



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus Marília

JANE DANIELE SEDRIM NUNES

**SABERES PEDAGÓGICOS DE DOCENTES NÃO-LICENCIADOS QUE
ATUAM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT)
DO CAMPUS CASTANHAL NO IFPA**

Marília – São Paulo
2024

JANE DANIELE SEDRIM NUNES

**SABERES PEDAGÓGICOS DE DOCENTES NÃO-LICENCIADOS QUE
ATUAM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT)
DO CAMPUS CASTANHAL NO IFPA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Campus Marília através do convênio interinstitucional com o Instituto Federal do Pará - Campus Tucuruí.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Lazzari Leite
Barbosa

Marília – São Paulo
2024

N972s	Nunes, Jane Daniele Sedrim Saberes pedagógicos de docentes não-licenciados que atuam no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do campus Castanhal no IFPA / Jane Daniele Sedrim Nunes. -- Marília, 2024 116 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa 1. Prática de ensino. 2. Formação de professores. 3. Ensino médio - professores. 4. Ensino integrado. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Jane Daniele Sedrim Nunes

**SABERES PEDAGÓGICOS DE DOCENTES NÃO-
LICENCIADOS QUE ATUAM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E
TECNOLÓGICO (EBTT) DO CAMPUS CASTANHAL NO IFPA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Campus Marília através do convênio interinstitucional com o Instituto Federal do Pará - Campus Tucuruí.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa
UNESP – Campus de Assis
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Clara Bortoleto Nery
UNESP – Campus de Marília

Prof^a. Dr^a. Dislane Zerbinatti Moraes
Universidade de São Paulo - USP

Marília – São Paulo
18 de março de 2024

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Seta e Juvenal,
pelo amor, paciência nos momentos
difíceis e compreensão nas ausências
durante a construção deste trabalho.

Às minhas avós, Dora (in memoriam) e
Izaura (in memoriam), cujo esforço em
educar suas famílias sempre veio em
primeiro lugar. Aqui estão os resultados
de suas dedicações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por equilibrar minha saúde física e emocional, indispensáveis nesse período de muitos estudos, e minha fé, para que eu não desistisse da realização desse projeto.

Aos meus pais, Seta e Juvenal, melhores educadores que eu poderia ter. Muito obrigada por sempre apoiarem meus sonhos.

Aos meus irmãos, Gisele e Cadu, pelo carinho nos momentos de tensão.

Ao meu gato, Tunico, por ser o maior companheiro nos momentos de intensa escrita.

À minha amiga Andreia, pela imensa contribuição ao projeto de pesquisa.

Aos amigos Lisboa e Hélio, pela imensurável ajuda no teste de proficiência.

Aos amigos Nirvane, Adriana, Clebson (in memoriam), França, Soraya, Larissa e Bianca, pelas palavras de incentivo e afago que inúmeras vezes me fizeram espairar durante todo esse percurso.

À minha personal Andreza, que, além de me ajudar a relaxar com os movimentos, vibrava com cada degrau que eu alcançava no mestrado.

A todos os amigos da pós-graduação, em especial: Claudia, pelas incontáveis vezes que me escutou, sempre me apoiando com as melhores palavras; Joelma, pela maravilhosa companhia no trajeto de ônibus Belém-Tucuruí-PA, e nos hotéis Sevilha, em Tucuruí-PA, e Santa Mônica, na cidade de Marília-SP; Cristina, pelo discurso mais doce e descontraído nos momentos mais difíceis; João e Ronnaro, pela presteza com a logística na cidade de Tucuruí-PA. Muito obrigada pelo companheirismo, que nossa amizade possa se perdurar após a conclusão deste curso.

Aos amigos do trabalho: Marluce, que me ajudou muito com os processos administrativos internos do IFPA; Dilma, Louisi e Flor, pelo incentivo e compreensão no período destinado aos estudos.

À servidora Gleice Izaura da Costa Oliveira, que, gentilmente, cedeu sua dissertação para que fosse apoio teórico para o meu trabalho.

Ao Instituto Federal do Pará, pela oportunidade de capacitação.

Ao Campus Castanhal, pelo apoio fundamental na coleta de dados, além do auxílio financeiro com as diárias para as viagens à Tucuruí-PA.

Às coordenadoras do Mestrado em Educação, Profª Drª Ana Clara Botoleto Nery, representando a UNESP, e Profª Dra. Fernanda Atanaena, representando o IFPA - Campus Tucuruí, pela dedicação aos mestrandos.

Aos professores da UNESP: Profª Drª Graziela Abdian, Profº Drº Eduardo Manzini e Profª Drª Neuza Maria Dal Ri, pelo conhecimento compartilhado. Em especial, Profª Drª. Rosane Michelli de Castro, pela atenção sempre afetuosa conosco.

À Profª orientadora Drª. Raquel Lazzari Leite Barbosa, pelas contribuições valiosas para a lapidação neste estudo. Muito obrigada.

Aos colegas do grupo de pesquisa, GEPLENP, em especial ao Luiz, que me ajudou bastante com a escrita desta pesquisa, sendo um exemplo para mim.

Aos participantes desta pesquisa, que se dispuseram a colaborar nesta investigação e tornaram possível sua realização. Em especial, ao coordenador do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA, Profº Me. Laercio da Silveira Soares Barbeiro, por toda disponibilidade e pelo modo gentil e afetuoso com que me recebeu e me auxiliou.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar como se compõem os saberes pedagógicos de docentes não-licenciados que atuam no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA. Os saberes pedagógicos, os quais são entendidos como aqueles necessários para a atuação do professor em sala de aula, tanto presentes em suas formações acadêmicas, a partir de conteúdos teóricos e/ou teóricos-práticos, como adquiridos por meio de experiências docentes das mais diversas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal- IFPA, em análise, mais de sessenta por cento do corpo docente são Bacharéis ou Tecnólogos, ou seja, grande parte dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) não recebeu embasamento teórico sobre a didática em sua formação inicial. Este estudo enbasa-se em conceitos de saberes docentes de Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa, além de apoiar-se nas concepções de representações sociais e práticas sociais de Roger Chartier. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, levando em consideração aspectos sociais, ou seja, analisou-se os saberes pedagógicos, a partir dos depoimentos de professores não-licenciados e alunos sobre interações pedagógicas ocorridas em sala de aula. Nosso instrumento de pesquisa foi baseado em entrevistas semiestruturadas com cinco professores do Curso Técnico em Agropecuária integrado à educação de nível médio e dois alunos de cada professor, e análise documental do Projeto Político-Pedagógicos do curso em questão. A análise das entrevistas aponta que os saberes pedagógicos da representação dos professores não-licenciados do IFPA- Campus Castanhal são baseados em suas experiências de vida e não são, portanto, compostos por conhecimentos científicos que ancoram a formação de professores, evidenciando-nos a ratificação da necessidade de uma constante reflexão crítica dos educadores acerca de suas práticas docentes, além da formação continuada promovida pelo IFPA.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Docentes não-licenciados. Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aims to identify and analyze how the pedagogical knowledge of non-licensed teachers who work in the Technical Course in Agriculture integrated into High School at Campus Castanhal-IFPA is composed. Pedagogical knowledge, which is understood as that necessary for the teacher's performance in the classroom, both present in their academic training, based on theoretical and/or theoretical-practical content, and acquired through the most diverse teaching experiences. According to the Pedagogical Political Project of the Technical Course in Agriculture integrated into Secondary Education at Campus Castanhal - IFPA, under analysis, more than sixty percent of the teaching staff are Bachelors or Technologists, that is, a large part of the teachers of Basic Technical Education and Technological (EBTT) did not receive theoretical basis on teaching in its initial training. This study is based on concepts of teaching knowledge from Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta and Antônio Nóvoa, in addition to being supported by the concepts of social representations and social practices of Roger Chartier. The methodology adopted was qualitative research, taking into account social aspects, that is, pedagogical knowledge was analyzed, based on testimonies from non-licensed teachers and students about pedagogical interactions that took place in the classroom. Our research instrument was based on semi-structured interviews with five teachers from the Technical Course in Agriculture integrated into secondary education and two classes from each teacher, and documentary analysis of the Political-Pedagogical Project of the course in question. The analysis of the interviews points out that the pedagogical knowledge represented by non-licensed teachers at IFPA-Campus Castanhal is based on their life experiences and is not, therefore, composed of scientific knowledge that anchors teacher training, showing us the ratification the need for constant critical reflection by educators regarding their teaching practices, in addition to the continued training promoted by IFPA.

Keywords: Pedagogical knowledge. Unlicensed teachers. Technical Course in Agriculture integrated into High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONSUP	Conselho Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituições de ensino superior
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSUL	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIED	Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência
MEC	Ministério da Educação
PA	Pará
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

REP	Reforma da Educação Profissional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
SEF	Sistema Escola-Fazenda
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIEG	Sistema Nacional de Acompanhamento de Egressos
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Tabela 2 – Resumo da carga horária.

Tabela 3 – Docentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado.

Tabela 4 – Docentes da área técnica do curso Técnico em Agropecuária Integrado.

Tabela 5 - Caracterização básica dos professores entrevistados.

Tabela 6 – Formação acadêmica/ titulação.

Tabela 7 - Caracterização dos alunos entrevistados.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	19
2.1	Entrevistas semiestruturadas	20
2.2	Transcrição	24
2.3	Análise documental	25
2.4	Caracterização do ambiente de pesquisa	26
2.4.1	Histórico de fundação do IFPA- Campus Castanhal	29
2.4.2	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFPA- Campus Castanhal	32
3	SABERES DOCENTES	42
3.1	Saberes docentes por Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa	42
3.2	Pesquisas acadêmicas recentes	48
4	ANÁLISES E DISCUSSÕES	73
4.1	Representação de docentes e discentes	73
4.1.1	Surgimento do interesse pela docência	74
4.1.2	Organização e planejamento docente	78
4.1.3	Contribuições de cursos de Pós-Graduação <i>scripto sensu</i> para a docência	86
4.1.4	Capacitação docente proporcionada pelo Instituto Federal do Pará- IFPA	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	110
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE ENTREVISTADO	112
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DISCENTES ENTREVISTADO	113

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES	114
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES	115
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA SOBRE A PESQUISA NO IFPA- CASTANHAL	116

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA faz parte de uma longa trajetória do ensino profissionalizante no Brasil, desde a Escola de Aprendizes e Artífices até a atualidade, com a reformulação do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e da Educação profissionalizante no país. Segundo dados do Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2022), os Institutos Federais de Ensino são compostos de mais de 600 campi, presentes em mais de 500 cidades. O Instituto Federal do Pará conta, hoje, com 18 campi, espalhados por todas as mesorregiões do Pará. Esses dados indicam a relevância dos Institutos Federais-IFs, como um todo, para a educação e formação profissional do país; e do próprio IFPA, para a formação técnica e tecnológica de jovens e adultos no estado do Pará.

A investigação dessa pesquisa foi no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Campus Castanhal- IFPA, o qual foi implantado no ano de 2005, com o Decreto nº 5.154/2004, e visa qualificar o homem do campo de vários municípios do estado do Pará, bem como os jovens destas famílias a fim de utilizarem corretamente procedimentos que direcionem a um crescimento sustentável e rentável na área de abrangência do Campus. Dada a importância desse curso, portanto, faz-se relevante investigar os processos, práticas e experiências de docentes não-licenciados relacionados ao ensino e aprendizagem, no que diz respeito tanto às potencialidades como às limitações encontradas nesse processo.

A problematização que dá origem a esse projeto de pesquisa é fruto da minha própria formação enquanto bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Pará - UFPA e pesquisas realizadas na temática de docência de bacharéis no âmbito da especialização em Docência do Ensino Superior; bem como das observações e diálogos informais com colegas docentes não-licenciados, enquanto servidora do IFPA, sobre o processo de ensino e aprendizagem encontrado em sala de aula.

Além da atuação como servidora em uma instituição de ensino, e os questionamentos surgidos no decorrer de minha carreira sobre as práticas pedagógicas de bacharéis em sala de aula, o fato de ser filhas de educadores também ampliou as justificativas para essa pesquisa. Meu pai, formado em Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Artes Industriais, foi diretor e professor em colégio

estadual de ensino fundamental e médio por trinta e quatro anos; minha mãe, somente com a formação do ensino médio técnico profissionalizante em magistério, atuou na alfabetização de crianças, bem como nas séries iniciais do ensino fundamental. Após anos sofrendo com rinite alérgica por conta do pó de giz branco utilizado na lousa em sala de aula, um laudo médico a readaptou, e então minha mãe iniciou seu ofício na secretaria da escola. Depois de alguns anos, entrou para a faculdade de Pedagogia, e, em seguida, concluiu duas pós-graduações na área da educação. Ambos se aposentaram exercendo o ofício na educação da esfera estadual do estado do Pará.

O assunto educação sempre fez parte da vida desta pesquisadora, e após atuar na área da contabilidade empresarial por dez anos, fui convidada para atuar como tutora em curso profissionalizante do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR, ministrando disciplinas como Contabilidade Rural, Contabilidade de Custos e Finanças aplicadas ao agronegócio. Nesse mesmo período, buscando pela estabilidade funcional, estudei para concursos públicos em tribunais de contas, onde, normalmente, há muitas vagas para candidatos contadores, entretanto a atuação no serviço público foi efetivada em um espaço costumeiro para a pesquisadora, uma escola, o Instituto Federal do Pará-IFPA.

Em 2017, iniciei no IFPA como técnica em educação, com o cargo de contadora e, concomitantemente ao serviço público, atuei como docente de nível superior em uma instituição privada, sendo professora no curso da graduação de Ciências Contábeis, o que aumentou ainda mais as minhas inquietações acerca dos conhecimentos sobre os saberes pedagógicos de professores que não são licenciados, os bacharéis, assim como eu.

Os saberes pedagógicos são traduzidos como aqueles necessários para a atuação do professor em sala de aula, tanto presentes em suas formações acadêmicas, a partir de conteúdos teóricos, como adquiridos por meio de experiências docentes das mais diversas. As licenciaturas no país, são os cursos voltados à formação do professor para atuar no ensino básico, contudo, a legislação nacional não restringe que apenas profissionais licenciados atuem em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) norteiam a questão da flexibilização curricular e a liberdade que as instituições de ensino superior (IES) possuem ao elaborarem seus projetos pedagógicos, bem como a estrutura curricular da graduação, a qual é desenvolvida de acordo com as demandas sociais e avanços

científicos e tecnológicos, conferindo desta forma autonomia ao que se refere às definições da estrutura curricular de uma graduação às instituições superiores.

Segundo o Ministério da Educação (2022), o ensino superior se divide em cursos de bacharelado, tecnologia e licenciatura. Assim, os cursos de bacharelado são responsáveis por ofertar formação generalista ou humanística para a formação de profissionais liberais em determinado campo do saber; os de tecnologia, voltados para a formação específica em determinada área tecnológica ou científica, garantindo a atuação profissional em atividades relacionadas a essas áreas e, por fim, as licenciaturas, com cursos voltados para a atuação docente no ensino básico.

Em relação aos cursos de bacharelados e tecnologia, percebe-se que o conhecimento técnico se sobressai ao conhecimento didático, e isso é perceptível na constituição curricular desses cursos, que não costumam contemplar os saberes pedagógicos, não apresentando disciplinas de saberes didáticos, uma vez que não visa a formação de professores. No entendimento de Slomski (2008), somente os docentes provenientes das licenciaturas possuem formação sistemática necessária à construção de uma identidade profissional do docente. Ou seja, grande parte dos professores do EBTT não teria embasamento teórico sobre a didática.

Para Freire (1983), a constituição do docente não se dá de uma hora para outra, mediante a aprovação em um concurso público, por exemplo, ou ocupando uma vaga em uma escola privada, mas a partir de uma formação genuína que envolve tanto conhecimentos teóricos quanto práticos.

Docentes das áreas técnicas de ensino do IFPA, como os das engenharias, informática, ciências contábeis, administração, entre tantas outras, em geral, são profissionais com formação de bacharéis ou tecnólogos. Muitas vezes, esses docentes vêm da indústria ou outras empresas de iniciativa pública ou privada, sem qualquer experiência ou intimidade com a sala de aula. Essa realidade pode trazer alguns ruídos no processo de ensino e aprendizagem que podem revelar fragilidades que carecem de uma análise rigorosa, a fim de fortalecer os processos educativos.

De acordo com Ribas (2012), a demanda de informações exige do educador uma reavaliação sobre as práticas pedagógicas em uso, necessitando do professor estratégias de ensino eficazes, as quais possam capacitar os seus alunos. O profissional que media o conhecimento técnico, muitas vezes, não possui este conhecimento pedagógico para interceder de forma que atraia o educando e o faça até se interessar pela docência superior.

Para La Torre e Barrios (2002), mediante as demandas socioculturais atuais se faz necessária a busca dos educadores pela *Formação, Inovação e Investigação*. Essa busca é conceituada como estratégias alternativas na docência que se baseiam em criatividade, qualidade, competência e colaboração. Ou seja, a formação de inovações de práticas docentes torna-se, desta forma, uma melhoria no processo de aprendizagem, pois é compartilhada entre aluno-professor e entre os próprios docentes, superando as antigas resistências e formando novas atitudes, hábitos e conceitos.

Alarcão (1996) compreende que a distinção entre o docente experiente e aquele que está atuando há pouco tempo não é, necessariamente, a quantidade de saber, mas a qualidade da experiência no sentido da dinamicidade, capacidade de previsão, e flexibilidade cognitiva para uma atuação eficaz e rápida em sala de aula. Nesse sentido, os docentes licenciados têm a possibilidade de adquirir parte dessa experiência, durante o próprio curso, no estágio supervisionado – ao contrário dos bacharéis e tecnólogos que, muitas vezes, ingressam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem passar pela experiência da sala de aula.

Os profissionais não-licenciados, que não têm a sua formação voltada para a área de ensino, enfrentam, assim, desafios para assumir uma sala de aula no âmbito do IFPA, uma vez que a rotina docente envolve diversas habilidades e conhecimentos para detectar as deficiências acadêmicas dos alunos, planejar planos de aulas, lidar com questões sociopolíticas como gênero, classe social, etnia, deficiências físicas ou mentais, o que pode interferir no aprendizado dos discentes. Os professores, mesmo dotados de grande boa vontade, nem sempre conseguem superar tais limitações, o que pode acabar desmotivando os alunos ao estudo e à pesquisa.

A Lei nº 11.892/08, que instituiu o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), trouxe consigo, muitas discussões sobre a formação docente de professores dos quadros federais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, por sua vez, a Educação Profissional se integra à Ciência e Tecnologia e as instituições de ensino podem atuar para a capacitação e formação dos docentes das áreas técnicas.

O Instituto Federal do Pará – assim como demais Intitutos Federais – ofertam formação pedagógica em nível de especialização em Educação para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Contudo, cabe investigar com o público-alvo dessa formação,

se este e as demais políticas institucionais para a formação pedagógica e continuada satisfazem suas carências e limitações.

A questão de não estar inserido no desenho curricular dos cursos de bacharelado e tecnologia, disciplinas voltadas às práticas pedagógicas, pode interferir na formação dos docentes. Se o docente não tem nenhum contato ou experiência com as teorias e práticas pedagógicas na graduação, pode haver dificuldades relacionadas à adaptação e à formação desses profissionais em sala de aula.

É de grande valia conhecer o que fundamenta um profissional de uma área técnica a ensinar, o qual não possui em sua graduação disciplinas pedagógicas em sua estrutura curricular. Dentro deste contexto, estudar sobre a formação do educador não-licenciado, conhecer melhor sua identidade e subjetividade, retrata a realidade da formação e constituição do ensino técnico e tecnológico no país.

Assim, justifica-se a importância desse estudo, por entender que as práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula pelos docentes não-licenciados do IFPA precisam ser refletidas. Dessa forma, pode ser possível ampliar a compreensão pública e institucional dos perfis desses educadores não-licenciados, suas identidades, possíveis limitações e estratégias, bem como as políticas institucionais utilizadas para lidar com suas demandas específicas.

Como contribuição social, este estudo pode trazer como benefício a apresentação de modelos e estratégias institucionais eficientes para lidar com as demandas, carências e potencialidades dos docentes não-licenciados no âmbito do IFPA e, possivelmente, servir como modelo para esse estudo e construção de estratégias institucionais e pedagógicas em demais Ifs.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar como se compõem os saberes pedagógicos do docente não-licenciado que atua do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA. Fundamentados em uma perspectiva qualitativa, em que se pode compreender fatos sociais a partir dos sujeitos investigados, tendo o pesquisador um papel fundamental na coleta de dados (Ludke; André, 2004), e com a intenção de adentrar nesse território de uma forma rigorosa em busca de informações que ancorem nossas análises, entrevistamos cinco professores da área técnica do curso em questão e dez alunos, sendo dois de cada docente.

Na segunda seção, denominada “Metodologia”, detalha-se a abordagem da pesquisa qualitativa aludindo aspectos sociais da pesquisa escolar. Nesta seção,

foram apresentados os instrumentos e procedimentos adotados na coleta e análise de dados, além da caracterização dos sujeitos pesquisados e o ambiente que estão inseridos.

Na terceira seção, “Saberes Docentes”, estão os conceitos teóricos sobre os saberes pedagógicos a partir da abordagem dos autores Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa, bem como pesquisas científicas recentes sobre a temática elencadas no estado de São Paulo, mais especificamente na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A quarta seção trata da “Análise e Discussão” das entrevistas com os docentes e seus alunos, e aborda temáticas como organização e planejamento docente, contribuições de curso *scripto sensu* e formação profissional para os saberes pedagógicos. A didática dos professores é apresentada e discutida a partir das entrevistas com os discentes investigados, confrontando também com as concepções aludidas na seção anterior.

A última seção apresenta as “Considerações Finais” e, logo após, as “Referências Bibliográficas”.

2 METODOLOGIA

A presente seção apresenta o arcabouço metodológico desta pesquisa, a descrição da coleta de dados, análise e discussão dos resultados. Primeiramente, apresenta-se a parte conceitual que conduziu a investigação. Logo depois, detalhamos os instrumentos de coleta de dados escolhidos, os quais foram a análise de entrevistas semiestruturadas dos sujeitos da pesquisa, docentes e discentes, e a averiguação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA. Ao final, apresenta-se as características dos pesquisados do curso integrado ao ensino médio e do local onde se realizou a pesquisa.

Souza (2006) defende que nas pesquisas no campo educacional podem ser adotados como movimento de investigação-formação os relatos de vida, as autobiografias e as narrativas de formação, ou seja, as pesquisas podem ser centradas nas memórias dos professores. Esta dissertação foi produzida a partir das relações entre as percepções dos professores e de seus alunos e, concepções sobre *representação social e práticas sociais* de Roger Chartier foram essenciais para a reflexão sobre as ações e posicionamentos dos sujeitos estudados a partir das interrelações na sociedade.

As entrevistas semiestruturadas produzidas na pesquisa trouxeram uma aproximação com a *representação* de docentes e discentes do curso técnico integrado ao ensino médio acerca da temática dos saberes pedagógicos, sendo que essa pesquisa qualitativa ancorou a investigação, pois se trata de um estudo em ambiente natural como fonte de dados, em que há uma preocupação não somente com o resultado do estudo, mas com todo o processo da pesquisa, além de considerar o pesquisador como o principal instrumento de coleta de dados (Ludke; André, 1986), o qual é responsável por interagir e perceber o cotidiano escolar por meio das falas dialogais e comportamentos dos investigados. Ainda, segundo Ludke (1986, p.2), “o objetivo das pesquisas qualitativas é o de aproximar o trabalho de pesquisa da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-o um instrumento de enriquecimento de seu trabalho”.

Para esta pesquisa, foram convidados cinco professores da área técnica do curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA, e dois alunos de cada docente pesquisado. A pesquisa demonstra somente um recorte

relevante da realidade do campus, além das percepções diversas que os professores e alunos possuem sobre o saber pedagógico, o que proporcionou o estabelecimento de alguns temas norteadores, resultando em um apanhado das ideias mais importantes coletadas nos diálogos.

Os instrumentos utilizados foram baseados em entrevistas semiestruturadas e a análise documental do Projeto Político-Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA. Desta forma, a partir da próxima subseção, serão apresentados os instrumentos e os processos de coleta de dados realizados.

2.1 Entrevistas semiestruturadas

Richardson (2012) define entrevista como sendo uma técnica importante de comunicação, em que a informação é transmitida de uma pessoa para outra, permitindo o desenvolvimento das relações entre elas. Gil (1999, p. 117) conceitua entrevista como sendo uma forma de interação social, “em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Manzini (1990/1991) também trata a entrevista como um processo interativo social, pressupondo a existência de pessoas com a finalidade de conhecer o fenômeno estudado, o qual foi previamente estabelecido como objetivo da pesquisa. Como podemos verificar, vários autores definem a entrevista como um processo de interação social e Manzini (2006) ainda detalha essa interação como podendo ser ela “verbal ou não-verbal, que ocorre face a face”, ou seja, é importante mencionar que em uma entrevista o pesquisador pode observar o que acontece durante o processo de coleta de dados, como por exemplo a fisionomia do entrevistado; como gesticula durante o diálogo; se a entrevista proporciona um relaxamento ou tensão aos investigados; se os pesquisados demonstram emoção; se há momentos em que o entrevistado defende com o próprio corpo suas convicções; as expressões de aprovações ou reprovações. (Manzini, 2001).

A entrevista, para Bourdieu (2007), deveria ser considerada um “exercício espiritual”, em que “visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” Bourdieu (2007, p. 704), o investigador alcance a compreensão do pesquisado, isto é, o pesquisador se colocando no lugar do investigado, exercendo a prática acolhedora

do “exercício espiritual”, se inclinando a fazer seus os problemas do pesquisado, “cria as condições para um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização” Bourdieu (2007, p. 704).

O autor francês apresenta possibilidades de criar uma boa comunicação no momento da coleta de dados da pesquisa, quando sugere a comunicação “não violenta” durante a entrevista com o investigado. Bourdieu (2007) traz a ideia de que o pesquisador se coloque no lugar do pesquisado, que tente compreender o cenário em que vivem os entrevistados, que tenha prudência ao que se deve falar ou aquilo que não merece ser dito, para que assim os pesquisados se sintam à vontade durante o processo da entrevista e, dessa forma, a investigação se conclua com os dados mais fiéis possíveis à realidade. Para o autor, o investigador possui um papel muito importante na sociedade, pois cabe a ele elaborar maneiras para entender as relações entre as pessoas e entregar conhecimentos produzidos que auxiliem na ascensão efetiva da vida cotidiana, possui, portanto, um comprometimento com a sociedade. A aproximação social e a representação de papéis, isto é, a prática de pensar, sentir e agir, de se colocar no lugar social do objeto de pesquisa de forma mentalmente, são instrumentos muito válidos para todos aqueles que pretendem buscar respostas em âmbito social, com os princípios de conservação de opinião e de identidade cultural dos investigados.

Para esse estudo, foi escolhida a entrevista do tipo semiestruturada, em que “está focalizada em um assunto sobre o qual um roteiro com perguntas principais é confeccionado, complementada por outras questões peculiares às circunstâncias momentâneas à entrevista” (Manzini, 1990/1991). Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode facilitar o surgimento das informações por se tratar de um diálogo livre entre o pesquisador e o pesquisado, sem padronizações de respostas. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que para uma entrevista ser considerada boa, os sujeitos pesquisados devem estar à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista. Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Ainda segundo Manzini (2020), esse tipo de coleta de informações é indicado para grupo homogêneo de pessoas, isto é, pessoas que vivenciaram situações semelhantes e em contextos semelhantes. Esse tipo de entrevista se insere na abordagem

qualitativa, em que o investigador não se importa muito com a quantidade de pessoas entrevistadas, pois os dados coletados se repetem, preocupando-se de fato com a análise das informações coletadas em busca de respostas à pesquisa.

Nessa pesquisa, o roteiro foi elaborado previamente com perguntas abertas, analisadas juntamente com a orientadora da dissertação, indicando uma flexibilização do investigador no momento da entrevista, o que contribuiu para perguntas complementares ao roteiro no momento dos encontros.

O trajeto do processo para chegarmos aos entrevistados iniciou com o envio de uma solicitação de autorização, via e-mail, para o Diretor Geral do Campus Castanhal- IFPA. Nesse documento, foi apresentado o objetivo da pesquisa, bem como a identificação da pesquisadora e de sua orientadora e o programa de Pós-Graduação que participa. Também foi encaminhada uma carta de anuência para que o gestor a assinasse, demonstrando a permissão do início à pesquisa. Após a sua aprovação e uma breve análise de currículos cadastrados na Plataforma Lattes pela pesquisadora, a fim de selecionar aqueles que apresentassem formação acadêmica apenas em bacharelado, por intermédio do coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA, foram marcados os encontros com os professores e alunos. Dos cinco professores entrevistados, quatro foram em salas administrativas, como sala de reunião, da coordenação e na sala do núcleo de contabilidade; apesar do agendamento na sala de reunião, um docente achou mais cômodo que a entrevista ocorresse em sala de aula, no bloco de ensino, pois ele, o professor, já se encontrava nesse ambiente. Quanto aos alunos, todos os encontros se deram nos intervalos das aulas, no período da manhã, no pátio escolar, onde é comum que eles interajam com os demais alunos, professores e servidores. Todas as entrevistas ocorreram no mês de abril de 2023.

O coordenador antecipou aos entrevistados os objetivos da investigação, entretanto foi nos encontros que realmente ficou claro para os professores e alunos sobre o que se tratava a pesquisa. De acordo com Bourdieu (2007), esse é o momento para esclarecer alguns pontos da investigação ao pesquisado, como os fins da pesquisa que ele está inserido, a fim de motivá-lo à aceitação da troca de informações, ou seja, da interação social. Também foi nesse momento que os entrevistados receberam termos de consentimento, preencheram um formulário com perguntas breves de informações pessoais, receberam explicações acerca do anonimato no

trabalho e consentiram que as entrevistas fossem registradas na ferramenta *gravador* do aparelho celular da pesquisadora.

A entrevista com o primeiro docente ocorreu na sala dos professores no setor bovinocultura do Campus Castanhal. Como este ambiente se localiza há 500 metros no bloco administrativo, o coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao EBTT, gentilmente, levou a pesquisadora em veículo automotivo até ao encontro com o entrevistado, a apresentou ao pesquisado e assim o diálogo iniciou.

No dia do agendamento da segunda entrevista com docente, o aparelho de condicionamento de ar do núcleo de contabilidade do Campus Castanhal, local marcado para a entrevista, não estava funcionando, entretanto o entrevistado em nenhum momento demonstrou estar insatisfeito com o clima quente da sala. No momento da sugestão de mudança de ambiente, para iniciarmos a conversa, o professor enfatizou, em uma de suas falas, que era um “homem do campo” e que estava acostumado com o calor e clima quente das aulas práticas, revelando interesse na participação e comprometimento em contribuir para a pesquisa.

Todos os docentes entrevistados foram muito cordiais durante todo o processo da investigação, e desde o primeiro contato demonstraram cordialidade, além da disponibilidade em responder às perguntas da entrevista, colaborando para a averiguação dos fatos.

Na tentativa de uma boa organização dos dados coletados, decidimos entrevistar os discentes logo após a entrevista com o docente correspondente. Entramos em contato com os docentes, agendamos a data, o horário e o local, e, após o diálogo com estes, fizemos os mesmos procedimentos com os dois alunos de cada pesquisado de forma individual. Procurou-se utilizar uma linguagem informal com os estudantes a fim de evitar o distanciamento entre o pesquisador e os pesquisados e, assim como ocorreu com os docentes, foi perceptível que os alunos estavam muito acessíveis e cordiais no momento das entrevistas. Mesmo o encontro ocorrendo no pátio da escola, e no horário em que muitos deles se encontram para interagirem com os demais, percebemos o respeito e comprometimento que tinham com a pesquisa, ou seja, os ruídos e a presença dos demais colegas no ambiente não interferiram na participação e envolvimento dos alunos.

Após os encontros, iniciamos as transcrições das entrevistas, subseção detalhada adiante.

2.2-Transcrição

Após a coleta dos dados, foi feita a transcrição dos diálogos de forma integral. Inicialmente, utilizou-se a digitação por voz no *Microsoft Word*, ferramenta em que transcreve o áudio em texto. Entretanto, percebeu-se que, em função de ruídos na gravação, algumas palavras, e até mesmo frases, não foram transcritas corretamente, o que necessitou de uma análise minuciosa e correções incorridas de forma manual. Sobre a transcrição, Bourdieu (2007) nos alerta sobre os riscos da escrita nas transcrições de entrevistas orais, e afirma que há obrigações difíceis no processo verbal do discurso recolhido ao pesquisador, como à fidelidade a todas as manifestações durante a entrevista, as quais não se reduzem somente ao que foi registrado nas gravações, mas também a legibilidade necessária “para restituir tudo o que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc.” Bourdieu (2007, p.709). Ou seja, ao transcrever a entrevista, o pesquisador deve considerar tudo o que pode ser ocultado e que se passa ao mesmo tempo no discurso, como as condições sociais dos quais o autor é o produto, seu percurso, sua formação, suas experiências profissionais, bem como o que pode ser apagado pela transcrição, como a linguagem do corpo, os gestos, os olhares, os silêncios subentendidos (Bourdieu, 2007).

Bourdieu (2007) explica que se deve eliminar frases confusas, redundâncias ou os vícios de linguagem, como os “bom” e os “né”, entre outros, além de informações que possam comprometer o anonimato dos pesquisados. Entretanto, essa supressão não deve comprometer a fidelidade das falas. A transcrição necessita, assim, ser o mais fiel possível do registro em áudio, evitando que os diálogos sejam retirados de seu contexto original, o que poderia interferir nas interpretações e análises dos dados coletados.

Segundo Manzinni (2020), qualquer informação que seja importante para a interpretação dos dados deve ser anotada pelo pesquisador logo após a entrevista, para evitar que seja esquecida durante o processo. Outra estratégia para uma boa transcrição, ainda segundo o autor, é iniciá-la imediatamente à entrevista, pois visa o acesso rápido às impressões e lembranças do diálogo com o entrevistado, colaborando também às verificações do investigador sobre a pesquisa.

A partir das transcrições, foi possível iniciar as análises das entrevistas semiestruturadas dos docentes e discentes, e organizar a investigação de forma a reunir características semelhantes e diversas entre os participantes da pesquisa.

2.3 Análise documental

Além das entrevistas semiestruturadas, a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA compõem os instrumentos de coleta de dados desta dissertação. Bogdan e Biklen (1994) conceituam dados como sendo “os materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” e exemplificam os documentos oficiais de uma escola ou organizações burocráticas como memorandos, minutas de encontro, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, registros de estudantes, comunicados à imprensa, dentre outros. Segundo Lüdke e André (1986) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Guba e Lincoln (1981) citam uma série de vantagens ao uso de documentos em uma pesquisa, dentre elas a possibilidade que o pesquisador possui de ratificar as informações por meio das evidências encontradas em documentos. Nesta investigação, a análise da pesquisa documental se constituiu como a segunda abordagem, acrescentando informações às entrevistas semiestruturadas.

No PPP do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) em questão, a intenção foi analisar a formação do corpo docente do curso em relação aos saberes pedagógicos. Mais de sessenta por cento dos professores são bacharéis ou tecnólogos e não possuem em suas formações conhecimentos acerca de como ensinar, o que é característica dos cursos de licenciatura.

Este documento foi solicitado na coordenação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) no mesmo período em que ocorreram as entrevistas, no mês de abril de 2023, e foi a partir do PPP que se contextualizou o ambiente de pesquisa.

2.4 Caracterização do ambiente de pesquisa

Para detalhar a caracterização do ambiente desta investigação, foi necessário trazer ao corpo do trabalho conceitos sobre representações sociais na perspectiva da História Cultural. De acordo com Chartier (1990, p. 16), a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”, e as representações sociais são instrumentos em que um sujeito, ou um grupo de indivíduos, constroem significados para o mundo social, sendo um processo de significação proposital e carregado de interesses sociais (Chartier, 1990). Segundo o autor, há vários percursos para se constatar o objetivo da história cultural, e um dos caminhos aborda “as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” Chartier (1990, p. 17), ou seja, utilizam-se as representações de pessoas ou grupos, as quais sempre são determinadas pelos interesses de poder e dominação dos grupos que as forjam.

Chartier (1990) salienta que as representações sociais não são neutras e se constituem em estratégias e práticas que influenciam comportamentos. Esses discursos visam infligir uma autoridade por meio do esforço de outros, legitimando assim um projeto reformador ou uma justificativa de escolhas e condutas, determinando classes e posições sociais. Na tentativa de imposição de concepção e valores do mundo social, as representações sociais estão sempre em um campo de concorrências e luta de poder e dominação, conflitos estes tão significantes quanto às lutas econômicas, e tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (Chartier, 1990).

Chartier (1990) enfatiza que as lutas de representações decorrem também mediante à violência física indireta, e constata que o poder depende do crédito que é concedido à essa representação social. Bourdieu (2003) destaca, em sua obra *A dominação masculina*, que a violência simbólica depende de um consentimento prévio de quem a sofre, mencionando, por exemplo, a dominação masculina em relação às mulheres, no que se refere à diferença entre os sexos, em que, por vezes, as mulheres permitem as representações dominantes masculinas, o que acaba contribuindo para a uma submissão consentida.

Chartier (1990) afirma que as representações sociais para se tornarem matrizes de classificação e ordenação do mundo social, mundo real, dependem de várias determinações sociais, como as problemáticas refletidas por Bourdieu descritas acima, as lutas de representações e a violência simbólica.

Chartier (1990), ao se amparar nos conceitos de “representação coletiva” de Émile Durkheim e Marcel Mauss, também apresenta uma definição de representação em sentido mais específico e particular, sendo produto de três modalidades de relação com o mundo social:

[...] de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (Chartier, 1991, p.183).

Segundo o autor, é a partir das práticas sociais diferenciadas de indivíduos ou grupos de indivíduos, as quais comandam as suas atitudes e traduzem seus interesses, que se iniciam as divisões sociais, que podem ser impostas ou não por classes dominantes, geram códigos ou sinais de identidade e “moldam” os discursos em uma sociedade.

Bourdieu (1983a) trata essas divisões sociais como campo, e o define como um espaço de lutas e disputas baseadas em interesses específicos, que ocorrem por meio de estratégias que não precisam ser conscientes para que sejam aplicadas. Outro conceito relevante à essa dissertação, é o de *habitus* de Pierre Bourdieu, o qual diz respeito a uma oposição ao inatismo, ou seja, o sociólogo se opõe à concepção de que ideias e conhecimentos estão inerentes ao nascimento do ser humano, o que despreza as experiências e percepções vividas após o nascimento. “Nesse sentido, por exemplo, a noção de *habitus* exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc.” (Bourdieu, 2007, p. 60).

O autor não explica que

Convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engrenar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das contrições estruturais de que são o produto e que as definem (Bourdieu, 2007, p. 169).

Portanto, o *habitus* é entendido como disposições coletivas nas relações concretas do campo social, “estímulos condicionais ou convencionais”, em que em um dado momento os agentes sociais poderão estar dispostos a reagir ou a incorporar esses estímulos e condicionamentos, os quais são próprios ao meio a que pertencem. De acordo com Bourdieu (2007), trata-se de composições construídas como identidade social, ou seja, o que existe no indivíduo é advindo do coletivo, da socialização, não se trata de um indivíduo isolado, como se nascesse com dons inatos:

Pelo fato de que o social também se institui nos indivíduos biológicos, existe muito de coletivo em cada indivíduo socializado [...] É nessa qualidade que o *habitus* está em condições de intervir eficazmente num mundo social ou num campo ao qual esteja genericamente ajustado (Bourdieu, 2007, p. 91).

Ao analisarmos a apropriação do *habitus* cultivado pela família, devemos estar atentos de que muitos alunos não possuem esse *habitus* cultivado no meio familiar. Pais e filhos que não possuem um *habitus* cultural, estão à margem da sociedade. Cabe à escola a construção e apropriação do *habitus* cultivado, de forma democrática a todos os cidadãos. O sistema de ensino é, desta forma, responsável por ações transformadoras e edificantes que estimulem o cenário escolar e social. Segundo o autor francês,

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (Bourdieu, 2007, p.211).

Com base nessa perspectiva de Chartier e Bourdieu, decidimos utilizar os conceitos de *representações* e *habitus* com a intenção de investigar o que os docentes e discentes do IFPA Campus Castanhal pensam sobre os saberes pedagógicos, e como se enxergam nos cenários acadêmicos em que estão envolvidos. No caso desta dissertação, em que foram adotadas narrativas de professores e discentes por meio

de entrevistas, as contribuições de Roger Chartier e Pierre Bourdieu valorizam o interesse pelo cotidiano dos investigados, demonstrando a importância da contextualização social para um entendimento acerca do objeto de estudo.

Para Chartier (1990), é impossível compreender uma determinada cultura dissociada de seu contexto. Dessa forma, conhecer o ambiente de pesquisa é permitir entendê-lo como fonte de dados do estudo científico, dado que é a partir da sua descrição que é possível vislumbrar as condições sociais e culturais dos participantes da investigação. Contextualizar o cenário onde ocorreu a pesquisa, professores e alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal- IFPA, é adentrar nas informações que colaborem para as análises dessa investigação, além de exprimir a relação existente entre os participantes da pesquisa e o cenário que eles atuam.

A seguir a descrição do espaço onde ocorreu a pesquisa com os docentes e discentes.

2.4.1 Histórico de fundação do IFPA- Campus Castanhal

A origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus de Castanhal (IFPA – Campus Castanhal) está vinculada a uma instituição educacional voltada para o ensino agrícola, instituída às margens do Rio Maguari, na ilha de Caratateua, município de Belém, em dezembro de 1921, emergida com o nome de Patronato Agrícola Manoel Barata. Segundo análises realizadas por Gleice Izaura da Costa Oliveira, em documentos oficiais e apresentadas em sua dissertação, intitulada *De Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?*, a formação nesta instituição era destinada “aos menos favorecidos, desvalidos da sorte e órfãos” (Oliveira, 2007, p. 79), com a intenção de torná-los mão-de-obra substituta à mão-de-obra escravizada e extinta no século XIX. Oliveira afirma que

No Pará, a *classe desses jovens desvalidos da sorte* era representada pelos filhos dos imigrantes nordestinos que vieram trabalhar na produção do Látex, pelo contingente populacional pobre que se aglomerou nos subúrbios da cidade de Belém e pelos filhos dos seringueiros que viviam nas regiões longe da cidade. Esses grupos representavam as classes menos favorecidas que necessitavam ser educada para formar o contingente de trabalhadores necessários a manter uma elite ainda oligárquica no poder. Essa elite era representada pelos donos dos

seringais, comerciantes, políticos e proprietários das áreas agrícolas existentes na região (Oliveira, 2007, p. 79).

A pesquisadora ainda menciona que o modelo de ensino no Patrono Agrícola Manoel Barata se baseava em modelos militares, em que os discentes tinham uma rotina rígida, com ênfase em horários para as tarefas diárias, bem como conteúdos práticos, pois, na tentativa de resolver problemas urbanos da época, “pretendia-se que, por meio do ensino agrícola, o contingente que estava propenso a migrar do campo para cidade se fixasse no campo” (Oliveira, 2007, p.80). Cabe ressaltar ainda que o maior objetivo do ensino neste estabelecimento tinha relação à questão regeneradora e disciplinadora para o ofício no campo, tornando os alunos “capacitados para os padrões de eficiência exigidos pela estrutura de poder dominante” (Oliveira, 2007, p.80).

Esta Instituição passou por diversas transformações ao longo dos anos, inclusive mudanças de nomenclaturas: em 1939 chamava-se Ginásio Agrícola Manoel Barata; depois, em 1968, passou a se chamar Colégio Agrícola Manoel Barata; em 1979, ocorreu mais uma alteração, nesta oportunidade chamando-se Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. A partir do Decreto Federal No 11.892 de Dezembro de 2008, passou a adotar a designação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus de Castanhal (IFPA – Campus Castanhal).

Objetivando o cumprimento das políticas de Estado para a Educação, o IFPA – Campus Castanhal sofreu também mudanças com relação à formação de seus alunos, alterações estas que despontaram no ensino agrícola da época. Notadamente, o IFPA – Campus Castanhal experimentou vários modelos de educação profissional na área da Agropecuária, colaborando de modo expressivo para o crescimento agrário da região Amazônica.

Através do Decreto No 70.688, de 8 de junho de 1972, o, até então nomeado, Colégio Agrícola Manoel Barata mudou-se para a cidade de Castanhal de forma definitiva. O deslocamento de sua sede localizada na Ilha de Caratateua, na capital do estado do Pará, para o município de Castanhal também proporcionou que o ambiente escolar do Colégio Agrícola fosse reorganizado para que pudesse se adaptar à metodologia estabelecida pelo Sistema Escola-Fazenda (SEF), a qual era focada na formação tecnicista.

Oliveira afirma que este modelo de escola, Sistema Escola-Fazenda (SEF), “foi idealizado para ser auto-sustentável, por isso as criações e plantações tinham objetivo

pedagógico e também de propiciar ao refeitório da escola a alimentação necessária aos alunos residentes” (Oliveira, 2007, p.77). Além disso, a autora destaca que, neste sistema de ensino, as tarefas escolares focavam mais na prática que nas teorias, pois objetivava capacitar os filhos de pequenos agricultores para que no futuro fossem empregados dos médios e grandes empreendimentos agrícolas da época. “Com o currículo baseado numa concepção tecnicista, colocou-se em segundo plano qualquer conhecimento onde a reflexão sobre o fazer e a perspectiva crítico-social fossem utilizadas como componentes necessários à formação desses alunos” (Oliveira, 2007, p. 158). Este modelo curricular permaneceu até 1996, com a Reforma da Educação Profissional (REP).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2019), foi na década de 1970 que o ensino técnico agrário foi fortalecido na instituição, deixando de contemplar somente o ensino colegial e ginasial para formar Técnicos em Agropecuária de Nível Médio, fundamentado na Lei No 5.692/71 e do Parecer No 45/72. Com o Decreto No 83.935/79, no final da referida década, a instituição teve sua nomenclatura alterada mais uma vez, respondendo agora por Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC-PA).

A instituição modificou seu currículo novamente na segunda metade da década de 1990, em cumprimento à Lei No 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e com o objetivo de acolher às determinações da Reforma da Educação Profissional- REP, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal ampliou a oferta de cursos, implantando o ensino técnico profissionalizante na área de Agropecuária com três habilitações: Agricultura, Zootecnia e Agroindústria e passou a ofertar, além do curso Técnico em Agropecuária, outros cursos de nível técnico nas áreas de Agroindústria e de Manejo Florestal.

Segundo Oliveira (2007), o novo modelo de educação profissional estava

(...) relacionado às mudanças tecnológicas e ao avanço no campo científico em áreas centrais, como a química, a genética, a mecanização, a microeletrônica, que produziram um forte impacto no meio rural, atingindo desde o processo de produção, passando pela economia e atingindo o meio ambiente e a estrutura social (Oliveira, 2007, p.200).

Desta forma, diferentemente do modelo no Sistema Escola-Fazenda, em que predominava a técnica no aprendizado, o novo modelo de educação profissional enfatizava que o profissional da área Agropecuária precisaria “ter conhecimentos

alicerçados no desenvolvimento de habilidades de gestão, planejamento, e estar preparado para situações inusitadas, novas” (Oliveira, 2007, p.200), as quais pudessem acontecer na execução de seu trabalho. Os documentos da REP mostravam-se vinculados às demandas do setor produtivo e dos organismos interacionais de financiamento, como o Banco Mundial.

Com a intenção de acatar as mudanças, perspectivas do mercado de trabalho, e fundamentada no Sistema Nacional de Acompanhamento de Egressos - SIEG, do MEC, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, em 1998, realizou uma pesquisa de demandas, a fim de criar uma proposta de formação de mão-de-obra para o IFPA. Deste levantamento mercadológico, que abrangeu o Município de Castanhal, a Zona Bragantina e do Salgado, criou-se o projeto de redefinição de prioridades, baseado na implantação de novos cursos que deveriam ser ofertados pela Instituição, com o propósito de atender as demandas atuais e futuras do mercado. Dentre os cursos apresentado na proposta, havia o de Aquicultura, o qual se trata do estudo da produção racional de organismos aquáticos.

Em 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal sofreu mais um momento de alterações na sua organização administrativa e pedagógica, e passou a ser nomeada como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Castanhal. No Art. 2º, do Decreto Lei No 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está prescrito que:

Os institutos são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos desta Lei nº 11.892/2008.

Dentre uma das prioridades dos Institutos Federais é a oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Desta forma, a partir de 2005, o IFPA – Campus Castanhal iniciou a trajetória da oferta do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio.

2.4.2 Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFPA-Campus Castanhal

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio está apreciado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) proposto pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), e inserido no Eixo Tecnológico Recursos Naturais. Na recomendação do curso, segundo os referenciais do CNCT, o técnico em agropecuária deve se constituir em um referencial técnico-científico e conceitual focado na produção sustentável de alimentos, na humanização e na concepção da preservação ambiental.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso técnico em Agropecuária – PPP (2019), o Curso Técnico em Agropecuária com educação Integrada à educação profissional no IFPA Campus Castanhal objetiva contemplar às demandas de formação básica das cidades da área de atuação do campus, formando profissionais que atuam em propriedades familiares rurais, instituições comerciais agropecuárias, estabelecimentos agroindustriais, empreendimentos de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas naturais, e instituições rurais sem fins lucrativos, como as cooperativas e as associações.

De acordo com a resolução nº 111, de 19 de Agosto de 2015-CONSUP do Conselho Superior do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará, o Campus Castanhal-IFPA possui uma área de atuação que abrange vinte e um municípios, sendo eles: Aurora do Pará, Bujaru, Castanhal, Concórdia do Pará, Curuçá, Igarapé-Açu, Inhangapi, Ipixuna do Pará, Irituia, Magalhães Barata, Mãe do Rio, Maracanã, Marapanim, Santa Isabel do Pará, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Tomé-Açu. A oferta do curso possui a justificativa de que tais municípios do estado do Pará necessitam de aperfeiçoamento ao homem rural, bem como dos jovens das famílias do campo, para que possam utilizar corretamente os procedimentos e técnicas que indiquem para um crescimento sustentável e rentável, visando a melhoria da qualidade de vida.

O Regime Letivo do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal possui a modalidade presencial, sendo o turno integral, a periodicidade anual, ofertando três turmas anuais, com 40 vagas cada (determinadas em edital específico). O tempo mínimo de conclusão do curso é de três anos e o máximo é de cinco anos. O objetivo formativo do curso é:

Garantir a formação integral do profissional técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com autonomia intelectual e pensamento crítico na construção do sujeito reflexivo a partir dos princípios humanistas, éticos e culturais, assim como, o desenvolvimento das competências específicas em toda cadeia produtiva da agropecuária e desenvolvimento rural, considerando a preparação para o mundo do trabalho, cidadania, sustentabilidade e qualidade de vida. (PPP, 2019, p.15).

Com isso, o profissional formado no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio poderá atender às demandas provenientes das seguintes ocupações: “gestão de propriedades rurais, empresas comerciais agropecuárias, atuar em estabelecimentos agroindustriais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas naturais, cooperativas e associações rurais” (PPP, 2019, p.17).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso analisado (2019), o curso é composto por 6 divisões de atividades que são: Disciplinas comuns a todos os cursos do ensino médio, disciplinas da área técnica de agropecuária, projetos integradores que visam proporcionar a interdisciplinaridade dos conteúdos, atividades complementares que inserem o caráter flexível da formação, as práticas profissionais e os estágios supervisionados.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio estrutura-se em áreas do conhecimento, distribuídas as cargas horárias por disciplina, totalizando 3894 horas, sendo 1267 horas as disciplinas profissionais técnicas, 2407 horas as disciplinas da base nacional comum, 20 horas de atividades complementares, 20 horas de projetos integradores, 20 horas de prática profissional e 180 horas de estágio curricular supervisionado.

Considerando a grande importância da atividade prática no aprendizado do técnico em agropecuária, as disciplinas técnicas deverão garantir, no mínimo, 30% da sua carga horária total em aulas práticas.

As disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária são organizadas em função da realidade agrícola e agrária da região, e estão organizadas em três eixos norteadores. Estes eixos estão de acordo com os eixos estabelecidos nas Diretrizes Nacionais de formação profissional: Sociedade, Ciência e Tecnologia; Cidadania e Mundo do Trabalho e Pesquisa Tecnológica.

Na Tabela 1, encontra-se a Estrutura Curricular que integra o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Tabela 1 – Estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

1º ANO	
Eixo: População, Memória, Cultura, Território e Ecossistema	
Componente curricular	Carga horária
Língua Portuguesa e redação científica I	80h/ 67 créditos
Educação física I	80h/ 67 créditos
Artes	80h/ 67 créditos
Língua Espanhola I	80h/ 67 créditos
Língua Inglesa I	40h/ 33 créditos
Matemática I	120h/100 créditos
Biologia I	80h/ 67 créditos
Química I	80h/ 67 créditos
Física I	80h/ 67 créditos
Geografia I	80h/ 67 créditos
Filosofia I	120h/ 100 créditos
Total - Formação Básica	920h/ 769 créditos
Meio Biofísico	80h/ 67 créditos
Engenharia Agrícola I	120h/100 créditos
Sistemas de Cultivo I	120h/100 créditos
Bases para os Sistemas de Criação	80h/ 67 créditos
Metodologia da Pesquisa Aplicada à Agropecuária	80h/ 67 créditos
Total – Formação profissional	480h/ 401 créditos
Total Geral 1º ANO	1400h/ 1170 créditos
2º ANO	
Eixo: Trabalho, Paisagem e Agroecossistemas	
Componente curricular	Carga horária
Língua Portuguesa e redação científica II	80h/ 67 créditos
Literatura brasileira I	40h/ 33 créditos
Educação física II	80h/ 67 créditos
Língua Espanhola II	80h/ 67 créditos
Língua Inglesa II	80h/ 67 créditos
Matemática II	120h/100 créditos
Biologia II	80h/ 67 créditos
Química II	80h/ 67 créditos
Física II	80h/ 67 créditos
História I	80h/ 67 créditos
Geografia II	80h/ 67 créditos
Sociologia I	80h/ 67 créditos
Total - Formação Básica	960h/ 803 créditos
Sistemas de criação I	120h/ 100 créditos
Sistemas de criação II	120h/100 créditos
Sistemas de Cultivo II	120h/100 créditos
Bases para os Sistemas de Criação	120h/ 100 créditos
Cooperativismo, Gestão e Economia Rural	120h/ 100 créditos
Total – Formação profissional	480h/ 400 créditos
Total Geral 2º ANO	1400h/ 1203 créditos
3º ANO	
Eixo: Lugar, Territorialidade, Políticas Públicas e Desenvolvimento	
Componente curricular	Carga horária

Língua Portuguesa e redação científica III	80h/ 67 créditos
Literatura brasileira II	80h/ 67 créditos
Educação física III	40h/ 33 créditos
Língua Inglesa III	80h/ 67 créditos
Matemática III	120h/100 créditos
Biologia III	80h/ 67 créditos
Química III	80h/ 67 créditos
Física III	80h/ 67 créditos
História II	120h/ 100 créditos
Geografia III	40h/ 33 créditos
Sociologia II	120h/ 100 créditos
Filosofia II	80h/ 67 créditos
Total - Formação Básica	1.000h/ 835 créditos
Engenharia Agrícola II	160h/ 133 créditos
Sistemas de Cultivo III	120h/100 créditos
Sistemas de Criação III	160h/133 créditos
Educação, Extensão Rural e Agroecologia	120h/ 100 créditos
Total – Formação profissional	560h/ 466 créditos
Total Geral 3º ANO	1.560h/ 1301 créditos

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (PPP, 2019).

Abaixo, na tabela 2, o resumo da carga horária das disciplinas:

Tabela 2 – Resumo da carga horária

Disciplinas	Carga horária
Base Nacional Comum	2407h
Formação Profissional Técnica	1267h
Estágio Curricular Supervisionado	180h
Atividades Complementares	20h
Projetos Integradores	20h
Carga horária total do Curso	3.894h

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (PPP, 2019).

Sobre a estrutura do corpo docente do curso, esta é composta por servidores permanentes do IFPA, regidos pelo Regime Jurídico Único- Lei 8.112/1990. Além destes, podem ainda fazer parte do corpo docente do curso, professores habilitados em outras unidades do IFPA ou em outras Instituições que possuam convênios de Cooperação Técnico-Científica com o IFPA- Campus Castanhal.

Na tabela 3, consta o detalhamento do corpo docente, por titulação, do Curso Técnico em Agropecuária Integrado.

Tabela 3 – Docentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado.

Titulação	Quantidade de docentes
------------------	-------------------------------

no curso	
Graduação	2 professores
Especialização	21 professores
Mestrado	58 professores
Doutorado	40 professores

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (PPP, 2019).

A tabela acima demonstra o quantitativo de professores disponíveis para atuar no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio. Segundo o PPP (2019), mais de 60% por cento do corpo docente do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio são professores bacharéis ou tecnólogos, os quais não possuem licenciatura.

Tabela 4 – Docentes da área técnica do curso Técnico em Agropecuária Integrado.

Titulação	Quantidade de docentes no curso
Graduação	1 professores
Especialização	11 professores
Mestrado	30 professores
Doutorado	30 professores

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (PPP, 2019).

Dentre os docentes da área técnica, apenas um possui a graduação, onze deles são especialistas, trinta possuem o título de mestre, assim como trinta também são professores doutores.

O projeto político-pedagógico do curso de Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio é de 2019, com isso, alguns dados sobre docentes, ou perfil dos alunos, podem não estar adequadamente atualizados, o que não diminui a importância dele.

Em relação aos professores entrevistados nesta investigação, após a pesquisadora efetuar um levantamento dos docentes da área técnica na Diretoria de Ensino do IFPA Campus Castanhal, cinco foram convidados pelo coordenador do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, professor Laercio da Silveira Soares Barbeiro. Todos os docentes entrevistados nesta pesquisa são professores não-licenciados, contemplando, desta forma, o objetivo geral do trabalho, o qual se refere à identificação dos saberes docentes de professores bacharéis do IFPA Campus Castanhal.

Acerca dos critérios para a seleção dos cinco docentes investigados, o professor coordenador explicou que a composição de docentes do IFPA Campus Castanhal evidencia um grande e nítido pluralismo ideológico, iniciado desde a transformação da então Escola Agrotécnica em Instituto Federal do Pará- IFPA. De acordo com o coordenador, existe uma segregação entre os docentes do campus, em que uns aderem ao modelo *Fazenda-Escola*, cuja ênfase é baseada na visão tecnicista de ensino, e outros adotam a educação mais “libertadora”, fundamentada em processos de vivência. O professor justificou que a escolha dos cinco docentes para a entrevista representaria essas duas correntes de linhas de pensamentos existentes no campus Castanhal, contribuindo de forma significativa para a pesquisa.

O professor coordenador se referiu à consequência comportamental dos servidores mediante às mudanças estruturais que a instituição sofreu a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB Nº 9394/96, já apresentadas na subseção 2.4.1 Histórico de fundação do IFPA- Campus Castanhal, em que o ensino passou do modelo prescrito no Sistema Escola-Fazenda, baseado no domínio da técnica, para o modelo conforme a Reforma da Educação Profissional- REP direcionou, fundamentado em um ensino que orientasse o aluno a obter capacidade de realizar atividades com criticidade, além do melhoramento das técnicas por ele utilizadas, dessa forma, indo além do executar.

Segundo Oliveira,

A instauração desse processo gerou na comunidade escolar movimentos e dualismo: resistência e adaptação em relação à nova proposta imposta pelo MEC. Esses movimentos causaram no interior da instituição mobilizações, distanciamentos, discursos, estratégias individuais e de grupos que se refletiram no espaço escolar e delinearão contornos ao currículo (Oliveira, 2007, p.184).

Para organizar os dados e manter a privacidade das informações dos entrevistados, utilizamos letras para identificar os docentes, e letras e números para identificar os dois alunos de cada professor. Para os docentes utilizaremos as letras A, B, C, D e E; e para indicar os alunos: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1 e E2. Abaixo a caracterização dos investigados:

Tabela 5 - Caracterização básica dos professores entrevistados.

Participante	Gênero	Idade	Tempo como docente	Tempo no IFPA como docente
A	M	41 anos	7 anos	7 anos
B	M	59 anos	13 anos	13 anos
C	M	37 anos	10 anos	6 anos
D	M	36 anos	9 anos	9 anos
E	F	53 anos	23 anos	23 anos

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

A professora E é a que possui mais tempo de atuação no IFPA- Campus Castanhal, 23 anos, e o docente C o que possui menos tempo, 6 anos, tendo iniciado a sua atuação em 2013 em outro Instituto da Rede Federal de Educação, como professor substituto. O professor A é o único egresso do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), e demonstrou possuir orgulho pela passagem como aluno no Instituto Federal do Pará- IFPA. O docente D foi o mais novo a ser entrevistado e atua no Campus há 9 anos, e o D o que possui mais idade, atuando há 13 anos como professor no IFPA- Campus Castanhal.

Tabela 6 – Formação acadêmica/ titulação.

Participante	Formação inicial	Pós-Graduação
A	Graduação em Medicina Veterinária	Mestrado em Ciência Animal Doutorado em Ciência Animal
B	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenv. Sustentável
C	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agronomia Doutorado em Agronomia
D	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agronomia Doutorado em Entomologia
E	Graduação em Agronomia	Mestrado em Zootecnia Doutorado em Ciência Animal

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

Dos cinco docentes entrevistados, quatro possuem a formação superior em Agronomia, curso pertencente ao Centro de Ciências Agrárias, e um professor é formado em Medicina Veterinária, graduação pertencente à Faculdade de Medicina Veterinária. Exceto um docente, não possui o título de Doutor, o professor B, o qual foi convidado a participar da pesquisa devido o seu notável prestígio na instituição estudada. Atualmente, o docente B é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do IFPA Campus Castanhal. Na percepção dos entrevistados, todos possuem muita habilidade no ensino das aulas práticas no curso médio em Agropecuária, sempre citando em quais áreas eles lecionam, como mecanização, pragas, polinização, bovinocultura, dentre outras.

Apesar da semelhança formativa dos docentes, todos bacharéis na área de conhecimento de Ciências Agrárias, durante as entrevistas foi possível perceber que eles enxergam a docência no curso técnico médio em Agropecuária de formas diferentes, o que demonstrou a importância das representações neste trabalho, criando a possibilidade de compreender os saberes pedagógicos dos educadores não-licenciados, os quais certamente representam os docentes do IFPA- Campus Castanhal, a partir das falas dos professores investigados. Cabe ressaltar que essas diferenças não estão diretamente vinculadas à idade ou tempo de atuação dos professores, revelando que são provenientes de concepções baseadas nas experiências de cada um.

Sobre a definição dos discentes entrevistados, abaixo temos as particularidades dos alunos.

Tabela 7 - Caracterização dos alunos entrevistados.

Participante	Gênero	Idade	Ano acadêmico
A1	Masculino	18 anos	2º ano
A2	Feminino	18 anos	2º ano
B1	Masculino	18 anos	2º ano
B2	Feminino	18 anos	2º ano
C1	Feminino	18 anos	3º ano
C2	Feminino	18 anos	3º ano
D1	Masculino	18 anos	2º ano
D2	Feminino	18 anos	2º ano
E1	Feminino	18 anos	3º ano
E2	Feminino	18 anos	3º ano

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

Acerca dos discentes entrevistados, todos tinham a mesma idade, 18 anos, não necessitando, portanto, de autorização do responsável legal no Termo de consentimento livre e esclarecido, e foram selecionados de acordo com a disponibilidade no horário do intervalo de aulas. Três deles se identificaram como sendo do gênero masculino e, sete, como sendo do feminino. Seis deles estavam cursando o segundo ano do ensino médio Técnico em Agropecuária integrado, e quatro estavam no último ano do curso.

Apesar de alguns demonstrarem uma certa timidez na entrevista, aparentaram estar satisfeitos em contribuir com a pesquisa ao responderem às perguntas com entusiasmo. Como todas as entrevistas ocorreram no intervalo das aulas do período da manhã, horário em que praticam as refeições, os discentes se mostraram muito disponíveis para a pesquisa, o que colaborou muito para os fins da investigação.

3 SABERES DOCENTES

A presente seção objetiva apresentar contribuições das teorias sobre os Saberes da Docência. Na primeira subseção, apresento concepções dos teóricos Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa, e, na segunda parte, exponho o levantamento de pesquisas acadêmicas recentes sobre a temática.

Sobre os trabalhos acadêmicos publicados recentemente com a temática sobre os Saberes Docentes, foi elaborado um levantamento de pesquisas científicas, como teses, dissertações e relatos, entre os anos de 2012 até os dias atuais. Primeiramente, a investigação ocorreu em três instituições de ensino superior do estado de São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, objetivando expandir a discussão sobre o tema, foi pesquisado também no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

3.1 Saberes docentes por Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa

Para Tardif (2010, p.11), o saber docente é “o saber deles (dos professores) e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares”. Para o autor (2010, p.36), os saberes da docência são saberes sociais, pois se manifestam a partir das relações do professor com alunos e demais colegas docentes, e são compostos por saberes originados na formação profissional, somados aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, os saberes docentes são uma junção de conhecimentos advindos de formação e experiências pessoais e profissionais.

Chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto de processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que

possuem e transmitem (Tardif, 2010, p. 23).

Acerca dos *saberes da formação profissional*, defendidos pelo autor, esses são adquiridos a partir da formação acadêmica, da formação inicial, obtidos em cursos destinados para a formação de professores em universidades e faculdades. De acordo com o autor,

(...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou continuada dos professores. Com efeito, e sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (Tardif, 2010, p. 37).

Sobre os *saberes disciplinares*, “são os saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sobre forma de disciplinas” (Tardif, 2010, p. 38). Esses saberes são organizados pela comunidade acadêmica e são acessados a partir das instituições educacionais.

Já os *saberes curriculares* são os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita” (Tardif, 2010, p.38). Apresentam-se sob a forma de programas escolares, em que os docentes devem aprender e aplicar.

Em relação aos *saberes experienciais*, Tardif (2010, p.38) afirma que são resultantes do próprio exercício da atividade docente, produzidos a partir da experiência de situações típicas da escola, bem como das relações entre professor e aluno, e entre os pares da profissão. Dessa forma, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2010, p. 38).

Para o autor, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2010, p. 29).

Semelhante à classificação de Maurice Tardif (2010), temos as considerações de Gauthier (2013) sobre os saberes docentes em sua obra “*Por uma teoria da*

pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”. Como argumento central, o professor universitário apresenta a existência de um reservatório, “no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier *et al*, 2013, p. 28). Dessa forma, é apresentada uma classificação dos saberes docentes em que há, além dos *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais* (saberes já descritos por Tardif), os *saberes das ciências da educação*, os *saberes da tradição pedagógica* e os *saberes da ação pedagógica*.

Segundo o autor, os *saberes disciplinares* são os “produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (Gauthier *et al*, 2013, p. 29). Os professores, mesmo sendo os autores das teorias, necessitam entender o que é importante para ensinar a seus alunos, e é exatamente essa necessidade de se conhecer a matéria profundamente, assim como os métodos e as técnicas para aplicar no ensino, que diferencia o profissional educador dos demais que conhecem e se interessam pela matéria.

Os *saberes curriculares* dizem respeito aos programas de ensino, os quais “não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialista das diversas disciplinas” (Gauthier *et al*, 2013, p. 31), e nesse sentido, segundo a visão do autor, os docentes devem possuir o mínimo de conhecimento acerca desses programas de ensino.

Os *saberes experienciais* estão relacionados com o hábito e a experiência particular do docente, como um processo individual de aprendizagem da profissão. Gauthier faz uma crítica em relação a esse saber, pois esse saber por ser muito singular do docente, acaba 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 tira 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 *et al*, 2013, p.33).

Sobre os conhecimentos acerca da escola, de sua organização ou de seu

funcionamento, adquiridos durante a formação acadêmica, ou mesmo durante o trabalho do professor, em que “embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (Gauthier *et al*, 2013, p.31) são denominados os *saberes das ciências da educação*.

Acerca dos *saberes da tradição pedagógica*, conforme os autores (2013, p.32), estes referem-se às representações da escola, do professor, dos alunos, dos processos de ensinar e aprender que os docentes possuem antes mesmo de suas formações iniciais ao ofício de educar.

Segundo os autores (2013, p.33), os *saberes da ação pedagógica* têm relação à divulgação e validação por meio de pesquisas científicas empíricas em sala de aula, ou seja, para Gauthier *et al*, a partir do momento que os *saberes experienciais* sejam verificados, validados cientificamente e tornados públicos, a teoria da pedagogia seria assim constituída.

A teoria da pedagogia seria, dessa forma, o somatório, ou o reservatório como Gauthier denomina, dos saberes da ação pedagógica, os saberes disciplinares (matéria a ser ensinada pelo professor), os saberes curriculares (o programa de ensino), os saberes experienciais (experiências de vida inerentes ao cotidiano do docente), os saberes das ciências da educação (conhecimentos obtidos na formação inicial do docente), e os saberes da tradição pedagógica (representações do docente e da escola adquiridos durante sua vivência como discente).

Selma Garrido Pimenta (2007) também teoriza sobre os saberes docentes, e os caracteriza em categorias: *saberes pedagógicos*, *saberes do conhecimento* e *saberes da experiência*. A autora (2007) afirma que a construção dos *saberes pedagógicos* extrapola o que está contido nas ciências da educação, pois tais saberes surgem na prática educacional, na ação social de educar, sendo assim reelaborados no exercício cotidiano da educação.

Sobre os *saberes do conhecimento*, Pimenta (2007, p. 9) estabelece que os docentes são responsáveis, não somente por informar os conteúdos aos seus alunos, mas, e também, de educá-los de forma a humanizá-los, possibilitando que os seus discentes trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades e reconstruindo estes conhecimentos com sabedoria.

Já os *saberes da experiência* dizem respeito à identidade do docente, pois são alicerçados desde o desenvolvimento inicial do professor até o seu ofício educacional.

Estes saberes são construídos a partir da relação com a prática docente, associados às referências de bons professores que foram importantes e marcantes em sua trajetória como aluno. Ao iniciar a sua formação, o professor já carrega consigo várias experiências vividas como aluno, colaborando para uma reflexão sobre a prática docente.

Outro autor que, apesar de não trabalhar com a expressão *Saberes docentes*, aborda o tema como tendo fundamental relevância em seu ensaio “o Regresso dos Professores” (2007), é Antônio Nóvoa. Segundo ele, (2007, p.59), a profissão docente é construída a partir da formação de professores, dentro da própria profissão, e deve ser baseada no alcance de uma cultura profissional, em que os docentes mais experientes tenham papel fundamental na formação dos docentes mais jovens, reforçando a importância educativa da escola. A necessidade de se construir a formação do professor dentro do contexto escolar, com o auxílio de seus pares mais reconhecidos e habilitados, é justamente o argumento que embasa a obra de Nóvoa.

Na concepção do autor, um profissional para ser um *bom professor* deve possuir o *Saber do conhecimento*; o *Saber da cultura profissional*; o *Saber do tato pedagógico*; o *Saber do trabalho em equipe*; e o *Saber do compromisso social*. Em sua obra, Nóvoa (2007, p.48) considera esses saberes como sendo disposições que caracterizam um bom trabalho docente.

Sobre o *Saber do conhecimento*, o autor (2007, p. 49) afirma que a construção de práticas docentes no sentido de conduzir o conhecimento ao aluno é o ofício principal do professor, e que “é a partir do conhecimento, da sua aquisição e compreensão, que se constrói a educação de uma pessoa” (Nóvoa, 2007, p.48). Acerca do *Saber da cultura profissional*, o autor destaca que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2007, P. 49).

Ao que se refere ao *Saber do tato pedagógico*, Nóvoa (2007, p.49) confirma que a condução do conhecimento ao aluno não é um ato que está ao alcance de todos, e diz que, no processo ensino e aprendizagem, é inevitável que “as dimensões

profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (Nóvoa, 2007, p.49).

Nóvoa (2007, p.49) aborda a importância do trabalho em equipe no interior das escolas, *Saber do trabalho em equipe*, como sendo um modo profissionalizante docente, em que os movimentos pedagógicos ultrapassem os limites das organizações escolares, no sentido de um reforço de dimensões colaborativas. Destaca também, o compromisso social docente, *Saber do compromisso social*, quando afirma que

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente. (Nóvoa, 2007, p. 49)

Ratifico que Antônio Nóvoa não propõe saberes docentes em sua obra, entretanto aborda características da prática docente que devem ser desenvolvidas a fim de torná-las ações que beneficiem a formação inicial de seus pares.

Ainda sobre a formação docente, Nóvoa menciona que nas políticas européias, o professor para iniciar seu ofício é necessário percorrer três degraus acadêmicos, que são: “1º A graduação numa determinada disciplina científica; 2º O mestrado em ensino, com forte referencial didático, pedagógico e profissional (dois anos); e 3º Um período probatório, de indução, de entrada na profissão (dois a três anos)” (Nóvoa, 2007, p.50). A partir disso, ele defende que a formação docente seja baseada em cinco preceitos imprescindíveis, que valorizam “a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores” (Nóvoa, 2007, p.61), haja vista que são, segundo o autor, princípios que já se encontram inseridos em vários programas de formação de professores, mas que ainda carecem de divulgação nos círculos educacionais e profissionais, além da necessidade de se dedicar mais tempo às discussões de experiências já existentes nas instituições de ensino como referências aos docentes.

Na subseção adiante, apresentaremos algumas pesquisas acadêmicas mais recentes sobre o tema pesquisado, saberes docentes.

3.2 Pesquisas acadêmicas recentes

Com a intenção de aprofundar os estudos realizados sobre os Saberes Docentes nesta pesquisa, foi elaborado um levantamento de trabalhos científicos, como teses, dissertações e relatos, entre os anos de 2012 até os dias atuais. Em um primeiro momento, a investigação ocorreu em três instituições de ensino superior do estado de São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, com a finalidade de estender a abordagem sobre o tema, foi investigado também o assunto no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Como palavras-chave nos filtros dos repositórios institucionais, utilizou-se: *saberes docentes*, *saberes pedagógicos*, *formação continuada*, *saberes de professores bacheréis*, *docentes bacharéis de institutos federais*, entre outras.

Abaixo, alguns trabalhos científicos que nos auxiliaram a analisar a pesquisa sobre os saberes pedagógicos dos professores do curso médio integrado em agropecuária do IFPA- Campus Castanhal.

No relato de experiência, no ano de 2014, denominado *Teoria e prática na formação do professor universitário: o estágio como um veículo para o saber docente*, Simônica da Costa Ferreira teve como objetivo destacar a valorização do estágio na docência e a experiência docente no processo para a formação do professor. A autora trata do valor que a teoria e a prática possuem em um trabalho para que este seja considerado completo, ressaltando a importância do estágio na formação do docente. Segundo a pesquisadora:

(...) o estágio é uma oportunidade de troca de saberes o qual faz com que todos, professores e alunos cresçam e aprendam uns com os outros. Estar em sala de aula estagiando faz parte do processo de ensino aprendizagem e permite um olhar diferenciado para os estudos (Ferreira, 2014, p. 7).

Na dissertação *Saberes da docência pelo olhar dos docentes*, de Joseane Karine Tobias, defendida em 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Rio Claro, tratou-se de uma investigação sobre os saberes que os docentes de uma escola pública de Campinas/SP produzem a partir do relacionamento com o aluno, os quais, segundo a autora, são saberes adquiridos por

estarem na condição de professor e que, não necessariamente foram previamente colocados aos docentes nos moldes legislativos, formativos acadêmicos ou a nível institucional.

A investigadora entrevistou 12 professores que lecionam no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o que representava um terço dos docentes que lecionavam no ano de 2013 na referida escola, e destacou doze saberes originados e construídos entre aluno e professor que foram: “saber ouvir”, “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter postura”, “conhecê-los para conhecer-se”, “ação solitária”, “respeito ao aluno” e “atitude investigativa”.

Nesse estudo, a pesquisadora faz reflexões sobre a escola ser um espaço de formação do docente:

O professor constrói aprendizados com os alunos, com a comunidade, com o sistema de ensino, com os programas curriculares, com seus colegas de trabalho, com toda a estrutura escolar e com a rotina de trabalho. E se na escola o professor constrói tantos aprendizados como os descritos acima e os destacados pela temática dos saberes, será que a escola é reconhecida enquanto espaço de formação docente? O que mudaria a nível social, legislativo, escolar e universitário reconhecer e validar a escola enquanto instituição de formação discente e docente? (Tobias, 2015, p. 158).

Em *Saberes da docência: um estudo sobre a formação de professores de História* apresentada à UNESP de Franca, no ano de 2017, Fernanda de Melo Blanco foi investigado a narrativa do professor enquanto discente da educação superior, a razão que fez com que esse profissional optasse pela carreira de professor, bem como o curso optado, os saberes que o docente possui, a avaliação do professor acerca do conhecimento que constrói na prática e que se busca aprimorar-se através de formação continuada. Primeiramente, a pesquisadora traz um estudo do processo histórico da formação inicial de professores de História a partir da década de 1970 até os dias atuais. Após isso, apresenta as contribuições das teorias sobre os Saberes da Docência e do Professor Reflexivo para a formação continuada de professores a partir dos autores Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta e Isabel Alarcão.

Como resultado deste trabalho, foi possível detectar a existência de lacunas que vão da formação discente à docente, emergindo assim a necessidade de uma formação continuada para preencher esse hiato. Segundo Blanco (2017), quase que de forma unânime, os entrevistados relataram a contribuição em grande medida de disciplinas de conteúdos específicos em detrimento das pedagógicas durante a

graduação, evidenciando uma formação inicial em desequilíbrio, e um sentimento de despreparo para lidar com a realidade da profissão docente. Os investigados mencionam críticas aos horários de trabalho pedagógico, alegando que há uma maior preocupação em responsabilizar os “culpados” pelo insucesso da educação, horário que deveria ser destinado ao desenvolvimento de uma formação continuada para subsidiar o trabalho, como a troca de experiências docentes entre os pares.

Na dissertação *Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?*, escrita por Carina Maria Bullio Fragelli, concluída em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- UNESP/ Rio Claro, foi proposto compreender a contribuição de melhoria que a experiência da docência na educação básica de professores universitários envolvidos na licenciatura pode trazer à docência. Como aporte conceitual, a autora utilizou-se das ideias de Paulo Freire e Antônio Nóvoa, além também de Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Garrido Pimenta.

Como resultados, a autora afirma que:

A experiência na educação básica é importante, mas não determinante para qualificar a docência universitária em cursos de formação de professores, dado que a docência é compreendida como um eterno movimento de reconstrução. Se a experiência não é ressignificada não lhe é atribuído o valor necessário para caracterizá-la como parte constituinte da docência. Apesar de contribuir para a formação da identidade profissional, a experiência precisa ser partilhada, refletida e analisada para possuir um significado perceptível na estruturação dos conhecimentos próprios da docência. (Bullio, 2016, p. 140).

A dissertação *Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de Pós-Graduação lato sensu de uma IES*, investigação apresentada por Nadia Moura Farhat ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação- USP, concluída em 2017, teve como objetivo avaliar os saberes pedagógicos de professores de Pós-Graduação *lato sensu* que atuavam em uma IES na cidade de São Paulo. A pesquisa de campo coletou o perfil de oito docentes bacharéis, das áreas de administração de empresas, economia e jornalismo, por meio de questionário *on-line* e entrevistas semiestruturadas, e confirmou que:

os saberes pedagógicos dos docentes não são priorizados no *lato sensu* e que só passam a ser valorizados quando, já lecionando, os próprios docentes se sensibilizam diante da necessidade de se desenvolver e de construir uma identidade profissional. A pesquisa de campo revelou que a maioria dos entrevistados reconhece a relevância dos saberes pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem, mas não priorizam seu desenvolvimento. (Farhat,

2017, p. 143).

Já a dissertação de mestrado *Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática*, apresentada por Helder Antonio de Freitas à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática em 2012, propôs como objetivo analisar como os artefatos computacionais podem auxiliar o professor no seu trabalho e, principalmente, como essa tecnologia pode ajudá-lo a organizar novos saberes sobre a docência. Este trabalho se desenvolveu por meio de entrevistas e observações das aulas dos professores de Física, Química, Biologia e Ciências, professores estes que se encontravam em formação em Mestrado e Doutorado.

As análises dos resultados foram relacionadas em concepções de saberes desenvolvidos por Tardif e conceitos sobre mediações de Vygotsky, e revelaram que

os professores pesquisados utilizam em sua prática os Saberes Docentes Pedagógicos Computacionais por eles mesmo elaborados, com base em seus conhecimentos, vindos de diversas formas e de sua própria atividade, que é estruturada, organizada e orientada para o uso dessa tecnologia. Assim, nossos resultados reforçam o enorme potencial da prática pedagógica com uso de Artefatos Computacionais para a elaboração de saberes. (Freitas, 2012, p.81).

Já no contexto do Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, a dissertação *Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio*, escrita por Clara Cayeiro Cruz em 2020, objetivou analisar os princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio a partir da ótica dos professores. Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de educação profissional técnica de nível médio, localizada no interior do estado de São Paulo. A pesquisadora argumenta que

para uma formação significativa é preciso ter um relacionamento claro entre docente e alunos, é importante discutir sobre a organização e o planejamento dos estágios e das atividades teórico práticas. Bem como no decorrer das atividades, priorizar o ensino sobre a importância do ato de cuidar, além do respeito e da ética e se atentar à postura profissional, em busca do desenvolvimento de saberes (Cruz, 2020, p. 120).

A pesquisadora (2020) conclui que estes princípios são indispensáveis à prática da enfermagem, e afirma que os docentes tenham consciência de que esses

princípios fundamentam o ensino profissional técnico de nível médio em enfermagem.

A tese de Ricardo Abdalla Barros, defendida na Universidade Estadual Paulista- Campus de Rio Claro em 2019, *Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis*, objetivou investigar, sob o olhar dos docentes universitários, os saberes imprescindíveis para o trabalho acadêmico no ensino superior em Música. Neste trabalho, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário, entrevista semiestruturada e acompanhamento das aulas práticas de instrumento musical com os participantes da pesquisa, que foram docentes do curso superior em música de três instituições de ensino superior públicas do estado de São Paulo: USP, UNICAMP e UNESP.

Em sua pesquisa, Barros (2019, p. 155) destaca que os pesquisados não almejavam, a princípio, atuar na docência superior, mas devido a conjuntura do mercado de trabalho em Artes e o atrativo salarial da educação superior, os instrumentistas se veem forçados a atuarem na docência e assim acabam atuando como professores universitários. O autor ainda afirma que no ensino superior das universidades públicas paulistas, “os cursos ainda se valem de aulas individuais, com um currículo padronizado, não promovendo a interdisciplinaridade entre os diferentes conhecimentos disciplinares que o próprio curso oferece.” (Barros, 2019, p. 157).

No trabalho de conclusão de curso-TCC apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2015, intitulado como *Dilemas de uma professora em ação: Saberes docentes e suas implicações no cotidiano*, Taíne Luzia da Silva propõe apresentar, compreender e avaliar quais são os saberes que a docente pesquisada mobiliza nas situações de tomada de decisão. A partir de uma entrevista semiestruturada com uma professora de Ensino Fundamental da rede particular na cidade de Campinas, a qual possuía formação em pedagogia, além de mestrado e doutorado, a autora concluiu que

as ações (da entrevistada) estiveram o tempo todo pautadas em saberes traduzidos na preocupação com a coletividade, com o diálogo, com o respeito ao próximo, com a justiça, com a cooperação e com a partilha, considerando que estão permeando todas as atividades realizadas com seus alunos, bem como as atitudes que são tomadas por ela em sala de aula (Silva, 2015, p. 79).

Mediante às conclusões da pesquisa, Silva (2015) ressalta que a professora entrevista é diferenciada tanto no que diz respeito à sua formação, quanto ao que

transmitiu sobre sua postura com seus colegas da escola, seus alunos e sua família, além da nítida preocupação que a docente possuía pela formação social e escolar de seus alunos, buscando sempre atendê-los em consonância com a individualidade e singularidade de cada um.

A dissertação *Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina- Campus São José*, de Alexandre Moreira, defendida em 2012 no Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tratou de uma investigação do processo de formação, de atuação e da prática profissional dos bacharéis-professores (graduados, mas sem curso de Licenciatura) que atuam como docentes na modalidade dos cursos Técnico Integrado de Nível Médio e Pós-Médio no instituto. A pesquisa foi pautada em conceitos de Tardif, Saviani, Shulman, Gauthier e Pimenta. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com onze professores da escola, sendo todos bacharéis em Ciências Exatas, formados ou em Engenharia Elétrica ou em Ciência da Computação. Moreira concluiu que

Os bacharéis-professores têm uma preocupação pela busca de conhecimentos quanto à perspectiva técnico-científica, porém, quanto à perspectiva metodológica, didático-pedagógica, praticamente está ausente de suas preocupações de formação. Ou seja, alguns docentes acham que é suficiente o que eles aprenderam como alunos, através das suas próprias experiências com outros professores modelos, com colegas, com os filhos ou por intermédio da própria prática em sala de aula. Entretanto, notamos, pelas entrevistas, que falta um aprofundamento teórico na área da Educação e o conhecimento de novas metodologias de ensino, o que poderia eliminar ou minimizar muitas dificuldades que eles enfrentam durante seu fazer pedagógico no IF-SC, Campus São José (Moreira, 2012, p. 185)

Já a tese *Interface entre saberes da tradição e saberes docentes: suas implicações no ensino de geociências em escolas ribeirinhas no Amazonas* de Carmen Lourdes Freitas dos Santos Jacaúna, defendida em 2020 no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, teve como objetivo investigar a contribuição dos saberes tradicionais amazônicos aos saberes docentes e as práticas educativas dos professores, no que tange ao ensino de geociências realizado nas escolas ribeirinhas do município de Parintins (AM). A pesquisa ocorreu por meio de relatos com dez professores que ensinam a disciplina de geografia no Ensino Fundamental, e seus alunos.

Como resultado da pesquisa, os sujeitos partícipes apontaram a viabilidade para o desenvolvimento de práticas metodológicas e didáticas que considerem “o

contexto, a experiência, o conhecimento produzido ao longo dos anos por esses sujeitos, como condição da formação de um sujeito local e global sem, contudo, negar ou desvalorizar os conhecimentos escolares e científicos” (Jacaúna, 2020, p. 149). Os alunos investigados afirmaram que estudar conteúdos que estão presentes em seu dia a dia contribuem significativamente para suas vidas, confirmando a defesa da autora:

de que quando a formação inicial e continuada dos professores é embasada por um pensamento reflexivo sobre o contexto educacional em que atua a possibilidade de fortalecimento das relações entre o ensino de conteúdos disciplinares, mediados pelos saberes da tradição local, viabilizam suas ações didáticas, e ao mesmo tempo proporcionam um aprimoramento dos saberes docentes dos professores. (Jacaúna, 2020, p. 150).

O trabalho de Robinson Luiz Franco da Rocha, publicado em 2020, com o título *Os saberes docentes de professores de Educação Física: janelas para o ensino da educação física escolar*, em nível de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tematiza a prática pedagógica de professores que atuam no Ensino Fundamental, trouxe como discussão os saberes que embasam o trabalho docente. A pesquisa de campo foi desenvolvida com dois professores de educação física, e as etapas se dividiram entre observações de aulas, realização de entrevista semiestruturada e videografações das aulas.

Sobre os resultados da investigação e baseado em Maurice Tardif, o autor (2020, p. 296) concluiu que os saberes docentes dos dois professores são plurais, e informados de diversos espaços sociais: saberes provenientes da infância, de outros espaços extraescolares, das experiências como discentes da graduação de Educação Física, do programa curricular de sua rede de ensino e de suas próprias experiências da docência.

A tese *História de vida e profissão docente: experiências formadoras e constituição da identidade em contexto de reforma educacional*, de Maurício Demori, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas, em 2016, foi uma pesquisa em história da educação, sob a perspectiva da história cultural, demonstrando a formação de professores e as experiências pessoais e profissionais que contribuíram para a composição da identidade docente.

Utilizando a metodologia de pesquisas narrativas, ou seja, coletando depoimentos os quais são compartilhados e colocados em diálogos, o investigador

visa entender os saberes, as experiências da formação acadêmica, as relações sociais e a identidade de professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Campinas-SP.

Acerca da composição dos saberes docentes, Demori (2016, p. 210) afirma que “a constituição dos saberes profissionais ocorre a partir de inúmeros processos formativos que se estabelecem no transcorrer dos anos e de gerações”, e cita que muitos entrevistados afirmam que foram influenciados na escolha profissional pelos pais, que eram professores. Demori menciona também a cultura escolar como fator relevante à constituição dos saberes profissionais:

Muitos docentes se referiram aos modelos profissionais apreendidos com o trabalho de seus professores quando inseridos no ensino fundamental e médio. As imagens de algumas práticas profissionais são rememoradas como constituintes de boas práticas. Apontaram que observando os mestres (docentes) e as maneiras de tratar o conhecimento e a didática, apreenderam a se relacionar com os alunos, a conduzir uma sala de uma forma peculiar, a disciplinar uma turma para o trabalho dos conteúdos e adequar métodos a contextos específicos. (Demori, 2016, p. 210)

O pesquisador aponta que, segundo as entrevistas, além da formação acadêmica, a troca de experiências entre os docentes fortalecem os laços profissionais entre os pares, e que a prática do exercício de alteridade com os alunos em fase adulta, colocar-se no lugar destes, colaboram para o processo ensino-aprendizagem.

Pode-se notar que poucos trabalhos abordam os saberes de professores bacharéis. Dos trabalhos apresentados acima, pesquisados na USP, UNICAMP e UNESP, somente quatro abordam este aspecto, que são as dissertações *Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de Pós-Graduação lato sensu de uma IES*, de Nadia Moura Farhat; *Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio*, de Clara Cayeiro Cruz; *Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis*, de Ricardo Abdalla Barros; e *Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina- Campus São José*, de Alexandre Moreira, indicando, nesse sentido, poucos trabalhos acadêmicos divulgados nas instituições USP, UNICAMP E UNESP.

Observou-se também que mesmo os professores com formações em licenciaturas, como citado na dissertação de Fernanda de Melo Blanco, *Saberes da*

docência: um estudo sobre a formação de professores de História, afirmam um desequilíbrio quando se compara os conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos trabalhados na graduação, colaborando para a sensação de despreparo dos licenciados ao lidarem com a realidade da profissão docente. De forma semelhante, os docentes bacharéis entrevistados por Nadia Moura Farhat em *Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de Pós-Graduação lato sensu de uma IES*, confirmam que, praticamente, não tiveram formação pedagógica, mas reconhecem a sua importância mediante à prática de sala de aula.

Cabe ressaltar que dentre os quatros trabalhos acadêmicos encontrados que abordam pesquisas com docentes bacharéis, somente dois tratam de pesquisas com docentes que atuam no ensino médio, interesse desta dissertação. A pesquisa acadêmica que mais se aproxima do objetivo desta pesquisa é o trabalho de conclusão de Mestrado de Alexandre Moreira, de 2012, *Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina- Campus São José*, pois investigou a formação, atuação e prática profissional de bacharéis-professores de um curso Técnico Intergrado de Nível Médio e Pós-médio de um Instituto Federal. Este trabalho foi o único encontrado no recorde temporal de 2012 até os dias atuais, nas três universidades paulistas pesquisadas (UNESP, USP e UNICAMP), que investiga docentes não-licenciados de um instituto da Rede Federal, portanto sinalizando poucas pesquisas nesse sentido também.

Levando em consideração a constatação da escassa investigação sobre a temática nas universidades do estado de São Paulo (UNESP, USP e UNICAMP), durante as colocações da banca examinadora no exame geral de qualificação do mestrado, houve a sugestão da busca de trabalhos acadêmicos no banco de dados da CAPES. Desta forma, adiante serão apresentados vinte estudos encontrados no catálogo de teses e dissertações desta instituição, os quais investigam professores bacharéis, sendo oito pesquisas diretamente relacionadas ao tema desta investigação, pois tratam de docentes não-licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica, auxiliando sobremaneira o objetivo geral desta dissertação.

Na tese *Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)* de Darlene Silva dos Santos, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o objetivo geral foi, como o próprio título diz, analisar as necessidades

formativas dos professores bacharéis que assumiram profissionalmente a docência universitária no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí no Campus Ministro Reis Velloso. Neste trabalho, a autora buscou, como objetivos específicos, traçar o perfil identitário dos participantes do estudo; apreender as compreensões de docência universitária dos professores bacharéis; identificar a relação entre necessidades formativas de professores bacharéis e os saberes elaborados na constituição da identidade profissional; descrever quais possíveis ações formativas no âmbito da universidade poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis e contribuir para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor bacharel do Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

A pesquisa ocorreu em duas etapas, sendo a primeira teórico-bibliográfica, e a segunda, uma pesquisa de campo junto aos professores do curso de administração da UFPI. Segundo a autora (2019, p. 166), “a análise indica que os/as professores/as, embora tenham cursado mestrado e/ou doutorado, não tiveram em sua formação pós-graduada a sistematização de conhecimentos científicos referentes à docência”, e enfatiza a importância da formação permanente do profissional docente, além de afirmar que

a docência universitária é uma profissão realizada, de certa forma, intuitiva, por meio de modelos contruídos ao longo das vivências formativas dos/as docentes. A própria legislação educacional brasileira é omissa quanto à exigência de formação sistematizada no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos para docentes universitários. Identificamos, assim, que existem ambiguidades e problemas quanto às interações entre docência e formação, principalmente, porque a profissão docente exige o domínio de conhecimentos profissionais específicos, nem sempre contemplados nos processos formativos. Todavia, docência e formação podem ser consideradas pares dialéticos e se constituem como processo social, histórico, político, filosófico e cultural (Santos, 2019, p. 166).

No contexto do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará, a dissertação de Eva Daks Leite Parente Lima intitulada *Prática docente de bacharéis em exercício na graduação em fisioterapia: trajetórias profissionais e ações pedagógicas*, apresentada em 2019, propôs analisar a prática docente de bacharéis de um curso de graduação em fisioterapia da Região Norte do Ceará a partir de suas

trajetórias profissionais e ações pedagógicas a partir da premissa dos saberes pedagógicos de professores bacharéis, considerando não somente o domínio dos conhecimentos específicos da área da fisioterapia, como também os conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento das habilidades para a prática da docência.

Para a coleta de dados, Lima aplicou questionários com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista aberta para treze professores bacharéis do corpo docente do curso, além de analisar documentos pertinentes. Como resultados da investigação, a autora assegura que os profissionais da saúde participantes da pesquisa afirmam que não possuem nenhuma formação para atuarem na docência superior, e que

A atividade profissional do docente possui uma natureza pedagógica e mediante este achado mostra-se necessária a realização de capacitação em aspectos pedagógicos para os profissionais de saúde como fator importante para a atuação destes como docentes. Ao analisar os saberes destes professores notamos um absolutismo dos saberes da formação, oriundo dos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra (Lima, 2019, p. 59).

Em suas conclusões, Lima (2019, p.59) destaca que os saberes experienciais citados pelos participantes decorrem da vivência enquanto alunos, sendo resultado das observações da prática pedagógica de seus ex-professores, bem como da prática da relação professor-aluno, inexistindo no discurso dos docentes entrevistados situações oriundas a partir das relações com seus pares, ressaltando a importância de existir a relação dialógica entre os professores a fim da prática reflexiva entre os docentes. A autora (2019, p.59) também nota que o conhecimento teórico-técnico em fisioterapia norteia a prática docente, mas não é suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso pelos discentes.

A pesquisa *Ser professor: saberes no exercício da docência do professor bacharel no curso de administração nas instituições de ensino superior - unit e ufs* de Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite, tese defendida em 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Tiradentes, objetivou analisar os sentidos e significados atribuídos por professores bacharéis a partir dos saberes provenientes das identidades profissionais, formação do administrador e das teorias e práticas pedagógicas no âmbito do curso de Administração na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade Tiradentes, ambas localizadas no Estado de Sergipe.

A partir de análise documental, estudo bibliográficos e aplicação de questionários para doze professores bacharéis, a pesquisadora constatou que

Os professores bacharéis em Administração abraçam a docência ao tentarem captar e aperfeiçoar suas práticas docentes ou as reais necessidades dos seus discentes no processo de capturar os saberes difundidos no ensino, e destacam a necessidade de mobilizar novos saberes para aplicar no exercício da docência. Embora, os saberes que balizaram suas práticas foram os de suas áreas específicas, o que ajudou a constatar, em seus depoimentos, que muitos não tiveram o contato mais aperfeiçoado com os saberes do campo da educação, mesmo atuando enquanto professores bacharéis, em suas respectivas disciplinas. Outros viram a necessidade de aproximar-se da docência, no mestrado e no doutorado, retornando as suas áreas de origem, demonstrando o movimento produzido para ampliar as fronteiras entre disciplinas e ao mesmo tempo retornando para seus espaços, a fim de terem maiores desenvolvimentos práticas e teóricas em seu universo de atuação. Dessa maneira, entende-se que a docência na Administração é fruto da formação continuada (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*), uma vez que a graduação em Administração não tem como meta formar licenciados, e isso se aplica em todos os outros cursos de bacharelado. É desse universo que aflora o ser professor bacharel e que necessita de um conhecimento mais amplo (Leite, 2020, p. 188).

Ao final de sua tese, a autora nos convida a refletir sobre a valorização e a participação do profissional professor bacharel nos debates sobre os saberes pedagógicos, e destaca que o profissional docente que não acompanha as questões da educação, está propício a viver na ignorância e se sentir incapaz de persuadir as pessoas.

A dissertação *Formação pedagógica do bacharel e o encontro com a profissão docente* de Priscila Miranda de Carvalho, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Metodologia para o ensino de linguagens e suas tecnologias da Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Este trabalho acadêmico teve por objetivo identificar produções científicas brasileiras que trataram sobre os desafios encontrados pelos docentes bacharéis no ofício de ensinar e como constroem seus saberes pedagógicos para o exercício da docência no Ensino Superior. A metodologia desta investigação abrangeu o levantamento bibliográfico e a análise de entrevistas com professores bacharéis.

Como resultado, a autora destaca que

todos afirmaram que não almejavam ser professor na vida profissional. Para a grande maioria dos entrevistados nas dissertações, a iniciação à docência esteve ligada a questões financeiras e imaginavam que seria por pouco tempo. Inclusive, muitos deles ingressaram através de convite (Carvalho, 2020, p. 63).

Para a atuação em sala de aula, os entrevistados se baseavam a partir das experiências que tiveram enquanto aluno, e das relações com seus pares. Segundo Carvalho (2020, p. 63), os pesquisados “falaram de memórias boas e ruins de professores que fizeram parte da sua vida acadêmica, e utilizaram essa experiência para iniciar” a prática docente. Ainda de acordo com a pesquisadora, os professores participantes da pesquisa destacaram a importância das trocas de experiência com colegas, os quais compartilhavam boas práticas, concluindo, desta forma que a construção dos saberes pedagógicos dos entrevistados está alicerçada

em seus saberes curriculares e experienciais a partir das práticas diárias em sala de aula, de suas percepções enquanto alunos, das colegas e reproduzem as ações dos professores que consideram bons professores. Reconhecem que melhoram sua prática na base do ensaio/erro e com o trabalho na mesma disciplina por semestres consecutivos (Carvalho, 2020, p. 63).

Em *Docência universitária na área da saúde: um estudo das trajetórias de formação e das práticas de ensino de bacharéis iniciantes na carreira docente*, dissertação escrita por Crisciane Alves de Almeida Campos, concluída em 2020, foi proposto investigar as trajetórias formativas e os processos constitutivos da docência de bacharéis da área da saúde, iniciantes no exercício da carreira docente. Para alcançar o objetivo do trabalho, além da pesquisa documental e revisão de literatura, foram feitas entrevistas com bacharéis docentes de uma instituição particular da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Campos (2020, p. 108) afirma que os bacharéis docentes, em sua maioria, iniciam o ofício da docência sem formação pedagógica e, dessa forma, se deparam com uma realidade desafiadora para garantir a qualidade do ensino:

a constituição do bacharel docente envolve questões complexas à proporção que ser docente significa, fundamentalmente, compreender que o exercício profissional demanda formação e, acima de tudo, compromisso com a aquisição de habilidades e competências consideradas essenciais para a atuação docente nos cursos de graduação (Campos, 2020, p. 108).

Os resultados revelaram que os entrevistados eram professores iniciantes, com até cinco anos de atuação na docência, e, do ponto de vista destes, apontaram a importância da formação continuada, assim como o desenvolvimento de saberes pedagógicos de forma articulada, a fim de promover ações didáticas na carreira docente.

A dissertação intitulada como *O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel: um estudo de caso com professores arquitetos*, investigada por Carolina Nobrega Saboia Luz no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará- UECE, em 2019, teve como objetivo analisar como os docentes arquitetos bacharéis dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência nesses cursos de graduação. Tais dados foram levantados por meio de questionários e entrevistas estruturados para docentes arquitetos de doze instituições de Educação Superior que oferecem cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na cidade de Fortaleza- CE.

Sobre a constituição dos conhecimentos pedagógicos, menos da metade do público investigado afirmou que as experiências, como estágio na docência e cursos de formação pedagógica continuada, os ajudaram ao ato de ensinar (Luz, 2019, p.159). Dessa forma, para o grupo estudado, o estágio e a formação continuada não representaram um conhecimento fundamental ao saber ensinar. Ainda sobre a formação continuada, a autora enfatiza que, apesar da sua importância para o processo inicial de ensinar, a formação do docente universitário não pode ser considerada como único subsídio no campo educacional.

Como resultados da pesquisa, temos que

a aquisição do saber ensinar pelo docente bacharel arquiteto é fragmentada, em grande parte individualizada, solitária e baseada na auto formação, fundamentada principalmente no saber experiencial (adquirido no dia a dia), na socialização com os pares e na formação continuada (Luz, 2019, p.160).

A pesquisadora assegura em suas conclusões que “o docente arquiteto, na busca consciente ou inconsciente do seu conhecimento pedagógico, se utiliza de experiências formais e informais, advindas sempre de mais de uma fonte (Luz, 2019, p. 159), como por exemplo a socialização com seus pares, a avaliação e o *feedback* dos alunos no final de semestres, a reflexão sobre a prática pedagógica e a utilização de redes sociais com a intenção do diálogo sobre as temáticas.

No trabalho de dissertação, *Docência superior e saberes docentes em cursos de administração do Rio de Janeiro: o que dizem os professores?*, apresentado por William Macedo Quintanilha ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, em 2019, o objetivo geral foi descobrir quais saberes os

professores bacharéis do curso de administração de duas instituições de ensino superior privadas no Rio de Janeiro têm mobilizado no exercício da docência, partindo da hipótese de que utilizam os conhecimentos que adquiriram ainda como alunos.

A coleta dos dados da pesquisa se deu a partir de sete entrevistas semiestruturadas e o preenchimento de formulários por docentes do curso de Administração de duas diferentes instituições de ensino superior privadas no estado do Rio de Janeiro. Quintanilha (2019, p. 100) concluiu, em suas considerações finais, que “a ausência de um firme alicerce teórico para o exercício da docência, que deveria ser fornecido por uma formação inicial específica”, impacta nas concepções superficiais dos entrevistados em relação ao conhecimento didático-pedagógico.

Além disso, o autor percebeu que o saber experiencial, um dos saberes pedagógicos segundo a literatura utilizada, dos bacharéis docentes se desenvolve no dia a dia da prática docência entre erros e acertos, e por meio de julgamentos externos, como as avaliações dos discentes aos finais de semestre:

Notamos que os *feedbacks* recebidos com essas pesquisas são utilizados pelos professores para ajustar suas práticas. Mas não podemos deixar de considerar a utilização desses *feedbacks* por parte dos docentes como uma espécie de verificação se sua atuação tem correspondido aos interesses da IES, uma espécie de pesquisa de satisfação do aluno, tendo em vista a manutenção de seu emprego. Um triste cenário que tem se estabelecido sobre o docente por pressões e se perpetuado nas IES privadas (Quintanilha, 2019, p. 100)

A tese *O docente administrador no estado do Piauí: profissionalidade e saberes da prática docente*, defendida por Elaine Pontes Bezerra, concluída em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, tratou de investigar, estudar e compreender o grau de importância que os docentes bacharéis em administração das Universidades públicas do estado do Piauí atribuem às categorias de estudo de sua prática pedagógica: profissionalidade e saberes docentes. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário estruturado aplicado para cinquenta e um professores dos cursos de administração das universidades públicas do estado do Piauí.

A autora (2019, p. 162) menciona que a identidade profissional docente dos administradores professores foi desenvolvida durante as suas trajetórias, com suas experiências vividas e compartilhadas, além de admitirem ser de suma relevância os saberes de sua prática pedagógica.

Como resultado, foi possível concluir:

“que os docentes de administração consideram muito importante os aspectos da profissionalidade e saberes docentes de sua prática pedagógica, havendo destaque para o fato dos mesmos reconhecerem que há especificidades para a profissionalidade docente; assumirem que o contexto de trabalho afeta a sua profissionalidade; preocuparem-se com a formação profissional do aluno e admitirem a necessidade de saberem transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana (Bezerra, 2019, p. 10).

A dissertação *Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de medicina veterinária da UECE*, escrita por Mayara Alves Loiola Pacheco no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará- UECE, em 2019, propôs identificar as trajetórias formativas, a aquisição dos saberes docentes e a constituição das práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária da UECE, assumindo uma postura cartográfica durante a investigação.

Algumas conclusões da autora permeiam a necessidade de investimento institucional, a fim do aumento da qualidade da formação continuada aos professores médicos veterinários, e a sensibilização dos docentes investigados sobre “a necessidade de ir além do domínio técnico da área em que atuam para que possam investir na dimensão pedagógica da docência” (Pacheco, 2019, p.154), sendo a discussão institucional sobre a valorização do ensino na graduação uma prioridade nesse sentido.

Pacheco afirma que

Com o auxílio de profissionais da área da educação nas questões pedagógicas, acredito que o docente bacharel pode ser levado a perceber que, em interação com os discentes e com base nos conhecimentos já estabelecidos pela pedagogia, eles podem efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade docente (Pacheco, 2019, p.154).

Ao final do trabalho, a autora propõe que haja mais interação entre os professores durante as reuniões mensais de colegiado, e que durante a semana pedagógica ocorram formações coletivas significativas visando o favorecimento dos docentes não-licenciados.

Em *O aprendizado da docência de professores fisioterapeutas*, defendida por Rodrigo Oliveira de Souza ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2019, tem-se como objetivo analisar o aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam no curso de

Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e como instrumento de construção de dados o questionário e a entrevista respondidos por professores fisioterapeutas.

Como resultados, “a análise indica que os docentes reconhecem o saber pedagógico como fundamental para a docência, aliada a outros saberes técnicos e específicos da área de atuação” (Souza, 2019, p.07). Entretanto, o conhecimento profissional da docência não ocorre de forma sistematizada, visto que os cursos de Pós-Graduação *Scripto Sensu* são voltados à pesquisa. Dessa forma, segundo o autor (2019, p.07), “a sobrevivência na profissão, em grande parte, ocorre por meio da observação e da imitação de práticas pedagógicas dos antigos ‘bons’ professores, vivenciadas na condição de estudantes”.

Souza (2019, p.07) finaliza afirmando que a formação continuada aos professores fisioterapeutas é o caminho para a promoção da autonomia intelectual, e o aprofundamento e ampliação conceituais sobre a docência.

A investigação *Formação de professores bacharéis que atuam em cursos de ciências contábeis: análise de teses e dissertações defendidas no brasil (2014 – 2018)*, escrita por Elida Silva Souza, em 2020, e apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima- UERR, visa analisar teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018, que abordam a formação de professores Bacharéis em Ciências Contábeis e refletir sobre o que elas revelam.

Segundo a autora,

existe a crença, entre os professores, que o professor contador, em vista da prática profissional como contador, pode ministrar uma excelente aula, pois tem conhecimento prático, daquilo que ensina; há professores que defendem que só ter a “prática” não torna a aula eficiente, por não se ter a formação pedagógica adequada, o que compromete a qualidade da prática docente (Souza, 2020, p.07).

Como resultados, o banco de dados analisado pela pesquisadora, teses e dissertações, revelou que os professores bacharéis se baseiam em um ensino tradicional e tecnicista, pois, segundo os docentes de Ciências Contábeis, a educação superior em Ciências Contábeis é muito dinâmica e técnica, ou seja, “são bacharéis exercendo à docência, sem a devida preparação para tal” (Souza, 2020, p.93). Constatou-se também que os docentes bacharéis preferem participar de cursos de

aperfeiçoamento técnico ao invés de capacitações pedagógicas, “estes nunca ou raramente promovem sua formação pedagógica continuada e sua formação reflexiva continuada” (Sousa, 2020, p.95), pois não consideram haver necessidade de conhecimentos pedagógicos para o ato de ensinar Contabilidade.

No trabalho intitulado como *Necessidades formativas de bacharéis docentes do ensino superior tecnológico*, defendido por Sabrina Gomide Maion, em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, o objetivo foi conhecer quais são as concepções da docência no ensino superior que vão além do domínio do conteúdo técnico. Para isso, a autora buscou informações empíricas por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas com cinco professores bacharéis de cursos tecnológicos na área de Gestão Empresarial, atuantes em uma instituição privada de ensino superior na cidade de Campinas- SP.

Como resultados da pesquisa, Maion (2020, p.93) afirma que a prática de ensino dos professores bacharéis investigados é uma prática intuitiva, não baseada em formação ou estudo formal, e que o desenvolvimento da profissão como docente está pautada apenas pela escuta das expectativas dos discentes, como um *feedback*.

Segundo a autora,

a docência universitária vivenciada pelos participantes da pesquisa é permeada de lacunas sobre a profissão de professor, lacunas essas que lhes foram sendo apresentadas no exercício da docência, sem a devida preparação para a profissão de professor. Exercem a função de docentes ao terem que ensinar algo a alguém e vão se espelhando em exemplos de docentes que tiveram em sua história de vida (Maion, 2020, p.95).

Maion (2020, p.95) enfatiza a necessidade da formação continuada e deixa claro que o profissional docente, que acumular a bagagem técnica e a dimensão teórica da educação, entenderá seu papel de transformador no contexto social em que vive. Dessa forma,

os professores teriam mais recursos e repertório para enfrentar os desafios da profissão, novas concepções de ensino, mais embasamento teórico para seu trabalho e, conseqüentemente, realizar seu trabalho com assertividade, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade (Maion, 2020, p.95).

Com relação aos trabalhos acadêmicos examinados na base de dados da CAPES, até este momento, foram apresentadas pesquisas envolvendo docentes bacharéis que atuam em graduações. Com a intenção de se aproximar dos objetivos desta dissertação, doravante, serão analisadas as pesquisas que possuem como

sujeitos participantes professores não-licenciados atuantes em escolas profissionais tecnológicas, bem como os cinco docentes entrevistados no Campus de Castanhal do IFPA estudados nesta investigação.

Na dissertação *Formação pedagógica para professores do ensino profissional técnico em agronegócio*, apresentada por Edineya Miguel Pereira ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná- Campus Cornélio Procopio, em 2019, o objetivo foi instrumentalizar os professores bacharéis atuantes no Ensino Técnico em Agronegócio, de forma pedagógica, e possibilitar a inserção de componentes didático-pedagógicos em sua prática docente, com vista à melhoria do ensino profissionalizante. Para isso, a pesquisadora aplicou entrevistas e questionários a cinco professores para levantamento de suas dificuldades e necessidades formativas relacionadas à docência, seguido do planejamento e da oferta de um Curso de Formação Pedagógica com atividades presenciais e a distância.

Como resultados, verificou-se que o Curso de Formação Pedagógica apresentou temas relevantes e inovadores à prática pedagógica dos professores, todos bacharéis, o que pode contribuir para a fundamentação de suas ações na docência em consonância com um processo de ensino mais dinâmico e atual. Segundo Pereira,

houve o aperfeiçoamento e o despertar desses profissionais para a busca de novas formações que tratem de assuntos relacionados à sala de aula. Uma vez que, foi possível perceber o interesse e a preocupação destes profissionais com o processo de ensino e aprendizagem (Pereira, 2019, p.72).

Em *Conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na educação profissional e tecnológico no SENAI -PR*, dissertação defendida por Thaiane de Gois Domingues ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 2019, temos como objetivos analisar a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica; desvelar o processo de associação da formação inicial e continuada, prática pedagógica e dos conhecimentos docentes entre bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Como sujeitos da pesquisa, foram investigados oito professores de Educação Profissional e Tecnológica, entre bacharéis, tecnólogos e licenciados, de cinco instituições de Educação Profissional e Tecnológica de quatro cidades do Estado do Paraná. Acerca da coleta de dados, a autora do trabalho utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas com os docentes das referidas instituições de ensino profissional.

Os resultados obtidos indicaram que a constituição do conhecimento docente se dá por meio da formação inicial, da formação continuada de cunho pedagógico e técnico, assim como pela experiência profissional na indústria. Domingues (2019, p.187) ainda afirma que sobre as referências que influenciam a carreira docente, há referências “tanto no aspecto positivo, na interface com o aluno, na preocupação com o ensino, na preparação para a sala de aula, quanto nos aspectos negativos, indicando comportamentos de professores que fizeram parte de suas vidas escolares” e que influenciam os investigados no ato de ensinar.

No trabalho de dissertação, *A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica*, de Jefferson Luis da Silva Cardoso, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará- UEPA, teve como objetivo analisar a formação de professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da educação profissional e tecnológica (EPT). Como método de coleta de dados, o autor aplicou questionários e entrevistas semiestruturadas aos professores que atuam na Escola de Educação Tecnológica Prof. Anísio Teixeira, situada na cidade de Belém-PA.

Conforme Cardoso (2016, p.154), há uma lacuna sobre a formação do docente bacharel, além das raríssimas políticas públicas em relação à essa classe de docentes. Dessa forma, o professor que não possui licenciatura “tem seu trabalho comprometido por conta da formação pedagógica que não faz parte do currículo de sua formação inicial” (Cardoso, 2016, p.155). Mediante as problemáticas, o pesquisador destaca em sua investigação algumas sugestões de melhoria, que são:

necessidade da formação continuada direcionada à prática pedagógica do professor bacharel; a ampliação dos cursos de licenciaturas específicas de formação docente da EPT; a realização de concursos públicos de provimento para o cargo de Professor Bacharel; a promoção de debates que apontem para necessidade da inclusão de disciplinas ligadas à docência nos cursos de bacharelado, questões que permitam superar as limitações didático-

pedagógicas no interior da escola profissional e tecnológica (Cardoso, 2016, p. 9).

A tese *Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica*, escrita por Eloisa Maria Wiebusch, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2019, buscou identificar como ocorre o processo de construção da docência de estreantes (professor com até cinco anos de atuação na docência) no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. Os docentes estudados foram bacharéis, mestres e/ou doutores, originários de distintas áreas de formação, bem como assessoras pedagógicas e estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), campus de Venâncio Aires (RS). Para coletar os dados, a pesquisadora utilizou entrevista semiestruturadas, além de fotografia, questionário híbrido, análise documental, observação e diário de aula.

Sobre o desenvolvimento da carreira do docente bacharel, a autora (2019, p.11) elenca pontos relevantes que devem ser levados em consideração para o entendimento desse processo, como a necessidade de identificação com a nova profissão; o ambiente de trabalho saudável; a reflexão sobre o acolhimento ao docente estreante, dentre outros.

Além disso, neste trabalho, foi criada uma proposta de desenvolvimento profissional docente – Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência (MAIED) – a ser implementada no campo de atuação da pesquisadora, o IFSUL, com a intenção de favorecer o trabalho dos professores estreantes no ofício de ensinar, a fim de fomentar uma educação efetivamente permanente, em que se “cumpra seus ideais de criar/fomentar uma cultura de professor que estuda, que lê, que reflete, que escreve, que pesquisa” (Wiebusch, 2019, p.213).

Assim como a pesquisa anterior, neste trabalho intitulado *Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Santana sobre a formação pedagógica*, de Mariana de Moura Nunes Almeida, a investigação se deu com docente bacharéis em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica, a qual visou, por meio de questionários aos docentes da área técnica do IFAP- Campus Santana, levantar informações sobre a percepção dos professores, sobre suas práticas pedagógicas

quanto ao desempenho de sua função docente tendo como base o perfil profissional e sua formação acadêmica.

Como resultados da pesquisa, Almeida (2016, p.63) afirma que, além da falta de investimentos significativos quanto à capacitação docente,

percebe-se que há uma urgente necessidade de formação pedagógica para os docentes que atuam no IFAP – Campus Santana. Visto que essa formação continuada e pedagógica é essencial para as suas práticas dentro do contexto de sala de aula, pois o professor reestrutura e implementa conteúdos que devem ser adaptados às necessidades dos alunos, à realidade de cada um e também à realidade que, a cada dia, se apresenta (Almeida (2016, p.63).

A investigação de Braulio Jose de Oliveira Pereira, *Análise dos cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos institutos federais*, dissertação defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, abordou a formação pedagógica de docentes não licenciados, e visou analisar os projetos dos cursos de formação pedagógica dos Institutos Federais de Educação Tecnológica oferecidos aos docentes graduados não licenciados, no que diz respeito à concepção pedagógica de ensino integrado de cunho politécnico direcionada à formação dos profissionais do magistério para atuarem na educação profissional.

O autor analisou projetos de cursos de formação pedagógica ofertados pelos Institutos Federais voltados para a formação de professores não-licenciados que já trabalham ou que irão trabalhar na educação profissional tecnológica. Os cursos foram *Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica*, ofertado à distância pelo Instituto Federal da Bahia- IFBA; *Licenciatura em formação pedagógica para Docentes da Educação Profissional e Tecnológica*, proposta de curso presencial pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN; *Formação pedagógica para graduados não-licenciados*, ofertado de forma presencial pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS; *Formação pedagógica para professores da Educação Profissional*, curso na modalidade à distância, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha- IFFAR; *Formação pedagógica de docentes para Educação Profissional de nível médio*, capacitação à distância ofertada pelo Instituto Federal de São Paulo- IFSP; e *Formação pedagógica para graduados não licenciados*, curso na modalidade à distância, disponibilizado pela Rede Federal.

Segundo Pereira,

Os resultados apontam que os projetos negligenciam temas como trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, contextualização e transformação da realidade social, considerados elementos orientadores em práticas pedagógico curriculares integradoras (Pereira, 2016, p.7).

A partir disso, o autor trouxe como produto em seu mestrado profissional, a proposta de *um guia didático para elaboração de cursos de projetos integradores*, em que norteiei um parâmetro curricular de formação de docentes não licenciados.

Em *A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: ressignificando a prática docente na educação profissional e tecnológica*, escrita por Edileusa de Souza Santos em 2019, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, o objetivo central foi investigar como os saberes docentes, construídos no processo de desenvolvimento profissional, ressignificam a prática docente do professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

De acordo com Santos (2019, p. 114), o saber docente dos participantes da pesquisa está pautado na experiência ao longo da carreira do professor, e os processos de desenvolvimento que estes professores vivenciam na instituição são baseados “na prática reflexiva exercida individual e coletivamente na ação e sobre a ação; bem como a formação continuada em serviço, ainda que carente de sistematização e aprofundamento”.

A pesquisadora defende que há uma urgente necessidade de se cumprir as obrigações legislatórias nacionais quanto à formação pedagógica dos professores que não possuem licenciaturas, principalmente aos docentes atuantes na educação básica.

No trabalho de tese, *Formação/profissionalização de professores: um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade de Minas Gerais por Paulo Roberto Vidal de Negreiros, em 2020, procurou-se ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o exercício do magistério nessa modalidade de educação, na qual trabalham professores com distintos níveis de formação: bacharéis e licenciados.

Neste trabalho acadêmico, foram abordadas questões relacionadas aos saberes docentes, analisando se estes saberes estão inseridos no processo de desenvolvimento necessário ao profissional da educação. Como resultados, o autor afirma que os desafios, em âmbito da educação profissional, ainda não foram superados como

a carência da formação didático-pedagógica; a visão tradicional de que a docência transita pela vocação, dom ou talento; a compreensão de que para ensinar, basta saber-fazer, persistindo o paradigma técnico e a fragmentação dos conhecimentos curriculares e dos conhecimentos do mundo do trabalho (Negreiros, 2020, p.256).

Ao finalizar a tese, Negreiros (2020, p.256) também assegura que há uma necessidade de criação políticas públicas mais consolidadas e organizadas, voltadas à formação inicial dos docentes da educação profissional, assim como faz-se indispensável também a formação continuada para os que já se encontram em exercício profissional.

Todos os trabalhos elencados acima, da base de dados da CAPES, são pesquisas voltadas ao docente bacharel, entretanto, praticamente menos de 30%, oito pesquisas exatamente, abordam estudos acerca de professores bacharéis que atuam na educação profissional tecnológica.

De modo geral, dos trinta e três trabalhos catalogados nesta subseção, sendo treze das universidades paulistas (UNESP/ USP/ UNICAMP) e vinte da base de dados da CAPES, somente nove pesquisas contemplam a temática de docentes não-licenciados que atuam na educação profissional tecnológica, ou seja, mais de 70% são investigações voltadas à formação e saberes pedagógicos de professores ora licenciados, ora atuantes em nível fundamental, médio regular ou superior, caracterizando a carência de pesquisas que dialogam com esta dissertação, em que objetiva averiguar os saberes pedagógicos de bacharéis atuantes na docência do ensino profissional e tecnológico integrado ao ensino médio.

Acerca das teses e dissertações que alcançam a temática dos saberes pedagógicos de docentes bacharéis, no geral, as pesquisas revelam que os saberes são constituídos a partir da formação inicial e continuada, sendo esta técnica e pedagógica, além de possuírem referências para a prática da docência, como as interrelações com alunos, a troca de experiências com seus pares e as vivências durante suas vidas escolares como discentes. Os professores pesquisados se preocupam com a preparação de suas aulas, e afirmam que os conhecimentos

pedagógicos são inerentes e importantes para a carreira docente, entretanto as investigações também evidenciam a lacuna existente sobre a formação continuada dos docentes bacharéis, além das raríssimas políticas públicas e necessidade de consolidá-las e organizá-las de modo que beneficie o desenvolvimento desse docente na prática-diádica.

Esta análise nos conduz a reflexões sobre a carência da formação didático-pedagógica para os docentes bacharéis, que não possuíram na sua formação inicial orientações acerca da prática docente. Em duas das pesquisas mencionadas acima, há sugestões de ferramentas com o intuito de favorecer o ofício de ensinar do docente não-licenciado, como a *Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência (MAIED)*, sugestão de Eloisa Maria Wiebusch em sua tese, e o *Guia didático para elaboração de cursos de projetos integradores*, produto do mestrado profissional de Bráulio Jose De Oliveira Pereira.

Na seção seguinte, apresentaremos as análises das entrevistas com os docentes e discentes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA, abordando e confrontando com as teorias acerca dos saberes pedagógicos apresentadas anteriormente.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO

A disposição desta pesquisa teve a finalidade de apresentar as seções como base fundamental para identificar e analisar como se compõem os saberes pedagógicos de docentes não-licenciados que atuam no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA. A primeira seção traz a introdução do trabalho; a segunda, elucida o processo metodológico; a terceira, foi dividida em duas partes, sendo a primeira subseção a apresentação do conceito de *Saberes Docentes* a partir dos autores Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa, e, na segunda subseção, o levantamento de pesquisas acadêmicas recentes sobre a temática em universidades paulistas (UNESP, USP e UNICAMP), e na base de dados da CAPES; a quarta seção diz respeito às análises e discussões das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, considerando que as representações dos professores e alunos investigados alicerçam as práticas exercidas no contexto escolar. Para se chegar aos objetivos desta pesquisa, é de fundamental importância ao estudo conhecer o perfil do docente IFPA-Campus Castanhal, bem como as dinâmicas acadêmicas que ocorrem no interior escolar e as percepções dos sujeitos participantes da investigação sobre as práticas e teorias docentes que compõem os saberes dos professores bacharéis. Por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas desta pesquisa.

Na seção “Análises e Discussões”, será abordada a investigação dos *Saberes Docentes* do IFPA- Campus Castanhal a partir de temas aludidos nas entrevistas, como o surgimento do interesse ao ofício de ensinar; a organização e o planejamento docente; as possíveis contribuições de curso *strictu sensu* para a carreira na educação; e a formação profissional dos professores.

Para preservar a identidade dos entrevistados, utilizamos letras para identificar os docentes, e letras e números para identificar os dois alunos de cada professor. Para os docentes utilizaremos as letras A, B, C, D e E; e para indicar os alunos: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1 e E2.

4.1 Representação de docentes e discentes

Retomando o conceito de *representações sociais* de Chartier, destacado na segunda subseção desta pesquisa, de acordo com o autor, as representações indicam

o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler por diferentes grupos sociais (Chartier, 1991, p.183), ou seja, para ele as representações seriam o resultado das práticas em determinado contexto social. Nesta seção, tentaremos compreender quais são os saberes pedagógicos que os docentes bacharéis do IFPA- Campus Castanhal possuem a partir dos diálogos e de suas práticas particulares, voltando-se às singularidades do *lócus* estudado.

A partir dessa concepção, e acreditando que os discursos dos investigados conduzam à análise dessa dissertação, serão apresentadas a seguir as narrativas dos sujeitos da pesquisa, as quais são, por vezes, compartilhadas entre os participantes, como também adversas, demonstrando que as representações do IFPA- Campus Castanhal não são neutras, ao contrário, possuem um poder de atuação sobre os indivíduos pertencentes ao espaço escolar.

Investigar a representação dos docentes e discentes neste estudo, concede-nos mais clareza sobre os *Saberes Pedagógicos* dos professores do IFPA Campus Castanhal.

4.1.1 Surgimento do interesse pela docência

Com a intenção de conhecer a trajetória e a motivação que levaram os entrevistados a se constituírem docentes bacharéis do IFPA- Campus Castanhal, e levando em consideração que os sujeitos pesquisados não teriam trabalhado assuntos de cunho pedagógico em suas formações acadêmicas iniciais, questionei sobre como ocorreu o interesse pelo ofício de ensinar. Três docentes pesquisados responderam que o interesse surgiu durante a graduação, e dois descreveram que o desejo de atuar no ensino ocorreu durante o percurso dos cursos *strictu sensu*:

Pesquisadora: Antes de atuar na área da educação, você tinha interesse na docência?

Professor A: Ao longo da graduação, eu comecei a me interessar pela docência. Durante a Pós-Graduação, fui focando nisso (...).

Professor B: Na época da academia, eu organizava muitos cursos para os agricultores, porém eu achava que nunca teria condições, pois eu não tinha formação pedagógica.

Professor C: Desde a graduação, acredito que, a partir do segundo semestre, já tinha me decidido em seguir a carreira de docente.

Professor D: O interesse em atuar na docência iniciou no decorrer do Doutorado, quando fiz o estágio de docência em turmas da graduação.

Professora E: Após a formatura, fui atuar na fazenda (da família), mas consegui uma bolsa de pesquisa como recém-formada e, logo em seguida, eu segui a trajetória do Mestrado. Foi quando realmente despertou-se o interesse da docência em mim.

Na obra *Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional*, António Nóvoa (2000) nos faz refletir sobre a identidade docente a partir dos seguintes questionamentos: de que forma alguém se torna professor e por quê? De que forma as características pessoais de um profissional, somadas às experiências vividas são responsáveis por influenciar a identidade profissional docente? O autor nos responde afirmando que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p.16).

De acordo com as narrativas dos docentes, todos os entrevistados iniciaram cursos de bacharelado sem a intenção de lecionarem. Todos compartilham que foi durante a graduação em bacharelado, ou ao longo da pós-graduação, que a possibilidade de um dia serem educadores surgiu. Segundo a professora E, a iniciação científica, bem como a organização e apresentações de seminários constantes, despertaram nela o interesse pelo ofício de ensinar, assim como o professor B, que explicou que a participação nas organizações em eventos extensionista, durante a graduação na Universidade, o levou a se interessar pela docência. Soares e Cunha (2010) afirmam que os docentes que estão iniciando a carreira no magistério não devem ser considerados totalmente alheios ao processo educacional, haja vista que no período em que eram graduandos puderam se apropriar de algumas percepções acadêmicas a partir das participações em projetos de pesquisa, bem como da metodologia de ensino e práticas docentes de seus professores, assim como narraram os docentes E e B.

Ainda segundo os autores, Soares e Cunha (2010), as experiências vividas como acadêmicos são fundamentais para a construção do futuro docente, já que essas vivências podem influenciar em uma postura docente, tanto de forma adequada quanto inadequada, no momento que os alunos se utilizam dessa postura como exemplo de profissionalismo, e as reproduzem no ofício de ensinar. Exemplos de experiências que podem influenciar um aluno bacharel ao percurso da carreira de

professor é o estágio na docência e a monitoria, vivenciados durante cursos de pós-graduação, como comentado pelo docente D. De acordo com este entrevistado, a participação na disciplina obrigatória em estágio durante o doutorado foi determinante para a decisão em lecionar, como afirma no trecho da entrevista abaixo:

Professor D: (...) durante o doutorado, eu tive a experiência de um acompanhamento pedagógico, como se fosse uma operação pedagógica, o estágio na docência. (...) Havia também um programa na universidade, uma monitoria, em que acompanhávamos os professores na organização de aulas.

A partir da fala do professor D, endentemos que os pós-graduandos que cursarem a disciplina de estágio, possuindo assim contato com a prática docente em sala de aula, terão uma vivência considerável, além de possuírem um espaço para a construção de sua identidade docente. Passamos a considerar, então, o estágio na docência como um meio de aproximação entre a teoria e a prática para os futuros profissionais da educação, docentes bacharéis, como explicam as autoras Pimenta e Almeida (2011):

(...) o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor (Pimenta; Almeida, 2011, p. 08).

Os entrevistados A e C afirmaram que durante a graduação decidiram atuar na educação, e que, a partir disso, iniciaram um plano para formarem currículo, com a intenção de prestarem concursos públicos em universidades e institutos federais. Esta afirmação nos faz refletir sobre como seria a construção desse currículo para os entrevistados. O que seria necessário para que bacharéis se tornassem professores?

Segundo o Ministério da Educação (2023), os profissionais graduados em cursos superiores em bacharelado não estão habilitados a lecionarem, sendo necessário para isso um curso de complementação pedagógica. Contraditoriamente, segundo os requisitos apresentados pelo Ministério da Educação (2023), “para ingressar como professor de qualquer instituto federal, basta apenas a graduação”, sendo previsto um plano de carreira para a retribuição por titulação, que aumenta o salário caso o professor tenha mestrado, doutorado ou mesmo especialização. Importante destacar que, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB nº 9394/96, em nenhum de seus artigos cita os requisitos de um professor atuante no ensino médio básico técnico e tecnológico- EBTT, como os sujeitos dessa pesquisa, assim como não trata das referências básicas sobre os conhecimentos didático-pedagógicos, os quais são tão necessários ao profissional do ensino. De forma equivalente, ao se analisar a LDB, enquadrámos os nossos docentes investigados como profissionais da educação escolar básica do artigo 61º, sem as devidas especificações (ensino básico técnico e tecnológico).

Segundo o docente A, durante o seu percurso na pós-graduação, mencionou que havia cursado uma área muito técnica (nutrição animal), e que havia uma preocupação com as questões didáticas necessárias para atuar no campo da educação. Atualmente, o concurso público de provas e títulos para provimento de cargos efetivos de professor da carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-EBTT do IFPA é constituído por três fases, quais sejam: prova objetiva; prova de desempenho didático; e prova de títulos. Os conhecimentos de cunho didático e pedagógico, preocupação do professor A, constam em dois momentos nesse processo seletivo, tanto na prova objetiva, sendo composta por conhecimentos básicos- didática, quanto na prova de desempenho didático, possuindo alguns critérios de avaliação, como por exemplo a elaboração de plano de aula e a síntese de conteúdo, dentre outros. O docente C, ao responder sobre o interesse pela atuação docente, discorreu que no segundo semestre do curso superior em Agronomia, começou a planejar seu percurso para almejar a docência, como nos diz:

Professor C: tracei metas direcionadas com intuito de realizar concurso para professor, como construção do currículo, apresentação de trabalhos, atuação desde cedo na pesquisa e auxílio na sala de aula dos professores orientadores.

Mediante as falas dos entrevistados, observamos a dificuldade percorrida pelos professores A e C, no momento de traçar essas metas em busca do pertencimento a um quadro efetivo de docentes. Como realizar um planejamento de carreira baseado em um conhecimento que não possuíram em suas graduações? Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que, no início da carreira docente, muitos professores não têm o conhecimento pedagógico necessário ao bom êxito da docência, pois, muitas vezes, a educação é praticada a partir da perspectiva conteudista e tecnicista. Ferreira (2016) também nos fala sobre o doloroso processo inicial da docência, enfatizando a educação superior:

A aprendizagem da docência é um processo longo, doloroso e, na maioria das vezes, muito solitário. Grande parte dos professores universitários iniciantes chegam às salas de aula em universidades públicas, após a aprovação em concurso público, sem terem passado por formação didático-pedagógica (...). São bacharéis que cursaram mestrado e doutorado em suas áreas disciplinares com uma formação calcada sobre a pesquisa, sem o devido preparo didático- pedagógico. (Ferreira, 2016, p. 6714).

O diálogo com os docentes não-licenciados acerca do interesse pela docente, nos trazem uma importante reflexão sobre a consciência do professor bacharel iniciante na docência sobre os saberes pertinentes à profissão docente: O profissional, ao decidir atuar como professor, teria noção que o ato de ensinar não é uma mera transmissão de conhecimento, e sim um ofício baseado em saberes específicos, necessários a uma boa execução de tarefas que lhe são próprias?

4.1.2 Organização e planejamento docente

Com o propósito de compreender de forma mais significativa as práticas docentes dos sujeitos desta pesquisa, foi questionado aos professores sobre como se baseiam para a organização e planejamento docente. Ou seja, como fundamentam pedagogicamente suas aulas? Retomo novamente a afirmação de que os entrevistados são docentes não-licenciados, e que não tiveram em seus currículos acadêmicos disciplinas voltadas aos assuntos pedagógicos.

Dos cinco professores, quatro deles apontaram que em sala de aula se baseiam na experiência que tiveram, enquanto alunos, com seus antigos professores, fundamentam-se na vivência durante a participação em seminários de pesquisa e estágios na docência durante os cursos de mestrado e/ou doutorado. Somente um professor respondeu que a participação em movimentos sociais e o conhecimento da realidade das famílias de agricultores tinham o ajudado bastante com a organização de suas aulas práticas.

Pesquisadora: Professor(a), em que você se baseia para organizar suas aulas?

Professor A: Eu admirava muito a didática de alguns professores que tive durante a Graduação. E assim, eu fui tentando pegar o jeito deles de ministrar aulas. Então, quando fui ministrar aulas, eu já sabia muito bem como me comportar. Eu não tive problemas de adaptação.

Professor D: A minha organização de aula é baseada, principalmente, no que vivi na pós-graduação. (...) hoje em dia, de uma forma *tentativa e erro*, em que eu observo como os alunos vão recebendo minhas aulas e quando percebo que alguns *slides*, por exemplo, não estão muito compreensíveis, eu os altero para as próximas turmas. Fico refletindo na percepção dos alunos, se as aulas estão monótonas, e assim vou adaptando as aulas de um ano para outro.

Professor C: O que me ajudou bastante foi o fato de ter tido disciplinas como metodologia da pesquisa no Programa de Pós-Graduação durante o Mestrado e o Doutorado, que foca em seminários, na questão de sala de aula, além do estágio na docência, disciplina obrigatória, que prioriza a didática em sala de aula.

Professora E: O único treinamento didático que considero ter tido, durante toda a minha formação, diz respeito às apresentações de seminários que tínhamos.

Professor B: (...) conheci a realidade dos agricultores do meio rural, participei dos movimentos sociais em Carajás, e acabei levando muito dos meus alunos para visitas técnicas. (...) levava os alunos também para assentamento rural; visitávamos as feiras do ver-o-peso e a do açaí, em Belém, para que os alunos conhecessem como ocorria a comercialização das ilhas. (...) a didática que usávamos era a questão da prática, visitar os centros de comercialização e fazer os estudos.

A partir das narrativas de todos os sujeitos da pesquisa, é possível observar que o planejamento e organização de suas aulas se baseiam em suas experiências vividas, tanto experiências vivenciadas enquanto alunos, quanto experiências de vidas vivenciadas anteriormente ao efetivo trabalho docente. Sobre isso, Pimenta (2007) classifica como *Saberes experienciais*, ou seja, conhecimentos baseados nas trajetórias de vida do professor, que permeiam às referências das práticas docentes de seus educadores, as quais, por algum motivo, foram marcantes na vida acadêmica, bem como estão fundamentados em experiências vividas anteriormente à carreira do magistério.

Segundo o entrevistado A, é possível analisar que a admiração perpassa por um caminho de subjetividade entre o estudante e o professor, no momento em que o investigado afirma se inspirar nos professores de sua academia superior para formar sua identidade profissional. Para isso, duas reflexões podem ser feitas, pois a partir do momento em que o sujeito da pesquisa se inspira em seus antigos professores, há uma reprodução do modo de ensinar, pois seus docentes foram, assim como o entrevistado, professores não-licenciados. A segunda análise decorre do fato do investigado se basear em uma prática docente voltada ao ensino superior, pois a afirmação foi de que a admiração surgiu enquanto ele cursava Medicina Veterinária, sendo o docente analisado um atuante do ensino médio. Quais seriam as implicações

voltadas à aplicabilidade de uma metodologia destinada para alunos do ensino superior, aos alunos da última etapa da educação básica? A Lei de Diretrizes de Bases de Educação Nacional- LDB nº 9394/1996 colabora nesse sentido, pois não define as referências aos conhecimentos didático-pedagógicos para o profissional do ensino médio, deixando uma lacuna a ser preenchida pela classe docente.

O investigado A também descreveu que a experiência como palestrante em uma empresa de assistência técnica o ajudou a criar desenvoltura dentro de sala de aula, como revelou:

Professor A: Antes do trabalho docente, eu trabalhei como assistente técnico em uma empresa que atuava com dietas para animais. Nesta instituição, eu palestrei cursos, que é mais ou menos semelhante à questão das aulas.

Nota-se que, a partir do depoimento acima, o entrevistado A também se baseia em um modelo de aula fundamentado em palestras, ou seja, em que somente o professor fala. Segundo Paulo Freire (1986, p. 31), “o importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento”, afirmando a necessidade de se repensar sobre o tradicional modelo expositivo de aulas, e a participação ativa e fundamental que o aluno deve possuir para a consolidação do aprendizado. Os autores Gauthier *et al* (2013) também tratam dessa questão no momento em que defendem a teoria de que ensinar não é meramente transmitir um conhecimento e repassá-lo em sequência para um aluno, mas estar atento ao seu discente, no sentido de ter uma relação com esse aluno receptor e apoiá-lo para o alcance da concretização do ensino e aprendizagem.

O contato com as turmas de Graduação, durante o estágio da Pós-Graduação, segundo os professores D e C, foi a base didática que contribuiu bastante para a habilidade de organização e planejamento docente. O entrevistado C nos detalhou como ocorria esse aprendizado:

Professor C: Nessa disciplina de estágio na docência, disciplina obrigatória do programa de Mestrado e Doutorado, escolhia-se uma disciplina dentro da grade do curso de Agronomia, o professor selecionava os conteúdos e ficava no final da sala, avaliando a exposição dos slides, bem como toda a desenvoltura que tínhamos. Ao final da aula, o professor nos dava um retorno quanto a didática em sala de aula e sugestões de melhoria. Havia um envolvimento do professor com relação a isso.

No momento da entrevista, o docente D enfatizou que, durante este estágio, foi orientado por professores bacharéis, os quais também não haviam tido em sua grade curricular disciplinas sobre as práticas docentes, confirmando a reprodução de um ensino sem fundamentação didático pedagógica.

Professor D: Sobre essa preparação de aula, eu aprendi nessa época, mas é bom deixar claro que os professores dos programas de mestrado e doutorado também não eram licenciados, assim como eu.

Esse destaque que o entrevistado nos fez, denota uma certa preocupação que o docente possui com a relação ao ensino e aprendizagem, pois deixa claro que a formação dele não foi baseada em fundamentos pedagógicos, entretanto também nos evidencia a reflexão que este professor faz sobre a importância de tais conhecimentos. Nóvoa (2007), ao definir o professor, trata da reflexão que este profissional necessita fazer sobre seu trabalho. O autor afirma que, assim como o registro das práticas docentes e a autoavaliação, a reflexão docente é um ato que deve estar contido nas rotinas do professor, a fim do aperfeiçoamento constante do ofício de ensinar.

A professora E mencionou que a participação em seminários (avaliações de disciplinas como metodologia da pesquisa), durante o Mestrado e o Doutorado foi o suporte didático que teve antes de lecionar, como afirma no trecho da entrevista:

Professora E: A minha formação é em Agronomia e não tive disciplinas pedagógicas. O único treinamento didático que nós tivemos foi a participação nas apresentações de seminários, pois tínhamos que fazer todo o planejamento, a pesquisa do assunto e depois organizar a apresentação. Era, praticamente, uma aula.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que os professores que supervisionavam os seminários, bem como acompanhavam as monitorias e avaliavam qualquer tipo de planejamento ou preparação e exposição de aulas dos quatro sujeitos investigados durante a Pós-Graduação, não somente o professor D, eram docentes bacharéis, os quais também não possuíam conhecimentos didático-pedagógicos em suas formações.

Os investigados partilham um ponto em comum sobre o suporte à organização e planejamento docente que deve ser citado neste trabalho, o qual se trata da troca de experiências entre os docentes; entre os educadores e seus alunos; e a experiência adquirida com os agentes do campo. Os trechos a seguir foram retirados de vários

pontos da entrevista, não somente no momento do questionamento sobre como os professores organizavam e planejavam suas aulas, no entanto, são pertinentes à temática:

Professora E: (...) com a vivência no meio acadêmico, trocando experiências com vários professores, o educador vai absorvendo a forma mais fácil de ensinar, além da troca que existe em sala de aula com os seus alunos.

Professor B: Meu embasamento não é em literaturas pedagógicas, é da vivência mesmo.

Professor C: (...) quando falo sobre a questão da dinâmica e didática em sala de aula, realmente, percebo que o professor aprende com a experiência.

Professor D: As minhas aulas são organizadas e preparadas, hoje em dia, de uma forma “tentativa e erro”, onde eu observo como os alunos vão recebendo minhas aulas e quando percebo a falta de entendimento dos estudantes sobre alguns slides, por exemplo, eu os altero para as próximas turmas.

Professor B: A minha primeira experiência com os agricultores foi durante a minha infância. (...) O grande problema dos professores nas universidades, pelo menos na nossa área, é a falta de experiência no campo. Eles não têm experiência, se formam como doutores e não possuem humildade suficiente para aprender com os agricultores.

Mais uma vez a experiência é abordada pelos entrevistados como fundamento para suas práticas docentes. Essa vivência é tratada como *saberes experienciais* pelos teóricos Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa, apresentados na segunda subseção desta dissertação. Em seus depoimentos, todos os entrevistados afirmam que a troca de experiências lhes auxiliam na prática em sala de aula. Nóvoa (2007, p.59) destaca a importância da troca de experiências entre os professores no interior da escola. Para ele, o desenvolvimento da profissão docente está baseado em uma cultura profissional, onde os docentes mais experientes devem auxiliar os mais jovens, demonstrando a importância da formação do professor dentro do próprio contexto escolar.

O professor D afirma que sua estratégia em sala de aula é à base da *tentativa e erro*, revelando-nos um sentimento de falta de preparo pedagógico do investigado, ao mesmo tempo que nos aponta saberes adquiridos do próprio cotidiano, sendo isto quase que como uma característica dos docentes não-licenciados entrevistados. Segundo Tardif (2012), os educadores, por meio das suas práticas diárias, constituem conhecimentos que utilizam como fundamento para desenvolver suas atividades diárias em sala de aula, ou seja, as técnicas dos professores bacharéis se apoiam

“nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural” (Tartif, 2012, p.136).

Fica evidenciado que os *saberes experienciais* dos docentes investigados são provenientes das várias relações que eles desenvolvem com diversos agentes, desde a época como acadêmicos, até suas atuações profissionais na escola. O universo de suas ações cotidianas são, desta forma, marcas importantes para a construção de suas identidades como docentes.

No campo educacional, a posição de um docente e a forma como ele ocupa esse lugar dependem do caminho pelo qual esse professor percorreu até chegar a essa posição. Nesse sentido, o conceito de *habitus* de Bourdieu (2007) é apontado como uma relevante ferramenta que propicia a compreensão da dinâmica das relações sociais, as quais são permeadas de condições sociais exteriores e subjetivos. A definição de *habitus* foi apresentada na segunda seção desta dissertação, e lá explicou-se que o *habitus* trata de estruturas que compõe a identidade social, ou seja, que a identidade de um indivíduo é proveniente do coletivo, da socialização. O indivíduo não é um ser isolado, pelo contrário, as disposições de um indivíduo são construídas a partir de suas experiências, assim como os sujeitos da pesquisa deixam claro ao abordarem sobre suas vivências, as quais influenciam suas carreiras profissionais.

No caso dos professores em análise, a prática docente é baseada na trajetória de vida dos entrevistados, ou seja, a organização e o planejamento de suas aulas são fundamentados a partir de experiências anteriores como palestrante em instituição privada de assistência técnica; como aluno, sendo reflexos de seus antigos professores; além da troca de experiência com seus pares, dentro de sala de aula com seus alunos e com agentes da agricultura familiar.

Com o propósito de averiguar a organização e o planejamento docente a partir do olhar discente, esta investigação também foi constituída por entrevistas com alguns alunos do IFPA- Campus Castanhal, e nesses diálogos foi questionado as suas opiniões acerca das aulas dos docentes estudados:

Pesquisadora: Como são as aulas do professor(a) entrevistado(a)?

A1: Às vezes, não é tão pedagógica, mas ele consegue fazer com que todos participem da aula dele. Ele tem uma preocupação com o aluno e, mesmo não tendo muita pedagogia, ele envolve o aluno em sala de aula. (...) A gente percebe que ele conhece sobre o assunto, e se preocupa com o aprendizado

dos alunos. Ele busca saber; conversa de um por um; observa se o aluno está participando; faz prova dinâmica; ele atende à necessidade do aluno.

C1: A aula dele é bem dinâmica. Tem muita prática e teoria também, sempre uma aula complementando a outra. Todos participavam bem.

C2: O professor divide as aulas em aulas teóricas e aulas práticas. Sobre as teóricas, eu acho monótonas, pois são só slides, e os alunos não participam muito. Também tem a questão que ele, primeiro nos repassa toda a parte da teoria e, no final do ano, ele nos leva para as aulas práticas, comprometendo um pouco o avanço nos estudos, pois são muitos detalhes nas aulas dele que nós, os alunos, acabamos esquecendo. Sobre as avaliações, são tranquilas, não acontecem muitas reprovações.

B1: É uma aula dinâmica que desenvolve os alunos. A aula, por ser muito prática, leva a realidade ao aluno. Eu acho muito importante, pois seremos técnicos em agropecuária, e é muito bom trazer essa vivência para os alunos.

B2: Eu gosto bastante da aula dele. A dinâmica e a organização são excelentes. A gente consegue aprender, absorver os assuntos e se interessar. Ele nos estimula a aprender mais. Essa metodologia, de nos levar para o campo nas aulas práticas, a gente aprende mais e com facilidade.

D1: O professor T é um professor que explica muito bem. Ele nos leva bastante para o campo. A gente consegue obter bastante conhecimento e se sair bem nas provas, mesmo a disciplina dele sendo difícil.

D2: As aulas dele são excelentes.

E2: Eu acho a aula bem didática. Ela passa slides, passa atividades, então, isso ajuda a gente a assimilar o conteúdo. É uma aula bem produtiva. Ela passa várias atividades, de acordo com o conteúdo da semana.

Sob o ponto de vista do aluno A1, o professor A carece de saberes pedagógicos, mas possui desenvoltura com as aulas práticas e isso faz com que ele consiga a participação dos alunos. O aluno entrevistado percebe a preocupação do professor com o processo ensino e aprendizagem e valoriza o *saber disciplinar* do docente, quando menciona que ele possui muito conhecimento.

A aula prática, no campo, característica fundamental do curso médio Técnico em Agropecuária, é citada por quase todos os alunos como ponto positivo das aulas. O aluno B1 destaca a relevância do professor A trazer a realidade do processo da agricultura aos estudantes. Esse destaque se deve também ao *saber experiencial* do docente B, por exemplo, pois as vivências do professor investigado, desde sua infância em propriedades de agricultores mediante à agricultura familiar, assentamentos rurais e mercados municipais, como o ver-o-peso, segundo o aluno investigado, contribuem de forma significativa ao aprendizado prático.

Perguntei também se haveria alguma sugestão de melhorias para as aulas dos professores em questão, e os alunos estudados responderam:

A1: Ele deveria melhorar a flexibilização, negociação com os alunos.

C1: Seria muito bom se ele pudesse revezar uma aula teórica e uma prática, dessa forma, melhorando a fixação do conteúdo.

B1: Ele poderia militar menos em sala de aula e, dessa forma, evitar certos constrangimentos ocorridos quando o assunto é política.

D1: Eu acho que ele deveria utilizar mais os trabalhos em equipe, como seminários, por exemplo.

Como sugestões de melhoria aos docentes entrevistados, as respostas apontam para temas pedagógicos, no sentido de se utilizar mais ferramentas no processo educativo, como citam os alunos C1 e D1. Já os discentes entrevistados A1 e B1 tratam de questões comportamentais, que demandariam mais sensibilidade do professor, no sentido de compreender a realidade do aluno, resgatando seus sofrimentos, e utilizando, assim, o vínculo emocional para aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem, como Freire (1996) defende na teoria chamada de “pedagogia do afeto”.

Ainda durante a conversa, ao falar sobre a organização de aulas, o docente E comentou sobre a necessidade de controlar a turma:

Professor A: Eu sinto a necessidade de controlar a turma, pois existem alunos difíceis, e eu acredito que eles têm que realmente parar para entender o conteúdo, precisam prestar a atenção e ficar tranquilos. Com o tempo, eu vou abrindo espaço para conversas de diferentes assuntos, criando uma certa intimidade com os discentes, mas em um primeiro momento, eu preciso criar essa “capa”.

A “capa” a que o professor se refere está relacionada a uma proteção, um distanciamento entre o educador e o discente, a fim de impor o respeito em sala de aula e assim garantir a participação dos alunos. Neste momento, acredito ser relevante trazer como suporte teórico Bourdieu (2003, p.3), quando o autor trabalha a violência simbólica como sendo uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação”.

Nesse contexto, as escolas e os profissionais da educação são responsáveis por essa relação de dominação no momento em que estes agentes impõem alguma ideia ou comportamento aos alunos, reprimindo de certa forma a individualidade dos discentes, os quais se tornam reféns da situação nesse processo. Nessa relação de

dominação, o estudante concede à violência simbólica frente ao poder que o docente exerce em sala de aula, como percebemos em alguns trechos das entrevistas com os alunos quando questionados sobre as aulas dos docentes entrevistados:

A2: A metodologia de ensino dele é muito boa, porque a minha turma é bagunceira, e na aula dele todos conseguem prestar atenção e absorver o conhecimento que ele passa. Ele consegue dominar a turma.

A1: Ele precisa melhorar o método dele, o jeito dele. Ele é um pouco grosso às vezes, mas é jeito dele...

B1: (...) parece que somente a opinião dele que é a certa, e a do aluno é a errada. Temos medo de uma retaliação do professor, pois eu não posso penalizar o professor, mas ele pode levar para o lado pessoal e fazer isso com os alunos, caso tenha uma opinião contrária.

E1: (...) Ela conduz bem a sala de aula porque os alunos têm um certo medo dela, por ela ser muito rígida, e por conta disso, nem todo mundo participa das aulas.

E2: (...) ela é muito rígida com relação ao uniforme escolar. A gente sabe que está no regulamento, mas os alunos não seguem. Ela exige muito do aluno o uniforme, sapato fechado... Ela cobra de todas as turmas e, quando ela faz isso, o aluno se sente constrangido, por isso temos receio da professora.

Os alunos confirmam a relação de dominação que ocorre em sala de aula quando citam, por exemplo, o medo dos professores e o constrangimento, que podem sofrer em sala de aula, razões que os impedem de se manifestarem livremente. Podemos observar que a violência simbólica é tão suave, que os alunos participantes da pesquisa no IFPA não percebem as imposições sofridas, e acreditam que é uma relação natural existente entre eles e seus professores no processo formativo.

4.1.3 Contribuições de cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* para a docência

Um dos aspectos que merece particular atenção neste trabalho é a visão dos docentes participantes acerca das contribuições que os cursos de Pós-Graduação, na modalidade *strictu sensu*, trouxeram para a carreira docente dos entrevistados. Questionei, então, se o Mestrado e/ou Doutorado tinha contribuído didaticamente à docência:

Pesquisadora: Você considera que o mestrado e/ou o doutorado contribuiu para a prática de sala de aula?

Professor A: Não, ajudaram-me a aumentar meu grau de conhecimento. Quando temos conhecimento suficiente, temos segurança no que a gente fala

dentro de sala de aula. Então, isso nos dá tranquilidade, firmeza, mas não se trata de formação pedagógica.

Professor B: O mestrado em si me ajudou porque eu fiz em agriculturas familiares e orientação sustentável na Universidade Federal do Pará- UFPA, e isso me ajudou a entender mais do ponto de vista teórico, que prático.

Professor C: Sim, muito. Principalmente, porque tive a disciplina de estágio na docência, disciplina obrigatória dos programas de mestrado e doutorado que cursei. (...) No meu caso, eu tive esse diferencial, pois se compararmos com outros cursos, percebo que os cursos de meus colegas do trabalho não tiveram essa exigência.

Professor D: Sim, contribuiu muito, pois eu fiquei um ano e meio ajudando o meu professor, e o contato com os alunos da Graduação me preparou e me influenciou bastante na organização das minhas aulas atuais.

Professora E: Com certeza, pois em função das contribuições que dei para meus orientadores, eu acabei aprendendo algumas atividades docentes, como por exemplo corrigir provas e elaborar questões para os alunos.

Dois docentes, A e B, reconhecem que o mestrado e o doutorado não forneceram conhecimentos pedagógicos necessários para o desempenho do professor, e fica claro que o foco de tais cursos são voltados ao domínio teórico, o qual também é necessário para a atuação do educador, mas não contemplam conhecimentos pedagógicos. A contribuição descrita pelos dois professores é o traduzido por Tardif (2010) como *Saber disciplinar*, o qual diz respeito à matéria erudita dos pesquisadores e cientistas que integram as instituições de ensino sobre a forma de disciplinas. Na visão dos entrevistados A a B, as contribuições dos cursos *strictu sensu* foram, então, um aprofundamento em determinada área específica, ou seja, os dois sujeitos da pesquisa não tiveram acesso aos conhecimentos sobre práticas didático-pedagógicas, tanto em suas formações iniciais, quanto no percurso da Pós-Graduação.

Em contrapartida, os outros três sujeitos da pesquisa (professores C, D e E) revelaram que tiveram boas contribuições pedagógicas durante os cursos *strictu sensu*, em função da participação na disciplina de estágio na docência, como respondido por C e D, e conforme o apoio que a docente C exerceu junto aos seus orientadores. Tais ações estão diretamente ligadas às práticas docentes referentes ao contato com os alunos da graduação. Com base em suas respostas, pode-se perceber que foi a partir deste contato que os bacharéis em Agronomia entrevistados iniciaram a construção do ser docente em suas vidas, ou seja, a partir das relações e práticas cotidianas no espaço educacional, é possível moldar o *seu ser* e o *seu fazer* docente.

Contudo, em relação aos *Saberes Pedagógicos*, pode-se também fazer uma reflexão a partir dos depoimentos desses entrevistados: O estágio na docência e o apoio oferecido aos orientadores, ambos durante os cursos *strictu sensu*, seriam os conhecimentos pedagógicos suficientes para docentes bacharéis lecionarem? Segundo Masseto (2003), é recente a consciência do professor em relação ao papel docente, pois este vai muito além de se possuir um diploma de bacharel, mestre e/ou doutor, sendo imprescindível possuir conhecimentos além dos específicos de uma determinada área.

Percebemos que a abordagem principal dos programas nacionais de Pós-Graduação, na modalidade *strictu sensu*, está voltada à pesquisa científica, e os saberes docentes em segundo plano. Contraditoriamente, Nóvoa (2007) mencionar que, na formação docente da Europa, o mestrado em ensino é necessário para qualquer profissional que busque atuação como professor, traz-nos a reflexão da falta de requisitos pedagógicos para os que desejam lecionar no ensino médio profissional tecnológico, como é o caso do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA. Percebe-se que o autor reconhece a importância da estrita relação entre a didática e o domínio das áreas específicas para o ensino e aprendizagem se concretizar com eficiência, e indica para os professores, que não possuem o domínio do conhecimento pedagógico, a formação continuada.

4.1.4 Capacitação docente proporcionada pelo Instituto Federal do Pará- IFPA

Sobre a formação continuada acerca de assuntos didático-pedagógicos ofertada pelo IFPA, questionei se os professores entrevistados consideravam necessário e importante o docente não-licenciado possuir esses saberes para a atuação na docência, e se o instituto proporcionava essa capacitação para seus professores. Todos os sujeitos da pesquisa reconhecem a relevância dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência, como exemplificam os extratos das entrevistas a seguir:

Professor A: Acho útil que um professor recém concursado tenha uma formação pedagógica para lecionar no IFPA, já que em sua formação não possui tais conhecimentos.

Professor D: Acho importante, pois eu gostaria de ter tido alguma preparação quando cheguei aqui, por exemplo para fazer um plano de aula, pois a

primeira vez que eu fui fazer o plano de aula, foi para o concurso público. E você, como candidato sem experiência, acaba baixando um modelo da internet para preencher a lacuna. Acho que seria interessante termos alguma forma de treinamento prático sobre a didática.

Professor C: Acho interessante que no Campus tenha um curso voltado às práticas pedagógicas, pois há uma fragilidade com os docentes das áreas técnicas.

Professora E: Eu saí do mestrado e ingressei no IFPA, como professora contratada. Nesse período, de 2000 a 2003. Eu fiz uma especialização em docência na UNAMA¹, pois eu sentia que possuía habilidades para sala de aula, mas não tinha conhecimentos pedagógicos.

Professor B: Acho importante termos os conhecimentos pedagógicos para as práticas de sala de aula.

Os participantes revelam que estão de acordo em relação à necessidade de se aperfeiçoarem enquanto docentes, e reconhecem a importância da formação continuada que lhes permitam atualização de seus conhecimentos didático-pedagógicos em prol de suas atuações no ensino médio do IFPA. Sobre isso, Melo e Pimenta declaram que:

O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. E, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, conforme destacamos anteriormente, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes (Melo; Pimenta, 2019, p.59).

Durante a entrevista, o investigado D mencionou a falta de conhecimentos básicos sobre a docência, como por exemplo, o conhecimento acerca da modalidade de ensino classificada como PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No trecho a seguir, o docente reconhece que o PROEJA poderia ser um dos assuntos de uma possível formação inicial, de iniciativa própria do IFPA, para os professores iniciantes:

Professor D: Quando cheguei no Campus, não fazia ideia do que se tratava o PROEJA, e tive que ministrar aulas para essa modalidade que possui público diferenciado do público do ensino médio, e eu não tinha ideia do que era aquilo. Então, se tivéssemos tido alguma preparação nesse sentido,

¹ Universidade da Amazônia.

explicando as características básicas da educação, facilitaria muito para nós, docentes não-licenciados.

A partir das falas deste participante, observa-se o reconhecimento da importância dos conhecimentos pertinentes ao trabalho docente, os quais vão muito além dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, demonstrando a necessidade de se agregar as experiências vividas pelos docentes aos conhecimentos de aspectos pedagógicos, o que colaboraria para a prática profissional docente. Sobre isso, Veiga (2006) afirma que o magistério possui funções formativas rotineiras, como o domínio do conteúdo, bem como as práticas de ensino. Dessa forma, as percepções dos participantes desta pesquisa estão dispostas de acordo com os saberes que os professores devem possuir mediante as atividades docentes.

Durante as entrevistas com os docentes, percebe-se a preocupação que os docentes possuem em relação ao ensino e aprendizagem. Em alguns trechos das entrevistas, os investigados comentam:

Professor C: (...) levando em consideração que se trata de um curso técnico profissionalizante, é necessário envolver os alunos com a intenção de fixar o conteúdo da disciplina.

Professor B: Nossa tarefa é formar os estudantes em técnicos agropecuários, para que eles voltem para o meio rural e fortaleçam suas comunidades. Então, essa metodologia (domínio da didática) é uma metodologia que fortalece o ensino e aprendizagem.

As narrativas dos professores entrevistados apontam que os sujeitos docentes da pesquisa compreendem que seus cursos de formação inicial são baseados em práticas e experimentos, e que o domínio das teorias prevalece nos cursos de bacharelado, as quais são imprescindíveis para o ensino, bem como para a segurança do professor ao expor determinado assunto aos alunos, como confirma o entrevistado A no trecho do diálogo “*Quando nós temos conhecimento, temos segurança no que estamos falando dentro de sala de aula. Então, isso nos dá tranquilidade, firmeza*” no processo ensino e aprendizagem. Sobre este conhecimento, Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2010) conceituam como *Saberes disciplinares*, os quais se referem aos conteúdos que integram as disciplinas nas instituições de ensino e que são indispensáveis para a carreira docente.

Entretanto, diante das falas dos entrevistados professores, percebe-se que há uma consciência sobre uma lacuna referente aos conhecimentos pedagógicos, os quais não foram apreciados na graduação, assim como na pós-graduação do

professor bacharel, sendo, portanto, fundamental a sua apropriação na formação continuada dos entrevistados. A partir dessa reflexão, questionei os docentes investigados sobre a capacitação desenvolvida pelo IFPA- Campus Castanhal, no sentido de contemplar os conhecimentos pedagógicos aos docentes não-licenciados:

Pesquisadora: O IFPA Campus Castanhal capacita de alguma forma o docente não-licenciado em relação à didática?

Professor A: Existe uma resolução do MEC, de 2017, que tornou obrigatório uma especialização em educação, justamente para quem não possuía licenciatura. Foi nesse momento que tivemos essa oportunidade, mas não foi muito eficiente a forma como foi conduzida. (...) foi só para atender àquela exigência do MEC. Então, eu acho que, de certa forma, tem uma lacuna aí, uma brecha no campus.

Professor D: Existe a especialização em educação, mas ela é muito teórica, pois o público-alvo é gente que não vem da área da educação, então, não adianta a gente tratar de termos absolutamente técnicos sobre educação. Não adianta passar um texto gigante sobre educação, porque estamos acostumados com uma literatura muito mais direta e técnica, no meu caso, assuntos sobre agronomia, em geral. Então, nossa literatura é muito mais direta e diferente da parte da educação, a qual possui uma linguagem mais rebuscada. Esse treinamento para os iniciantes no IFPA deveria ser mais voltado para a prática, o que poderia nos ajudar para a preparação de aulas menos engessadas, possibilitando a remoção de mecanismos que não funcionam.

Professor C: O IFPA disponibiliza um curso de especialização em educação, eu até tive vontade de cursar, não que fosse uma necessidade, já que possuo uma experiência relevante, mas acredito que seja necessário o professor ter, em curriculum, um certificado desse tipo de curso. Entretanto, não pude cursá-lo, pois quando iniciei no Campus já estava em curso a especialização. Escuto muito os alunos comentando que alguns professores não possuem uma didática boa, e levando em consideração que se trata de um curso técnico profissionalizante, é necessário envolver os alunos com a intenção de fixar o conteúdo da disciplina.

Professora E: Em 2016, um regulamento obrigou o IFPA a oferecer uma especialização em docência do ensino técnico e tecnológico para os docentes não-licenciados. (...) Alguns, não a maioria, fizeram o curso por uma razão de obrigação, não que quisessem aprender algo, não estão preocupados com a qualidade do ensino. (...) Faltou planejamento dos gestores na execução do curso. Faltou critérios para a entrada desse candidato ao curso, prejudicando, no final das contas, o alunado. A preocupação com a educação fica muito na teoria. Na prática, pouca coisa acontece. Dessa forma, o profissional da educação fica até desanimado e o profissional que, realmente, quer fazer e acontecer, que é comprometido, às vezes é taxado de chato e inimigo da classe.

Professor B: Eu fiz a especialização em docência que o IFPA disponibilizou e, na minha opinião, essa Pós-Graduação ocorreu para “cumprir tabela”, não nos ajudou muito no aprofundamento das questões pedagógicas. A carga horária era bem pequena. Geralmente, as aulas eram sexta-feira à tarde e sábado de manhã, sendo que a proposta inicial era sexta-feira, sábado e domingo. Passei em todas as disciplinas, mas não acrescentou muito.

Os cinco professores estudados mencionaram o curso de especialização em docência como a única capacitação realizada para os professores bacharéis do IFPA Campus Castanhal. Este curso se refere à Pós-Graduação *Latu Sensu* em Docência para Educação Profissional Científica e Tecnológica, a qual foi aprovada pela Resolução nº 071/2017 do CONSUP (Conselho Superior do IFPA). Esta especialização trata da complementação pedagógica estabelecida pela LDB/96 em seu artigo 61º parágrafo V, e regulamentada na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2/2015, em que determina que os profissionais graduados que atuem na educação escolar básica devam participar de cursos de formação pedagógica, os quais são equivalentes a cursos de licenciaturas, tendo, desta forma, o objetivo de dirimir o hiato que os professores bacharéis possuem mediante os *saberes pedagógicos* que não tiveram conhecimento durante suas formações iniciais.

Na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, em seu artigo 53 § 2, foi detalhado que os sistemas de ensino devem viabilizar a formação docente de professores não-licenciados na educação profissional e tecnológica, os quais estejam em efetivo exercício, como é caso dos docentes entrevistados nesta pesquisa, ou seja, o IFPA- Campus Castanhal é responsabilizado pela formação desses professores, e deve assegurá-los dos direitos a seguir:

- I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;
 - II - participar de curso de pós-graduação *latu sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e
 - III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente à licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.
- § 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional (CNE/CP nº 01/2021, Art. 53, §2º).

Com a intenção de qualificar seus professores e, assim, cumprir o texto das Resoluções do CNE e a LDB, o IFPA- Campus Castanhal promoveu a especialização em docência, todavia, os três professores que cursaram a pós-graduação (docentes A, D e B) teceram críticas que envolveram desde a linguagem de difícil acesso

utilizada durante o curso, até o caráter obrigatório que ela teve como razão primordial para frequentarem a capacitação. A professora E também deu seu parecer desfavorável em relação a esta especialização, e citou a falta de organização da gestão ao promover tal formação. Sobre estas questões, Ribas (2000) afirma que a formação continuada na educação, muitas vezes, é elaborada sem diagnosticar os interesses dos sujeitos que irão participar da ação, os professores. O autor explica que, na maioria das vezes, esta capacitação é organizada de acordo com as políticas governamentais e por equipes técnicas que julgam saber a necessidade do docente e da escola, impactando na falta de reflexão acerca dos reais desafios do dia a dia do professor.

Na visão destes professores, a formação continuada é necessária aos docentes não-licenciados, entretanto, a ofertada pelo IFPA- Campus Castanhal ainda carece de atenção. Percebe-se que os entrevistados anseiam pelo aprendizado, como destacou o docente D em sua fala sobre a importância de se possuir os conhecimentos didático-pedagógicos que podem auxiliar suas aulas, demonstrando a necessidade de uma formação mais voltada a temas do cotidiano escolar, enfatizando as trocas de experiência entre os pares, assuntos voltados ao dia a dia do professor, como fala Nóvoa (1997, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A partir das respostas dos entrevistados, mais um aspecto pode ser refletido: a decepção sofrida pelos professores mediante a capacitação disponibilizada pelo IFPA. É notório, em quatro dos depoimentos, que os professores não ficaram satisfeitos com os resultados da especialização em docência cursada no IFPA- Campus Castanhal. A entrevistada E comenta sobre o desânimo profissional que os acomete, frente à busca por uma educação com qualidade, e esclarece que a situação urge por uma refuncionalização que objetive a capacitação e a valorização do profissional da educação, quando diz:

Professora E: (...) O profissional da educação deve ter maturidade no entendimento da relação de trabalho no ambiente escolar e, perceber que tudo o que lhe é exigido é em função da obtenção de uma educação com qualidade para os alunos. Eu acho que, hoje, falta uma revitalização do ensino de forma a motivar o professor, pois todos os colegas com quem converso estão desestimulados, e não é só uma questão salarial.

A partir do depoimento acima nos questionamos sobre o real papel da formação que estes professores tiveram. Paulo Freire (2001), em sua obra *A educação na cidade*, trata da formação continuada como uma formação permanente aos docentes, baseada em uma prática político-pedagógica séria que alcance os objetivos da escola. As reflexões sobre a capacitação dos docentes não-licenciados do IFPA- Campus Castanhal é de que há uma urgente necessidade de formação pedagógica, em que os sujeitos possam ser ouvidos e assim, na troca de experiências, desenvolver um trabalho coletivo e crítico mediante os desafios do cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto para esta pesquisa apresentada nesta dissertação de Mestrado foi vivenciado no percurso trilhado ora como filha de dois educadores, ora como servidora pública de uma instituição de ensino empenhada a investigar as práticas escolares. Posso afirmar que, como contribuição pessoal, as reflexões modificaram as minhas percepções acerca de como os docentes não-licenciados desenvolvem suas habilidades em sala de aula, assim como de que maneira se reconhecem como professores da educação básica.

Dessa forma, a investigação teve como objetivo geral identificar e analisar como se compõem os saberes pedagógicos de docentes não-licenciados atuantes no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA. O estudo com abordagem qualitativa, teve como embasamento teórico os autores Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Antônio Nóvoa, e apoiou-se nas concepções de representações sociais e práticas sociais de Roger Chartier, além do mapeamento de produções científicas nas universidades paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) e na base de dados da CAPES. Analisamos aspectos pertinentes ao contexto sócio-histórico do Instituto Federal do Pará e, mais especificamente, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal.

Para compreender as práticas do espaço escolar do IFPA- Campus Castanhal, e analisar os saberes dos professores bacharéis, foram utilizados seus representantes como sujeitos da pesquisa, e utilizou-se, como coleta de dados, um breve questionário e entrevistas semiestruturadas respondidos por cinco docentes e dez discentes. A análise revelou que quatro dos docentes sujeitos participantes possuem a formação em Agronomia e, um deles, em Medicina Veterinária, com faixa etária de 36 a 59 anos, sendo quatro professores do gênero masculino e uma do feminino, com tempo de experiência no magistério variando entre dez e vinte e três anos. Quanto à titulação, quatro docentes entrevistados possuem doutorado e apenas um está com o doutorado em andamento.

Quanto aos alunos entrevistados, todos possuem 18 anos e estão cursando entre o segundo e o último ano do ensino médio, sendo sete alunos do gênero feminino e três do gênero masculino.

Primeiramente, cabe ressaltar que, sob a perspectiva da pesquisadora, a partir das entrevistas com os docentes, foi possível perceber que no IFPA- Campus Castanhal há uma relação de disputa de poder, que envolvem práticas docentes baseadas em dois modelos de ensino: o modelo escola-fazenda, em que o ensino é mais voltado às práticas no campo, e o modelo mais moderno, o qual é voltado mais para as questões contemporâneas. Esta análise dialoga com o conceito de campo social de Bourdieu (1983a), que se refere a um determinado espaço que acomoda constantes lutas simbólicas entre classes, as quais buscam sempre ou alcançar ou manter-se no poder. Essas relações de poder se manifestaram durante todo o percurso desta investigação.

A partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa, foram constituídas algumas categorias de análise: interesse pela docência; organização e planejamento docente; contribuições de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* para a docência; e capacitação docente proporcionada pelo Instituto Federal do Pará- IFPA.

Acerca do surgimento do interesse pela docência, a análise indica que todos os professores participantes do estudo iniciaram suas graduações sem a aptidão para lecionarem. Afirmaram que a disposição ao ofício de ensinar foi manifestada durante a graduação e pós-graduação, e que as razões para atuarem no magistério relacionam-se ao contato com a sala de aula, tanto no estágio durante o curso da disciplina de estágio na docência, quanto com as apresentações de seminários de pesquisa na iniciação científica, além das experiências com a organização de eventos extensionistas, em que o graduando participava de exposições para os pequenos agricultores na universidade.

Percebe-se que a questão instigou os docentes a uma reflexão sobre a construção da profissão docente, e seus dilemas frente à falta de conhecimentos didáticos necessários à carreira. Dois dos entrevistados comentaram sobre a busca da formação de um currículo para se efetivarem como professores concursados, conferindo a consciência de que “tornar-se professor” está relacionado aos desafios cotidianos da docência.

O estudo viabilizou compreender que a organização e o planejamento dos docentes bacharéis estudados são baseados em seus *saberes experienciais*, os quais são provenientes:

- das experiências enquanto alunos, com seus antigos professores;
- durante a participação em seminários de pesquisa;

- participação na disciplina estágio na docência, a qual possui caráter obrigatório em alguns cursos de pós-graduação;
- da experiência como palestrante em empresa da iniciativa privada;
- da troca de experiências com seus pares, com alunos em sala de aula e com agentes do campo.

Compreendemos que a prática docente dos investigados é, de certa forma, baseada na intuição, constituída por situações e práticas vivenciadas pelos professores, como confirma o professor D ao falar que suas aulas são fundamentadas na “tentativa e erro”, confirmando a necessidade de uma formação pedagógica no Campus.

Percebemos também a relevância da troca de experiência entre seus pares para o docente não-licenciado, quando todos os professores participantes destacam a importância da troca de experiência com outros professores, ratificando o que Nóvoa (2007) afirma sobre o papel fundamental da ação educativa no contexto escolar pelos próprios professores, onde o educador mais experiente ajuda na formação do professor mais jovem na carreira.

A investigação evidencia que há uma certa preocupação dos docentes entrevistados com uma possível “moldagem” de práticas docentes inspiradas em professores desprovidos de conhecimentos pedagógicos, no momento que afirmam terem sido acompanhados e avaliados na disciplina de estágio na docência por professores não-licenciados, demonstrando mais uma reflexão dos educadores acerca de uma atuação docente baseada em modelos repetitivos sem fundamentação pedagógica.

Ainda acerca da análise das práticas escolares dos professores investigados, entrevistamos dez alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal, e a percepção que eles possuem é de que os docentes não-licenciados têm uma bagagem muito extensa de conteúdos, valorizam o *saber disciplinar*; destacam a importância das aulas práticas ocorridas no campo, fora da tradicional sala de aula; percebem que seus professores possuem uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem; entretanto, não possuem os saberes didáticos e pedagógicos, os quais, na visão desses discentes, facilitariam no aprendizado.

Durante o diálogo com um dos alunos entrevistados, identifiquei sentimentos de desafeto com relação à questão comportamental docente, indicando resistência à

dominação existente no cotidiano escolar. Contudo, no geral, percebi que os alunos temem em contradizer os seus professores, e mediante à pesquisadora também ocorreu isso, já que faço parte do quadro funcional do IFPA. Esta percepção dialoga com a temática de representações sociais de Chartier (1990), pois segundo o autor, uma história pode ser caracterizada pela representação das relações sociais que envolvam força simbolicamente. Nesta relação, os dominados aceitam ou rejeitam as práticas do cotidiano que objetivam perpetuar essa submissão. No caso estudado, os dominados são os alunos, os quais se submetem à superioridade simbólica que seus docentes possuem no contexto escolar.

Os docentes bacharéis investigados nesta dissertação reconhecem que, apesar de terem cursado a pós-graduação *strictu sensu*, não possuíram em suas formações, tanto na inicial quanto na pós-graduada, conhecimentos pedagógicos, e confirmam que os cursos de mestrado e doutorado que cursaram priorizavam a pesquisa dos assuntos específicos de cada área. Três professores responderam que o estágio na docência, durante a pós-graduação, e o apoio concedido aos professores, como por exemplo as aulas em salas de graduações e a colaboração no planejamento para estes professores foram boas contribuições para a prática docente atual. A partir dessas considerações, podemos evidenciar que a docência do IFPA-Campus Castanhal necessita de constantes reflexões por parte dos professores, no sentido de se questionarem se os conhecimentos que possuem são suficientes para o ofício de ensinar, e ações da própria gestão do Campus, como instituição promotora e responsável pela formação continuada desses docentes. Nesse sentido, os dados nos relevam que a formação docente permanente é imprescindível para a trajetória formativa dos professores não-licenciados.

Sobre a capacitação pedagógica destinada aos docentes bacharéis, a análise das entrevistas contribuiu para entendermos que todos os professores estudados nesta dissertação se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem, e consideram importante a formação continuada para sanar a lacuna existente em suas formações relacionadas aos conhecimentos de cunho pedagógico. No sentido de amparar esta questão, todos os professores entrevistados citaram como única promoção de formação docente no Campus Castanhal a Pós-Graduação *Latu Sensu* em Docência para Educação Profissional Científica e Tecnológica, entretanto muito criticada pelos três docentes participantes do curso.

No contexto educacional, em que a própria legislação brasileira é omissa quanto aos conhecimentos pedagógicos necessários à atuação da educação básica, cabe ao IFPA promover a qualificação e desenvolvimento do servidor docente não-licenciado e promover a formação continuada, alinhada aos desafios e necessidades da carreira docente.

Diante do exposto, podemos assinalar que as representações sociais dos professores entrevistados têm sobre como adquiriram os saberes pedagógicos são, na maioria das vezes, referentes à sua experiência de vida, não sendo, portanto, valorizado os conhecimentos científicos que ancoram a formação de professores, evidenciando-nos a ratificação da necessidade de uma constante reflexão crítica dos educadores acerca de suas práticas docentes, além da formação continuada promovida pelo IFPA. Espera-se que esta dissertação possa contribuir para o entendimento do cotidiano escolar dos professores não-licenciados do IFPA- Campus Castanhal, e colabore, desta forma, para reflexões e mudanças necessárias à formação continuada e permanente dos docentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no instituto federal de ciência e tecnologia do amapa - campus santana sobre a formação pedagógica**. 2016 undefined f. Mestrado em Educação Agrícola. Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3944640. Acesso em: 03 jan 2024.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Papirus: 2002.
- ALARCÃO. Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BLANCO, Fernanda de Melo. **Saberes da docência: um estudo sobre a formação dos professores de história**. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150579>>.
- BARROS, Ricardo Abdalla. **Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis**. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/183644>>.
- BEZERRA, Elaine Pontes. **O docente administrador no estado do piaui: profissionalidade e saberes da prática docente**. 2019. 199 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8942799. Acesso em: 03 jan 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P. Algumas Propriedades dos Campos. *In*. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94, 1983a.
- BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Dou, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Dou, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acesso em 16/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em 16/01/2022.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva. **A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica.** 2016. 180 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4688414. Acesso: 03 jan 2024.

CAMPOS, Crisciane Alves de Almeida. **Docência Universitária Na Área Da Saúde: Um Estudo Das Trajetórias De Formação E Das Práticas De Ensino De Bacharéis Iniciantes Na Carreira Docente.** 2020. 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9692717. Acesso em: 03 jan 2024.

CARVALHO, Priscila Miranda de. **Formação Pedagógica Do Bacharel E O Encontro Com A Profissão Docente.** 2020. 68 f. Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Instituição de Ensino: Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10515134. Acesso em: 03 jan 2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 1990.

CORREA, Adriana Katia; BÓGUS, Claudia Maria; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; COELHO, Lia. de Alencar; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Toutinho; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; LIGUORI NETO, Raphael; JOÃO, Sílvia Maria Amado; HAGE, Simone Maria Rocha de Vasconcelos; PÜSCHEL, Vilnice Alves de Araújo; IAMAMOTO, Yassuco. **Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. In *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 80-90.

CRUZ, Clara Cayeiro. **Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-07052021-141702/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DEMORI, Maurício. **História de vida e profissão docente: experiências formadoras e a constituição da identidade em contexto de reforma educacional**. 2016. 1 recurso online (220 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630622>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DOMINGUES, Thaiane de Gois. **Conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na educação profissional e tecnológico no SENAI -PR**. 2019. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

FARHAT, Nádia Moura. **Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de Pós-Graduação lato sensu de uma IES**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102017-122810/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FERREIRA, Simônica da Costa. **Teoria e prática na formação do professor universitário: o estágio como um veículo para o saber docente**. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 9656-9662 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141689>>.

FRAFELLI, Carina Maria Bullio. **Formação de professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?**. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144550>>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos- Possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de

(Orgs.). *Pedagogia Universitária- Caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FREITAS, Helder Antonio de. **Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122012-152845/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERREIRA, Márcio Carvalho C. **Uma reflexão acerca da docência no ensino superior**. Belo Horizonte: Jurisway, 2010. Disponível em <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3867>. Acesso em 11/01/2022.

FERREIRA, Lúcia Graça. **Professores universitários iniciantes: profissionalidade, saberes pedagógicos e aprendizagens da docência**. In XVIII Encontro nacional de Didática e prática de Ensino – ENDIPE, 2016, p. 6708-6745. Cuiabá: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://bit.ly/39mWpY6> . Acesso em 28 jan 2024.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESNIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Baueri: Atlas, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRILO, Educarado Marçal. **Desafios da educação. Ideias para uma política educativa no século XXI**. Lisboa: Oficina do Livro, 2002.

GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna.S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca.: JosseyBass,1981

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. Conselho Superior. **Resolução nº 111/2015, de 19 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a criação das áreas de abrangência por Campus. Belém: Conselho Superior, 2015. Disponível em:

<file:///C:/Users/jseidr/Downloads/Resolucao%20n%C2%B0%20111.2015.PDF>. Acesso em 11 mai. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Projeto político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Castanhal, 2019.

JACAÚNA, Carmen Lourdes Freitas dos Santos. **Interface entre saberes da tradição e saberes docentes**: suas implicações no ensino de geociências em escolas ribeirinhas no Amazonas. 2020. 1 recurso online (175 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640298>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LA TORRE, Saturnino e BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores: Estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

LIMA, EVA DAKS LEITE PARENTE. **Prática docente de bacharéis em exercício na graduação em fisioterapia: trajetórias profissionais e ações pedagógicas**. 2019. 77 f. Mestrado Profissional em Ensino na Saúde Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9221834. Acesso: 03 jan.2024.

LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo. **Ser professor: saberes no exercício da docência do professor bacharel no curso de administração nas instituições de ensino superior - Unit E Ufs**. 2020. 221 f. Doutorado em Educação: Instituição de Ensino: Universidade Tiradentes, Aracajú, 2020. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10567413. Acesso: 03 jan 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Carolina Nobrega Saboia. **O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel: Um estudo de caso com professores arquitetos**. 2019. 176 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7646482. Acesso em: 03 jan 2024.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MANZINI, Eduardo José. **Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar**. In: CARRARA, K. (org.). Educação, Universidade e pesquisa.1 ed.Marília: Unesp, 2001, p. 163-178.

MANZINI, Eduardo Jodé. **Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre a análise de dados**. Vitória, UFES, 2006.

MAION, Sabrina Gomide. **Necessidades formativas de bacharéis docentes do ensino superior tecnológico**. 2020. 100 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10053181. Acesso em: 03 jan 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003

MARTINS, Vitor Manuel Tavares. **Para uma pedagogia da criatividade**. Porto: Asa Editores, 2000.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. **Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019. Disponível em:
<https://bit.ly/37insRY>. Acesso em 30 jan 2024.

MOREIRA, Alexandre. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina**: Campos São José. 2012. 226 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, DOMINGUES Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618388>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. **Formação / profissionalização de professores: um estudo realizado em duas instituições da rede federal de educação profissional científica e tecnológica (RFEPCT)**. 2020. 278 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9498715. Acesso em: 03 jan 2024.

NÓVOA, António. **Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000. Cap. I. p. 11-30.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **De Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e**

permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico? 2007. 222 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2007.

PACHECO, Mayara Alves Loiola. **Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de medicina veterinária da uece.** 2019. 177 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8418317. Acesso em: 03 jan 2024.

PEREIRA, Braulio Jose de Oliveira. **Análise dos cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos institutos federais.** 2019. undefined f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Vitória, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8486440. Acesso em: 03 jan 2024.

PEREIRA, Edineya Miguel. **Formação pedagógica para professores do ensino profissional técnico em agronegócio.** 2019. 115 f. Mestrado Profissional em Ensino. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8765362. Acesso em: 03 jan 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, p. 19-43, 2011.

QUINTANILHA, William Macedo. **Docência superior e saberes docentes em cursos de administração do rio de janeiro: o que dizem os professores?** 2019. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2019.

REVISTA ELETRÔNICA LATO SENSU. São Paulo, n. 01, març. 2008. Disponível em: www.unicentro.br– Ciências Humanas. Acesso em 11/01/2022.

RIBAS, Daniel. **A docência do ensino superior e as novas tecnologias.** *Revista Eletrônica Lato Sensu*, n. 1. Disponível em <http://www.unicentro.br>. Acesso em: 02 abr.2012.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da. **Os saberes docentes de professores de educação física: janelas para o ensino da educação física escolar**. 2020. 1 recurso online (329 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640739>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, Darlene Silva dos. **Docência universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI - Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba/PI)**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-07052021-141702/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SANTOS, Edileusa de Souza. **A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: ressignificando a prática docente na educação profissional e tecnológica**. 2019. 135 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8675314. Acesso em: 03 jan 2024.

SILVA, Taine Luzia da. **Dilemas de uma professora em ação: saberes docentes e suas implicações no cotidiano**. 2015. 1 recurso online (70 p.) Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1627573>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Saberes que Fundamentam a Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis**. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 8, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: Fipecafi, 2008.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: [soares-9788523211981.pdf \(scielo.org\)](https://scielo.org/pdfs/soares-9788523211981.pdf). Acesso em: 27 jan 2024.

SOUZA, Elida Silva. **Formação de professores bacharéis que atuam em cursos de ciências contábeis: análise de teses e dissertações defendidas no Brasil (2014 – 2018)**. 2020. 105 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10821339. Acesso em: 03 jan 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

SOUZA, Rodrigo Oliveira de. **O aprendizado da docência de professores fisioterapeutas**. 2019. 92 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8847292. Acesso em: 03 jan 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TOBIAS, Joseane Karine. **Saberes da docência pelo olhar dos docentes**. 2015. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134172>>.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. 2019. 259 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7626472. Acesso em: 03 jan 2024.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre “Saberes Pedagógicos de Docentes não-licenciados que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal no IFPA” e será desenvolvida por Jane Daniele Sedrim Nunes, servidora do Instituto Federal do Pará- IFPA e aluna do Programa de Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, sob a orientação da Profª Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.

O objetivo do estudo é identificar e analisar como se compõem os saberes pedagógicos do docente não-licenciado que atua do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA. A finalidade deste trabalho é entender como os docentes pesquisados organizam seu trabalho pedagógico.

Para isso, solicitamos a sua participação em uma entrevista, assim como a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Afirmo que, em ocasião de publicação, seu nome será mantido em sigilo e que esta pesquisa não oferece riscos para seu desempenho acadêmico.

Esclareço que a sua participação é voluntária e desta forma, o (a) senhor (a) caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhuma punição acadêmica na instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento sobre o estudo.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato com a Pesquisadora Responsável:

- Endereço (trabalho): Núcleo de Contabilidade da Diretoria Administrativa do Campus Castanhal- IFPA;

- Telefone: (91) 98315-0000.

Atenciosamente,

Jane Daniele Sedrim Nunes
Assinatura do Pesquisador Responsável

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP
Mestrado Acadêmico em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA

Pesquisa: Saberes Pedagógicos de Docentes não-licenciados que atuam no Ensino
Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal no IFPA
Mestranda: Jane Daniele Sedrim Nunes
Orientadora: Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE ENTREVISTADO

NOME COMPLETO: _____

E-MAIL: _____

IDADE: _____

GÊNERO: () Feminino () Masculino () Outro

TEMPO DE CARREIRA COMO DOCENTE: _____

TEMPO DE CARREIRA NO IFPA: _____

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP
Mestrado Acadêmico em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA

Pesquisa: Saberes Pedagógicos de Docentes não-licenciados que atuam no Ensino
Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal no IFPA
Mestranda: Jane Daniele Sedrim Nunes
Orientadora: Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO DISCENTE ENTREVISTADO

NOME COMPLETO: _____

E-MAIL: _____

IDADE: _____

GÊNERO: () Feminino () Masculino () Outro

ANO ACADÊMICO NO IFPA: _____

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP
Mestrado Acadêmico em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA

Pesquisa: Saberes Pedagógicos de Docentes não-licenciados que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal no IFPA
Mestranda: Jane Daniele Sedrim Nunes
Orientadora: Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES

- a) Você foi aluno do Instituto Federal?
- b) Antes de atuar na área da educação, você tinha interesse na docência?
- c) Em que se baseia para organiza e planeja as suas aulas? Utiliza alguma dinâmica?
- d) Você considera que o Mestrado ou o Doutorado contribuiu para a prática de sala de aula?
- e) Na sua opinião, o que precisa ser melhorado na formação pedagógica dos professores no IFPA?

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP
Mestrado Acadêmico em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA

Pesquisa: Saberes Pedagógicos de Docentes não-licenciados que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal no IFPA
Mestranda: Jane Daniele Sedrim Nunes
Orientadora: Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DISCENTES

- a) Há quantos anos você é aluno do professor(a)?
- b) Como são as aulas do professor(a)?
- c) O que poderia melhorar na aula do professor(a) entrevistado(a)?

