educativo está cambiando y adaptándose constantemente.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica; Formación del profesorado; Práctica pedagógica.

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica, no contexto brasileiro, tem a sua origem baseada em uma abordagem assistencialista voltada para atender àqueles que não detinham de condições socioeconômicas satisfatórias. Sendo assim, tem um percurso historicamente pautado em uma dual concepção de educação cuja formação era dividida conforme a classe social, isto é, aos de elevado poder aquisitivo reservava-se o ensino intelectual enquanto aos menos favorecidos competia o ensino técnico.

Atualmente, numa perspectiva emancipatória que valoriza a integração e a interdependência do conhecimento propedêutico com o conhecimento técnico de base operacional, a Rede Federal de EPT se configura como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Porém, para cumprir tal propósito com êxito faz-se necessária uma formação docente consistente, sistemática e capaz de permitir a articulação e o desenvolvimento equilibrado de saberes gerais e técnicos que abranjam as dimensões teórico-científica e a pedagógica. Nesse sentido, torna-se importante avaliar as habilidades de ensino e a prática pedagógica que caracterizam o “Bom Professor” por meio de variáveis, tais como a inter-relação professor-aluno e aluno-conhecimento.

À luz destas considerações e a partir dos estudos realizados da obra de Maria Isabel da Cunha “O Bom Professor e sua prática” (1989) o objetivo deste artigo consistiu em investigar quem é o “Bom Professor” da Educação Profissional e Tecnológica e sua prática sob o ponto de vista dos discentes da graduação do IFNMG *Campus* Montes Claros. Para tanto, utilizou-se uma metodologia do tipo exploratório cujo método de coleta consistiu em entrevista estruturada. O universo foi composto pelas turmas dos Cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Química. Foram entrevistados no total 24 (vinte e quatro) alunos do Curso de graduação. No curso de Engenharia Elétrica foram investigados 08 discentes do 3º período (último período desse curso) e no curso de Engenharia Química 16 discentes do 7º período. Os dados coletados foram analisados conforme Lefèvre & Lefèvre (2102), por meio do método do Discurso do Sujeito Coletivo.

2. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

O Decreto-Lei 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no

Brasil. Tal ato criou em diferentes unidades federativas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito para crianças com idade entre 10 e 13 anos (Brasil, 1909). A justificativa do Estado brasileiro para a criação dessas escolas era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que lhes garantissem a sua sobrevivência visto que objetivavam a qualificação de mão de obra e o controle social, sobretudo, para os filhos dos desfavorecidos da fortuna. Considera-se, assim, que a EPT tem a sua origem baseada em uma perspectiva assistencialista voltada para atender àqueles que não possuíam condições sociais satisfatórias, de forma que não continuassem a praticar ações contrárias aos bons costumes (Moura, 2007).

De acordo com Magalhães (2011), possivelmente, a iniciativa de formar mão de obra sobreveio em decorrência da ação do pensamento europeu oriundo do século XIX, que considerava que a sociedade se constituía de duas classes sociais antagônicas: burgueses e trabalhadores cujos papéis eram diferentes e para os quais a escola deveria se organizar de forma específica. À burguesia eram designados os estudos clássicos, uma vez que o trabalho intelectual era valorizado às elites. Aos trabalhadores competia o trabalho manual, menos valorizado.

Considera-se que, no Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica tem uma trajetória demarcada pela dualidade, ou seja, uma educação fragmentada voltada para a manutenção da formação técnica sem pretensões de integração com a educação científica e com o desenvolvimento geral do educando.

Verifica-se, no transcorrer dos tempos um incessante movimento no sentido de superar esta dicotomia e em defesa de uma educação unitária, *omnilateral* e politécnica, isto é, uma educação de qualidade que possibilite a todos o acesso à cultura e aos conhecimentos até então construídos pela humanidade, bem como, a supressão da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2012).

Nesse sentido, Vieira & Souza Jr (2016) explicam que, com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 busca-se transpor a dualidade socialmente estabelecida entre educação geral e educação profissional, e também, o caráter assistencialista contido nas primeiras legislações de educação profissional do país.

A partir de então, o enfoque não é mais o de preparação para o trabalho e sim para a vida, o que significa desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Destarte, a concepção que sustenta os processos educacionais das instituições da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica e que é definidora dos seus currículos tem por pressuposto a formação humana que contempla o educando como sujeito ativo, ético e contextualizado, apto a compreender a realidade e superá-la (Brasil, 2009).

Diante do exposto é relevante apontar que a EPT no Brasil sofreu e vem sofrendo mudanças ao longo de sua história, como também, agregações das antigas instituições profissionais. Nesse entendimento Mota (2017) relata que em 1937, por meio da Lei 378, as escolas de aprendizes artífices são transformadas em Liceus Industriais destinados ao ensino profissional em todos os ramos e graus.

No ano de 1942, por meio do Decreto nº 4.127, os Liceus são transformados em Escolas Industriais e Técnicas sendo que, somente no ano de 1959, quando essas Escolas passaram à categoria de autarquias, foram denominadas Escolas Técnicas Federais adquirindo autonomia pedagógica e administrativa.

Em 1978, por meio da Lei de nº 6.545, três das Escolas Técnicas (de Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro) se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET). Tal fato fez com que outras escolas técnicas requeressem e conseguissem, de forma gradativa, se elevar à categoria de CEFET, o que foi alcançado através da Lei nº 8.948/1994. E por fim, a Lei 11.892/08 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), que passam a ser referência frente à trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (Mota, 2017).

Atualmente fazem parte da Rede Federal: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal (Garcia *et al.*, 2018).

Na contemporaneidade, presente em todo território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (Brasil/ MEC, 2016).

Mas, para que isso seja possível, com explicam Souza e Rodrigues (2017), a EPT requer uma formação docente consistente, sistemática e capaz de permitir a articulação e o desenvolvimento equilibrado de saberes propedêuticos e, técnicos, ou seja, necessita de uma formação que se construa e se fundamente na contribuição das diversas áreas do conhecimento, que devem se articular formando um construto teórico que possibilite um movimento dialético entre teoria e prática.

3. A formação do Professor: Concepções e Abordagens

Garcia (1999 citado por Lima 2003, p. 34) define que:

A formação de professores é uma área de conhecimento, investigação e proposições que se dedica aos processos através dos quais os professores (individualmente ou em equipes) aprendem a ensinar e desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. Sendo assim, a formação de professores remete-nos a um processo de desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pela associação da maturação interna com as experiências de aprendizagem.

Os autores concordam com as colocações de Garcia e reforçam que para Libâneo (2013) a formação do professor abrange duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação pedagógica, sendo que:

A formação teórico-científica inclui a formação acadêmica específicas nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia, que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo do contexto histórico-social; a formação técnico prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional, dentre outras (Libâneo, 2013, p.27).

Libâneo complementa detalhando como deve acontecer a formação acadêmica do docente e para entender como ocorre a formação do Professor e quais saberes são necessários para a realização de suas práticas, se faz necessário para a identificação do “Bom Professor e sua prática”. Tal aspecto se deve ao fato de “recair sobre os professores os anseios e as responsabilidades pelo desenvolvimento de todo o processo educativo”; soma-se a isso uma “hiper-responsabilidade pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino” (Lima, 2003, p.26).

Ao analisar os saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, Tardif (1999 citado por Nunes 2001) considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional. Cunha (1989) acrescenta que a proposta de formação depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, Libâneo (2013, p.14-15) afirma que “o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social”; pois a “prática educativa é uma atividade

humana necessária a existência e ao funcionamento de todas as sociedades”.

Pereira & Soares (2019, p. 3) enfatizam “a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações”. Segundo Nunes (2001, p.33) “a implantação e o desenvolvimento destas características têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente” na busca de “construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério”.

Posto isto, as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (Nunes, 2001).

Corroborando com esse pensamento, Cunha (1989, p. 169) aponta que “a formação do educador é um processo, acontecendo no interior das contradições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta, determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano”. Sendo assim, infere-se, com base nos dizeres de Lima (2003) que a formação de professores é a área que se preocupa com o modo como os professores aprendem a ensinar, a ter resiliência em suas ações, a lidar com os dilemas profissionais e a desenvolver sua competência profissional.

4. A Prática Pedagógica

O estudo sobre a prática pedagógica do “Bom Professor” se faz, dentre tantas variáveis, pela análise da inter-relação professor-aluno e aluno-conhecimento. Nesse sentido, a dinâmica dessas relações, bem como dos percursos avaliativos, são importantes para compreensão da figura do “Bom Professor” e sua prática.

Para Freire (1996, p. 21) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Por isso, é imprescindível que o “Bom Professor” esteja em permanente reflexão sobre a sua prática pedagógica, esta pautada no movimento de ação-reflexão-ação. Essa conduta, além de possibilitar a compreensão do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, a partir das vivências e do comprometimento profundo com a reflexão sobre a prática, apresenta-se como um pressuposto essencial para o exercício da prática docente que se pretende implicante do “pensar certo”, como diz Paulo Freire.

A relação estabelecida entre o professor-aluno numa abordagem tradicional é permeada por um posicionamento de superioridade do educador, na qual o professor transfere o conhecimento, e o educando, passivo, é o seu depositário. É um processo vertical de educação, no qual há seleção e transmissão do conhecimento hegemonicamente estruturado (Mueller *et al.*, 2017).

Abordagens que visam à reprodução do conhecimento, num processo educacional vertical de seleção e transmissão hegemonicamente estruturado, em que pesem serem ainda seja muito utilizadas, não se coadunam com a prática pedagógica do “Bom Professor”, o qual se pauta por condutas que possibilitem a produção ou construção do conhecimento de forma reflexiva e crítica, na perspectiva de que o discente é também sujeito do aprendizado e não apenas objeto. Essa proposta de educação dialógica freireana se contrapõe ao ensino “bancário”, de simples transferência de conhecimentos, pois valoriza a participação autônoma dos educandos na construção de seus percursos de aprendizagem. Ademais, a comunicação educador-educando é mediada pelos seguintes elementos: amor, humildade, fé nos homens, esperança e um pensar crítico.

Zabala (1998) também propõe uma nova concepção do ensino e da aprendizagem, esta pautada no estabelecimento de relações que conduzam o aprendiz a representações pessoais sobre o conteúdo, “num clima que potencializa o interesse por empreender e continuar o processo pessoal de construção do conhecimento” (Zabala, 1998, p. 96). A partir dessa concepção, o autor agrupa os conteúdos de aprendizagem em conceituais (fatos, conceitos e princípios), procedimentais (procedimentos, técnicas e métodos) e atitudinais (valores, atitudes e normas). Essa formação integral tem por finalidade o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas do seu aspecto cognitivo. Assim, os objetivos do ensino centram-se no desenvolvimento das capacidades pessoais do educando, possibilitando que cada um desenvolva ao máximo cada uma de suas habilidades.

Outro aspecto importante do sistema ensino-aprendizagem é a avaliação, que embora necessária e permanente no trabalho do docente, assume diferentes modelos. A avaliação é uma tarefa didática contínua, que ocorre durante todo o processo de ensino, podendo assumir características mais tarifárias e sancionadoras, apenas julgando os aspectos cognitivos dos discentes, como também pode partir da perspectiva de uma formação integral, a qual requer alterações nos tradicionais modelos de avaliação (Libâneo, 2013).

Para Bloom (citado por Miquelante *et al.*, 2017) a avaliação pode ser classificada em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A função diagnóstica decorre da verificação do estágio do processo de construção do conhecimento, ou seja, é a definição do

ponto de partida do ensino. Além disso, serve para nortear os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas em relação aos conhecimentos prévios dos discentes. Quanto à característica formativa, tem-se que apresenta a informação sobre a evolução do discente. Possibilita, a partir da identificação de dificuldades nas etapas de estudo, modificar as formas de atuação para que a aprendizagem ocorra da forma desejada. Por fim, ela é somativa, quando buscar avaliar, de modo geral, em que grau os objetivos preestabelecidos foram atingidos. Sua aplicação tende a ser utilizada como instrumento de classificação dos educandos na etapa final do curso.

Contudo, a perspectiva de uma formação integral requer uma readequação dos modelos de avaliação, sendo que cabe ao professor, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, saber aonde quer chegar, estabelecendo critérios, procedimentos e percursos que contribuirão para encorajar o discente a superar as suas dificuldades.

Nesse contexto, a forma de avaliação deve distanciar-se do caráter eminentemente quantitativo, que normalmente se atribui às avaliações de aprendizagem num modelo tradicional, passando-se a utilizar critérios, procedimentos e percursos democráticos, dialógicos e que contribuam para a construção do conhecimento.

Para Freire (2001), avaliar não está dissociado dos outros aspectos da prática educativa e, como tal, deve também ser resultado de um processo dialógico, em prol da liberdade. Por isso, ressalta a necessidade de um ambiente favorável à produção do conhecimento, no qual o medo do professor dá lugar à amorosidade necessária às relações educativas.

Embora nas suas obras Freire (1996) pondere acerca da perspectiva mensuradora e controladora da avaliação e ressalte que a riqueza do processo educativo está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos o autor esclarece que:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (Freire, 1996, p. 59).

Essa disponibilidade ao diálogo e a escuta apresentada por Freire (1996) dentre os saberes necessários à prática educativa, constitui-se como condição indispensável à educação libertadora. A avaliação assume então uma dimensão orientadora e colaborativa, pela qual o resultado obtido decorre de uma cooperação entre professor e aluno, na intenção de constatar

progressos, dificuldades e orientar a prática docente. Destarte, se evidencia que a formação humana deve ser trabalhada numa perspectiva relacional de respeito, afetividade, criticidade, diálogo, no qual os ritmos de produção dos saberes e das capacidades de cada educando sejam respeitadas.

5. O “Bom Professor” Conforme Pesquisa de Cunha (1989)

Com o intuito de identificar o “Bom Professor” Maria Isabel da Cunha (1989) investigou a prática educativa por meio de três diretrizes:

- ✓ O que acontece na prática pedagógica e porque acontece;
- ✓ Como o professor constrói a imagem que tem de si mesmo e no que o seu modo de ser interfere na sua prática pedagógica;
- ✓ A quais fatores o Professor atribui “o ser como é” e que fatos, ideias, aprendizagens e experiências foram mais significativas na sua formação.

A pesquisa resultou “inúmeras habilidades de ensino”, que foram reunidas em cinco grupos: organização do contexto da aula, incentivo à participação do discente, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem (Cunha, 1989). A Tabela 1 apresenta de forma detalhada as habilidades do “Bom Professor”:

Tabela 1: Habilidades de ensino do “Bom Professor”.

Habilidades de ensino	Indicadores
Organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo; localiza historicamente o conteúdo; estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber; usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais; apresenta ou escreve o roteiro da aula e referencia materiais de consulta.
Incentivo à participação do discente	Formula perguntas; valoriza o diálogo; provoca o discente para realizar as próprias perguntas; transfere indagações de um discente para o outro ou para toda a classe; usa palavras de reforço positivo; aproveita as repostas dos discentes para dar continuidade à aula e ouve as experiências cotidianas dos discentes.
Trato da matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível; usa exemplos; utiliza resultados de pesquisas.
Variação de estímulo	Usa adequadamente recursos audiovisuais; movimenta-se no espaço de ensino; estimula a divergência e a criatividade e preocupa-se em instalar a dúvida.
Uso da linguagem	Tem clareza nas explicações por meio de uso de terminologia adequada; emprego de voz audível; uso de pausas e silêncios; adoção de entonação de voz variada e senso de humor no trato com os discentes.

Fonte: Adaptado de Cunha (1989).

Ressalta-se que o mapeamento destas habilidades se deu a partir da comparação entre a representação dos Professores sobre suas práticas e o que acontece na sala de aula,

identificado por meio da análise dos dados coletados junto aos discentes. Conforme aponta a Cunha (1989), os nossos “Bons Professores” são os considerados melhores dentro de uma compreensão de processo de ensino e de aprendizagem. Se essas concepções forem alteradas, o conceito de “Bom Professor” certamente mudará.

6. Metodologia

Uma pesquisa visa atingir novos conhecimentos e saberes como preconiza Pereira et al. (2018). Para o alcance dos fins pretendidos, neste estudo, realizado no período de maio a julho de 2019, foi empregada a metodologia do tipo exploratória, que, conforme dizeres de Malhotra (2001) tem por objetivo o fornecimento de dados qualitativos, os quais permitem uma análise mais profunda e precisa acerca de uma determinada população ou fenômeno. Para coleta dos dados empregou-se a técnica de entrevista estruturada.

Ressalta-se que a partir dos estudos realizados da obra de Maria Isabel da Cunha “O Bom Professor e sua Prática” (1989) emergiu a curiosidade epistemológica (Freire, 1996) de como os discentes dos cursos de graduação do IFNMG *Campus* Montes Claros concebem um “Bom Professor” e sua prática.

Nesta perspectiva, propôs-se entrevistar os discentes dos anos finais dos três cursos de graduação que compõem o quadro de cursos do *Campus*, por acreditar que, nos anos finais os referidos discentes poderiam ter tido mais oportunidades de conhecer, conviver com um maior número de professores e suas práticas. Essa escolha se deu a partir de três importantes critérios: interesse das pesquisadoras em conhecer o professor e sua prática do *Campus* no qual são alunas do mestrado; a facilidade de acesso ao *Campus*, que possibilitou uma capilaridade de informações que compuseram a coleta de dados; a disponibilidade do *Campus* em incentivar pesquisas que possibilitam a reflexão sobre a prática em EPT.

A partir da autorização das entrevistas pelos respectivos Coordenadores de cursos da Instituição, foi possível investigar as turmas do 3º período do Curso de Engenharia Elétrica (último período desse curso) e do 7º período do curso de Engenharia Química. No curso de Engenharia Elétrica foram entrevistados 08 (oito) discentes e do Engenharia Química 16 (dezesesseis) discentes, perfazendo um total 24 (vinte e quatro) discentes entrevistados do Curso de graduação do IFNMG.

A entrevista constou de duas perguntas, sendo a primeira “*Qual é o melhor professor que você teve no curso*” e a segunda “*Por que razão você escolhe este professor*”. Por questões de ordem ética, os docentes serão identificados por sua formação acadêmica coletada

no Currículo *Lattes*. Nas respostas da primeira pergunta, no Curso de Engenharia Elétrica, por unanimidade, os entrevistados responderam que o “melhor professor” é o Professor 1 (Bacharel em Física, Mestre e Doutor em Ciências Técnicas Nucleares). No curso de Engenharia Química destacaram-se dois professores, com índice de 25% cada um, sendo eles: Professor 1 novamente e Professor 2 (Graduado e Mestre em Engenharia Química).

Quanto à análise das respostas da segunda pergunta como proposto, foi utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo, estabelecendo como categorias o professor tradicional e o professor crítico da teoria apresentada por Cunha (1989).

7. Resultados e Discussões

Para a análise dos dados foi utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo. A materialidade dos discursos dos entrevistados foi rigorosamente tratada através do uso do software desenvolvido para esse fim, o *qualiquantsoft*, com o objetivo de obter o pensamento coletivo. O método consiste basicamente em analisar o material verbal coletado nas entrevistas que têm depoimentos como sua matéria-prima, extraindo de cada um destes depoimentos, as Ideias Centrais (IC) ou Ancoragem (AC) e as suas correspondentes Expressões-Chave, para com essas compor um ou vários discursos síntese que são o Discurso do Sujeito Coletivo (Lefèvre & Lefèvre, 2012).

Após a aplicação da entrevista foram seguidos, na ordem, os seguintes passos, como proposto por Lefèvre e Lefèvre (2012):

- ✓ Ler várias vezes as respostas dados pelos sujeitos participantes;
- ✓ Ler em particular cada resposta identificando as Expressões-Chave (ECH), selecionar o essencial, depurar o discurso de tudo que é irrelevante, buscando ficar com a essencial do pensamento, tal como ela aparece no discurso analisado;
- ✓ Identificar, em cada resposta particular, as Ideias Centrais (IC), ou uma expressão linguística que revela e descreve da maneira mais sintética e precisa possível o sentido ou sentidos dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECHs (que vai dar nascimento posterior aos Discursos Coletivos);
- ✓ Analisar todas as Ideias Centrais, buscando agrupar as semelhantes em conjuntos homogêneos ou categorias. As IC são o que o pesquisado quis dizer e as ECH como isso foi dito;
- ✓ Nomear as categorias do conjunto homogêneo;

- ✓ Construir o DSC ou os DSC's de cada categoria. Para construir um DSC deve-se reunir num só discurso síntese, redigido na primeira pessoa do singular, a ECH que tem a mesma IC ou AC, obedecendo a uma esquematização clássica do tipo: começo meio e fim, ou do mais geral para o mais particular. A ligação entre as partes do discurso deve ser feita através da introdução de conectivos como: assim, então, logo, enfim, dentre outros;
- ✓ Analisar o Discurso do Sujeito Coletivo à luz dos teóricos da representação social e de Maria Isabel da Cunha.

Para resguardarmos a identidade dos discentes, eles foram nomeados como A1, A2, A3 e, assim, sucessivamente, tanto para a turma de Engenharia Elétrica quanto para a turma de Engenharia Química.

As Ideias Centrais percebidas que emergiram das Expressões-Chave foram as seguintes: “Didática”; “Relacionamento Interpessoal”; “Avaliação”; “Relaciona a Teoria à Prática”; e “Domínio do Conteúdo”.

Para a Ideia Central “Didática” nos apropriamos ao que Cunha (1989, p. 128) apresenta: “ensinar técnicas didáticas não é tudo, mas, é preciso ensiná-las. Há um saber que é próprio da função e o docente precisa se apropriar dele”. No tocante à IC “Relacionamento Interpessoal” utilizamos o termo apresentado no entendimento da empatia com a diversidade, com os diversos modos de aprender e o respeito às diferenças individuais. A IC “Avaliação” vai ao encontro da compreensão de Libâneo (2013), conforme apresentado nesse estudo.

Em se tratando da IC “Relaciona a Teoria à Prática” utilizamos o que é apresentado por Cunha (1989, p. 128) “saber teorias é importante, mas, é preciso saber aplicá-las a nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Já em relação à IC “Domínio de Conteúdo”, embora possa ser entendida como contextualização foi utilizado o termo Domínio, conforme disposto no estudo de Ibid (1989, p. 128):

Este domínio está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade.

A Tabela 2 evidencia o Discurso do Sujeito Coletivo referente aos dados obtidos dos discentes do curso de Engenharia Elétrica,

Tabela 2: DSC dos discentes do curso de Engenharia Elétrica.

Discentes	Expressões-Chave	Ideia Central	Categoria
A1	“O professor possui um entusiasmo ao lecionar, faz parecer natural, mas, utiliza-se de aula expositiva para explicar e repassar o conhecimento”.	Didática	Professor tradicional
A2	“As aulas dele são bem leves, mesmo o conteúdo sendo difícil, é como se não estivéssemos tendo aula e sim uma conversa entre amigos”.	Didática	Professor crítico
A3	“É super pontual e procura sempre estar disponível para tirar as dúvidas do discente sobre sua matéria”.	Relacionamento interpessoal	Professor crítico
A4	“É um professor com uma didática excelente, quando vai explicar o conteúdo, constrói em diálogo com a turma e está sempre explicando com exemplos”.	Didática	Professor crítico
A5	“Compromisso com os discentes e a profissão em si, pois a organização das avaliações e correção delas é sempre muito presente”.	Avaliação	Professor Tradicional
A6	“É sempre auto-astral, transmite as disciplinas de forma diferenciada, fazendo com que o discente se interesse pelo conteúdo”.	Relacionamento interpessoal	Professor tradicional
A7	“Pela paciência, compreensão e igualdade com todos os discentes”.	Relacionamento interpessoal	Professor crítico
A8	“Pelo prazer que ele tem em dar aulas para os discentes, quer que o discente aprenda de verdade”.	Didática	Professor tradicional para crítico

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Com base nas respostas obtidas foi possível elaborar o DSC dos discentes do curso de Engenharia Elétrica quanto ao “Bom Professor” e sua prática. No tocante à categoria “Professor tradicional”, o DSC dos alunos do curso de Engenharia Elétrica tem o seguinte discurso:

“O professor possui um entusiasmo ao lecionar, faz parecer natural, mas, utiliza-se de aula expositiva para explicar e repassar o conhecimento. Tem compromisso com os discentes e a profissão em si, pois a organização das avaliações e correção delas é sempre muito presente. É sempre auto-astral, transmite as disciplinas de forma diferenciada, fazendo com que o discente se interesse pelo conteúdo”.

A categoria “Professor crítico” o DSC dos alunos do curso de Engenharia elétrica compreende:

“É um professor com uma didática excelente, quando vai explicar o conteúdo, constrói em diálogo com a turma e está sempre explicando com exemplos. Tem paciência, compreensão e igualdade com todos os discentes. As aulas dele são bem leves, mesmo o conteúdo sendo difícil, é como se não estivemos tendo aula e sim uma conversa entre amigos. É super pontual e procura sempre estar disponível para tirar as dúvidas do discente sobre sua matéria”.

Foi possível identificar também a categoria “Professor tradicional para crítico” em que o DSC dos alunos do curso de Engenharia elétrica é definido:

“Pelo prazer que ele tem em dar aulas para os discentes, quer que o discente aprenda de verdade”.

Percebe-se que os discentes da Engenharia Elétrica fundamentaram suas respostas, em sua maioria, na prática de um professor crítico no que tange a didática adotada e no relacionamento interpessoal. Nesse sentido, a pesquisa realizada no ano de 2019 vem ao encontro do que foi pesquisado por Cunha (1989 p. 164) que concluiu estarem presentes em sua pesquisa, inúmeras habilidades de ensino, como sendo “organização do contexto da aula, incentivo à participação do discente, trato da matéria de ensino e variação de estímulo e uso da linguagem” Por outro lado, identificou-se também que a prática tradicional ainda vigora.

A Tabela 3 evidencia o Discurso do Sujeito Coletivo referente aos dados obtidos dos discentes do curso de Engenharia Química:

Tabela 3 (parte 1): DSC dos discentes do curso de Engenharia Química.

Discentes	Expressões-Chave	Ideia Central	Categoria
A1	“Ele dá em sala situações práticas e necessárias para concurso e boa formação”.	Didática	Professor Tradicional
A2	“Ele preocupa com os discentes, qualquer momento que ele é procurado ele está disponível, ele preocupa se os discentes estão aprendendo, ele também preocupa além da faculdade”.	Relacionament o interpessoal	Professor crítico
A3	“Ensina de forma simples e gradual”.	Didática	Professor tradicional
A4	“Apresenta domínio do conteúdo da matéria, paciência em ensinar, senso de humor”.	Didática	Professor Crítico
A5	“Possui uma excelente didática, aplica recursos diversos para tal fim, elucida aplicações práticas a disciplina, relativamente, abstratas”.	Didática	Professor Crítico
A6	“Além da ótima didática, ele se importa com os discentes e com o aprendizado e compreensão dos mesmos durante as aulas”.	Didática	Professor Crítico
A7	“Humana, boa didática, competente, disciplinada, domínio da matéria”.	Didática	Professor Crítico
A8	“Porque sabe ser sucinto no que diz respeito à utilização da matéria, sabe direcionar os estudos”.	Didática	Professor Tradicional
A9	“Domínio do conteúdo, utilização de situações práticas e de fácil visualização, consegue prender a atenção do discente”.	Relaciona teoria à prática	Professor Crítico
A10	“É um professor que sempre busca desenvolver maneiras de aplicar o conteúdo de forma entendível, é compreensível com os discentes, mas também cobra resultados”.	Didática/ Relacionament o interpessoal	Professor Crítico
A11	“Consegue explicar sua disciplina de uma forma que se entende facilmente. Provas coerentes”.	Didática	Professor Tradicional
A12	“Ele consegue se portar como um mediador e não detentor do conhecimento. Aborda os fatos que, aparentemente, são questões fechadas na sociedade através de diversas óticas e abordagens, proporcionando o raciocínio crítico e permitindo aos acadêmicos consigam colaborar com as aulas não como subordinados, mas como seus pares”.	Didática	Professor Crítico
A13	“A didática é boa. Ela, principalmente, busca entender os	Didática/ Relação	Professor Crítico

	discentes, tem empatia, pois a vida de discente não é fácil”.	interpessoal	
A14	“Ele era um professor bastante atencioso e preocupado com o ensino do discente, apresentava boa didática”.	Relação Interpessoal/ Didática	Professor Crítico
A15	“Conhecimento, boa relação do conhecimento com o cotidiano, bastante prestativo para tirar dúvidas”.	Domínio do conteúdo	Professor Crítico
A16	“É um professor com muito conhecimento, muito inteligente, simpático e ajuda como pode. Tem uma didática meio difícil, às vezes fica complicado compreender, mas com o tempo foi se adaptando melhor aos discentes”.	Domínio do conteúdo	Professor tradicional

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Em relação à categoria “Professor tradicional”, o DSC dos alunos do curso de Engenharia química tem o seguinte discurso:

“É um professor com muito conhecimento, muito inteligente, simpático e ajuda como pode. Tem uma didática meio difícil, às vezes fica complicado compreender, mas com o tempo foi se adaptando melhor aos discentes. Ele dá em sala situações práticas e necessárias para concurso e boa formação. Ensina de forma simples e gradual, é sucinto no que diz respeito à utilização da matéria, sabe direcionar os estudos, consegue explicar sua disciplina de uma forma que se entende facilmente. Dá provas coerentes”.

Quanto à categoria “Professor crítico” o DSC dos alunos do curso de Engenharia química compreende:

“É um professor que sempre busca desenvolver maneiras de aplicar o conteúdo de forma entendível, é compreensível com os discentes, mas também cobra resultados. É bastante atencioso, prestativo para tirar dúvidas e preocupado com o ensino do discente. É disponível, apresenta domínio do conteúdo da matéria, paciência em ensinar, senso de humor, possui uma excelente didática, elucida aplicações práticas e de fácil visualização a disciplinas, relativamente, abstratas. É Humano, disciplinado, tem empatia, possui domínio do conteúdo, consegue prender a atenção do discente. Ele consegue se portar como um mediador e não detentor do conhecimento. Enfim, aborda os fatos através de diversas óticas e abordagens, proporcionando o raciocínio crítico e permitindo aos acadêmicos consigam colaborar com as aulas não como subordinados, mas como seus pares”.

Com base nos dados, as respostas que se enquadram na categoria de “Professor Crítico” representam 69% (sessenta e nove por cento) do total das respostas. Nesta turma, houve uma variação bem considerável na escolha do “Bom Professor”, sendo que dois professores se destacaram, sendo cada um citado por 25% dos entrevistados, houve mais 10 (dez) professores citados.

Observa-se que, tanto na turma de Engenharia Química quanto na de Engenharia Elétrica, há acedência com a pesquisa de Cunha (1989) no que diz respeito às habilidades de

ensino. Contudo, *Ibid* (1989, p. 168) concluiu em sua pesquisa, naquela época, que os “Bons Professores”, repetiam “uma pedagogia passiva, muito pouca crítica e criativa”. Noutro talante, a pesquisa realizada neste ano de 2019, reflete uma realidade que demonstra ainda resquício da pedagogia tradicional em algumas práticas, no entanto, as práticas críticas e criativas estão presentes em muitos dos professores escolhidos, principalmente, nos professores que obtiveram o maior número de respostas.

Assim, ao analisarmos os Discursos do Sujeito Coletivo dos dois cursos a partir das categorias de “Professor Tradicional”, de “Professor Crítico” e de “Professor Tradicional para Crítico” podemos observar que os alunos desses cursos ancoram suas opiniões a partir do entendimento do professor crítico comprovados pelos trechos das seguintes falas: “quando vai explicar o conteúdo, constrói em diálogo com a turma”; “ele se importa com os discentes e com o aprendizado e compreensão dos mesmos durante as aulas” “aborda os fatos que, aparentemente, são questões fechadas na sociedade através de diversas óticas e abordagens, proporcionando o raciocínio crítico e permitindo aos acadêmicos consigam colaborar com as aulas, não como subordinados, mas como seus pares”. E, nesses discursos a concepção de “Bom Professor” coincide com a definição de grande parte da literatura da área que apresenta um ideal de professor ligado às tendências mais críticas da educação.

Ressalta-se que, ao serem indagados sobre “Por que razão você escolhe este professor” como “Bom” o discurso apresentado contribui para o entendimento que os alunos têm sobre a prática de cada professor, referentes às Ideias Centrais (Didática; Relacionamento Interpessoal; Avaliação; Relaciona a Teoria à Prática; e Domínio do Conteúdo) as quais nos dá uma percepção tal qual apresentada por Cunha (1989, p. 162): “na relação com saber há um destaque significativo na afetividade que o liga à sua matéria de ensino, que leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimento junto com os alunos”.

Portanto, considerando que “o incentivo que o professor faz para que os alunos produzam conhecimento, constitui-se numa alternativa confiável para fazer progredir a ideia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem” (Cunha, 1989, p. 170) somos levados a pensar a partir do Discurso do Sujeito Coletivo de cada curso que se tem a concepção de que o “Bom Professor” é aquele que apresenta uma postura crítica em seu cotidiano profissional.

7. Considerações Finais

O histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil demonstra que sua origem teve uma vertente assistencialista, sendo que o ensino técnico era ofertado àqueles com condições econômicas menos satisfatórias, enquanto que aos mais abastados era reservado o ensino intelectual. Atualmente, busca-se a superação dessa concepção dualista de formação a partir de uma perspectiva emancipatória, primando pela integração do conhecimento propedêutico e técnico. Contudo, a superação desse paradigma educacional prescinde da compreensão da formação do professor e da sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o presente estudo, a partir da proposta de pesquisa apresentada por Maria Isabel da Cunha (1989) investigou a prática pedagógica do “Bom Professor” dos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Química da graduação do IFNMG *Campus* Montes Claros sob a ótica dos discentes. Para tanto foram aplicadas um total de 24 (vinte e quatro) entrevistas sendo 08 (oito) no curso de Engenharia Elétrica e 16 (dezesesseis) no curso de Engenharia Química.

Com base no Discurso do Sujeito Coletivo dos discentes da graduação do IFNMG *Campus* Montes Claros, percebeu-se que o “Bom Professor” é aquele que possui uma prática inovadora, crítica e criativa, além de ser aquele que mantém um relacionamento interpessoal com os discentes pautados no respeito, na confiança, na paciência e na troca de conhecimento.

Além disso, notou-se que o “Bom Professor” na EPT está comprometido com a transformação social, pois, se preocupa com o aprendizado emancipatório dos discentes, ficando explícito nas respostas, o empenho em manter um bom relacionamento, assim como promover o aprendizado. Presume-se que a função social da Instituição possa ter influência no modo como o Professor interage com os discentes, bem como, exerce suas práticas.

Ressalta-se que, diferentemente da pesquisa de Cunha (1989), realizou-se apenas a coleta de dados junto aos discentes. Desta forma, recomenda-se a realização de estudos posteriores para a coleta de dados junto aos professores a fim de se comparar sua percepção quanto ao conceito de “Bom Professor” bem como, suas práticas.

Referências

Brasil. (1909). *Decreto Lei 7.566 de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf.

Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Histórico*. Disponível em:
<http://redefederal.mec.gov.br/historico>.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Organizadores: Patrão, CN & Feres, MM. Brasília: MEC, Brasil.

Cunha, MI. (1989). *O Bom Professor e sua prática*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura).

Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

Frigotto, G, Ciavatta, M & Ramos, M. (2012). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.

Garcia, AC, Dorsa, AC, Oliveira, EM & Castilho, MA. (2018). Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. *Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG*, 13, Brasil.

Lefevre, F & Lefevre, AMC. (2012). *Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantativo -a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo*. 2.ed. Brasília: Liber Livro.
Libâneo, JC. (2013). *Didática*. 13 Ed. São Paulo: Cortez.

Lima, SM. (2003). *Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, Brasil.

Magalhães, FP. (2011). *Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades*. (Tese de Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil.

Malhotra, NK. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.

Miquelante, MA, Pontara, CL, Cristóvão, VLL & da Silva, RO. (2017). As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. (56.1): 259-299. Recuperado em 06 de maio, em <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>

Mota, TEF. (2017). Educação Profissional e Tecnológica: uma reflexão sobre a formação profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: *VIII Jornada Internacional Políticas Públicas*. São Luis/Maranhão, Brasil.

Moura, DH. (2007). Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 23(2), 4-30.

Mueller, PH, Endlich, E, Maciel, VCC & Camas, NPV. (2017) Paradigmas Educacionais e a prática pedagógica: uma proposta de reconfiguração da docência. *Anais da 7ª Educere "Formação de professores: complexidade e trabalho docente"*. Curitiba, PR, Brasil. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20240_10362.pdf.

Nunes, CMF. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 74 (12).

Pereira, JED & Soares, LJG. (2019). Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, 35.

Pereira, AS, et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Souza, FCS & Rodrigues, IS. (2017). Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. *HISTEDBR On-line*, Campinas, 17(2),

621-38.

Vieira, AMDP & Souza Jr, A. (2016). A educação profissional no Brasil. *Interacções*, 40, 152-69.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física, UNESP, Rio Claro.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Karine Rodrigues Alvarez – 20%

Hélida Cristine Santos Mendes Barroso – 20%

Maria das Graças da Silva Costa Coelho – 20%

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira – 20%

Lucilene Machado dos Santos – 20%